

Socio-emotionele geïntegreerde leerlingenbegeleiding op school: de constructvaliditeit en betrouwbaarheid van de SEG-vragenlijst

K. Jacobs en E. Struyf

Samenvatting

De doelstelling van elke onderwijsinstelling zou moeten zijn het stimuleren van de totale ontwikkeling van elk individu. Dit betekent niet alleen de verrijking van de intellectuele of cognitieve ontwikkeling, maar ook het verrijken van de persoonlijk, sociale en emotionele ontwikkeling, wat een geïntegreerde socio-emotionele begeleiding van leerlingen op school noodzakelijk maakt. In deze studie wordt de constructvaliditeit en de betrouwbaarheid onderzocht van een instrument om een dergelijke geïntegreerde socio-emotionele leerlingenbegeleiding te meten. Op basis van een factoranalyse – zowel exploratief, confirmatorisch, alsook meerniveau – op de gegevens van 1418 leerkrachten uit de eerste graad van het secundair onderwijs, werd de constructvaliditeit van de Socio-Emotionele Geïntegreerde leerlingenbegeleiding vragenlijst (SEG) nagegaan. Dit leverde een betrouwbaar en valide instrument op bestaande uit 3 delen, 12 schalen en 57 items. De vragenlijst kan gebruikt worden om de geïntegreerde socio-emotionele begeleiding in een school te evalueren, in kaart te brengen, of om een dialoog tussen verschillende partners op school te stimuleren. De beschrijving van het onderliggende theoretische kader, de beschrijving van de SEG-vragenlijst alsook de resultaten van de factoranalyse worden beschreven.

1 Inleiding

Traditioneel rekende men de persoonlijk en sociale noden van de leerling niet tot de verantwoordelijkheid van de school (Hiebert, Kemeny, & Kurchak, 1998). De inzet van scholen heeft zich in het verleden dan ook al te vaak beperkt tot het instructionele programma gericht op de inhoud en de intellectuele ontwikkeling (Aluede, Imonikhe, &

Afen-Akpaida, 2007). Aangezien onderzoek heeft aangetoond dat de affectieve ontwikkeling een onmiskenbare invloed heeft op de cognitieve ontwikkeling (McGee & Fauble-Erickson, 1995) is het echter nodig dat scholen aandacht hebben voor de socio-emotionele begeleiding en ondersteuning van leerlingen teneinde een efficiënt en effectief leerproces te bekomen (Aluede & Egbochuku, 2007; Best, Lang, Lodge, & Watkins, 1995; Galassi & Akos, 2004). De veranderende sociale structuren en waarden, de snel veranderende arbeidsmarkt en de toename van echtscheidingen, geweld en middelenmisbruik (Harrison, 2007; McGee & Fauble-Erickson, 1995; Neukrug & Barr, 1993) alsook de veranderende noden van de lerende maakt het voor de school noodzakelijk om zijn focus te verbreden (Hiebert et al., 1998). De fundamentele doelstelling van elke onderwijskundige institutie zou dan ook het faciliteren van de gehele ontwikkeling van elke leerling moeten zijn en dit in termen van het verrijken van diens intellectuele, emotionele, persoonlijke, sociale en psychomotorische ontwikkeling (Aluede et al., 2007; McGee & Fauble-Erickson, 1995).

Gezien deze fundamentele doelstelling stellen we dan ook dat socio-emotionele leerlingenbegeleiding een belangrijke plaats dient in te nemen binnen onderwijskundig onderzoek, de beschrijving van de onderwijspraktijk en de (zelf)evaluatie van effectieve scholen. In deze studie staat daarom het onderzoeken van de betrouwbaarheid en constructvaliditeit van een vragenlijst voor het meten van geïntegreerde socio-emotionele leerlingenbegeleiding centraal. Hierbij komen zowel de begeleiding opgenomen door de leerkracht in de klas als de faciliterende kenmerken op het niveau van de school aan bod. In de volgende paragraaf zullen de geïntegreerde vorm van socio-emotionele leerlingenbegeleiding alsook de faciliterende schoolkenmerken beschreven worden.

2 Geïntegreerde socio-emotionele leerlingenbegeleiding: een theoretisch kader

Leerlingenbegeleiding is door de jaren heen geëvolueerd van een geïsoleerde positie van één lid van de school die enkele extra taken op zich neemt naar een comprehensief programma dat geïntegreerd is in het onderwijs (Galassi & Akos, 2004). Leerlingenbegeleiding definiëren we in navolging van die evolutie dan ook als het geheel van in het curriculum opgenomen activiteiten gericht op het stimuleren van de persoonlijk en sociale ontwikkeling van alle leerlingen (Best et al., 1995; Bouverne-De Bie & Verschelden, 1998). Om deze vorm van leerlingenbegeleiding als onderdeel van het gehele curriculum te benoemen wordt in de Nederlandstalige literatuur gesproken van geïntegreerde leerlingenbegeleiding (Detrez, Bosman, & Gombeir, 2002) en in de Engelstalige literatuur van *comprehensive guidance* (Amerikaans, bijv. Gysbers & Henderson, 2000) of *whole-school approach to guidance* (Brits, bijv. Best et al., 1995). Binnen het concept van geïntegreerde leerlingenbegeleiding wordt de centrale rol van de leerkracht benadrukt (Aluede et al., 2007; Best et al., 1995; Detrez et al., 2002; Hui, 2000; Watts & Kidd, 2000). Leerkrachten zijn de eerstelijnsbepalers, beschikken over waardevolle informatie en zijn tevens het best geplaatst om leerlingen door te verwijzen wanneer er nood is aan meer gespecialiseerde ondersteuning (Detrez et al., 2002). Dit is niet verwonderlijk aangezien leerkrachten met grote voorsprong de sleutelfiguur vormen in de doorsnee schooldag van de leerling (Maples, 1992). Een geïntegreerde begeleiding eist dat alle leerkrachten betrokken zijn bij het geven van begeleiding en het organiseren van het curriculum rond deze begeleiding. Er wordt verwacht dat leerkrachten begeleiding mee opnemen in hun onderwijspedagogie (Aluede et al., 2007). Bijgevolg nemen de taakopvatting en handelingsbekwaamheid van leerkrachten inzake socio-emotionele begeleiding een belangrijke plaats in.

Best en zijn collega's (1995) benadrukken echter terecht dat het gaat om een *whole-school approach* waarbij de begeleiding door

de leerkracht in de klas dient ingebed te zijn in een school die enkele cruciale kenmerken vertoont. De kenmerken aangereikt door verschillende auteurs in de literatuur zijn onder andere een zorgend schoolklimaat, een duidelijke visie en schoolethos (Aluede et al., 2007; Best et al., 1995; Luk-Fong & Lung, 2003), de ondersteunende functie van de directie (Aluede et al., 2007; Gysbers & Henderson, 2000; Hui, 2000), ondersteunende structuren en systemen binnen de school, samenwerking, communicatie en coördinatie binnen het schoolteam (Aluede et al., 2007; Galassi & Akos, 2004; Gysbers & Henderson, 2000; Hui, 2000; Maples, 1992), samenwerking met externen (Best et al., 1995) en professionalisering van het schoolteam (Best et al., 1995; Luk-Fong & Lung, 2003). Aangezien de kenmerken van de school een faciliterende en ondersteunende functie vervullen ten opzichte van de begeleiding van leerlingen door de leerkracht in de klas is het belangrijk dat deze kenmerken eveneens gemeten worden wanneer men de socio-emotionele leerlingenbegeleiding wil evalueren of in kaart brengen.

De ontwikkeling van een betrouwbaar en valide instrument dat naast de socio-emotionele leerlingenbegeleiding op micro-niveau ook de kenmerken met betrekking tot socio-emotionele begeleiding op het niveau van de school meet, vormt dan ook de doelstelling van deze studie. In de volgende paragrafen zal de validering van de Socio-Emotionele Geïntegreerde leerlingenbegeleiding (SEG) vragenlijst beschreven worden die de taakopvattingen en handelingsbekwaamheid van leerkrachten alsook het schoolklimaat en -visie, de ondersteunende functie van de directie, de ondersteunende structuren en systemen, de communicatie en samenwerking en de professionalisering tracht te meten.

3 Onderzoeksopzet

Deze studie heeft tot doel de constructvaliditeit en betrouwbaarheid van de Socio-Emotionele Geïntegreerde leerlingenbegeleiding (SEG) vragenlijst na te gaan.

3.1 De Socio-Emotionele Geïntegreerde leerlingenbegeleiding vragenlijst

De Socio-Emotionele Geïntegreerde leerlingenbegeleiding (SEG) vragenlijst die ontwikkeld werd door Keppens & Struyf (2008) zal in deze studie gevalideerd worden voor leerkrachten uit de eerste graad van het secundair onderwijs (Keppens & Struyf, 2008). De SEG-vragenlijst werd ontwikkeld op basis van een literatuurstudie, focusgesprekken met 26 verschillende sleutelfiguren (leerkrachten, leerlingenbegeleiders, directie, opleiders, pedagogisch begeleider, onderwijsinspectie en CLB-medewerkers) om de inhoudsvaliditeit na te gaan en een pilootstudie ($n = 115$) om de moeilijkheid, duidelijkheid en uitvoerbaarheid van het instrument na te gaan. De SEG-vragenlijst is een zelfrapporteringsinstrument voor leerkrachten bestaande uit 71 items die gescoord dienen te worden op een 5-punts Likertschaal die reikt van 1 = *helemaal niet akkoord* tot 5 = *helemaal akkoord*. Ook de antwoordmogelijkheid *niet van toepassing* wordt aangeboden. De SEG-vragenlijst bestaat uit drie verschillende delen die in totaal 71 items omvatten. Deel 1 – *Coördinatie en organisatie op school* – omvat 30 items die nagaan in welke mate de geïntegreerde socio-emotionele leerlingenbegeleiding wordt georganiseerd en gecoördineerd vanuit het niveau van de school. De eerder in de literatuur genoemde schoolkenmerken zoals een zorgend schoolklimaat, een duidelijke visie, een ondersteunende rol van de directie en ondersteunende structuren en procedures op school staan in dit deel centraal. Deel 2 – *Ondersteuning van het leerkrachtenteam* – bestaat uit 25 items die nagaan in welke mate de leerkrachten ondersteund worden in hun socio-emotionele begeleiding van leerlingen. In tegenstelling tot de items uit deel 1 gaat het hier niet om aanwezig overkoepelende, eerder statische schoolkenmerken, maar wel om meer dynamische aspecten met betrekking tot het team van leerkrachten. De in de literatuur genoemde kenmerken communicatie en coördinatie binnen het team van leerkrachten, samenwerking met externen en professionalisering van leerkrachten kunnen onder dit deel van de vragenlijst geplaatst worden. Tot slot staat in deel 3 – *Begeleiding door de leerkracht* – de

leerkracht in de klas of de leerkracht in relatie tot leerlingen voor wat betreft de socio-emotionele begeleiding centraal. Dit deel omvat 16 items die verwijzen naar de eerder genoemde taakopvatting en handelingsbekwaamheid van de individuele leerkracht.

3.2 Respondenten

De doelpopulatie omvat alle Vlaamse secundaire scholen die een eerste graad inrichten, met uitzondering van de scholen buitengewoon onderwijs. Een gegevensbestand over deze doelpopulatie werd verkregen via het departement Onderwijs. De gegevens hebben betrekking op het schooljaar 2006-2007 (tel-datum 1 februari 2007) en geven aan dat er 684 verschillende scholen in Vlaanderen een eerste graad secundair onderwijs inrichten. Voor het onderzoek wordt er gestreefd naar een deelname van minimaal 84 scholen aangezien een *Sample Size calculator*¹ aangeeft dat dit de gewenste steekproefgrootte is wanneer gestreefd wordt naar een 95% betrouwbaarheidsniveau en een betrouwbaarheidsinterval van 10%. Rekening houdend met non-response alsook negatieve antwoorden van scholen op onze vraag tot deelname werd aan 200 scholen gevraagd om deel te nemen. Om een representatieve selectie van scholen te bekomen werden deze 200 scholen geselecteerd op basis van een gestratificeerde aselechte steekproeftrekking (Moore & McGabe, 2001). Meer specifiek werd de populatie gestratificeerd op onderwijsnet (gemeenschapsonderwijs, gesubsidieerd officieel onderwijs of gesubsidieerd vrij onderwijs), vervolgens op onderwijsvorm (midden-scholen of scholen die ook studierichtingen uit de bovenbouw aanbieden) en ten slotte op schoolgrootte (totaal aantal leerlingen). In de periode februari-mei 2008 werd er aan de scholen uit de steekproef een brief verstuurd, gevolgd door telefonisch contact en een eventuele e-mail ter herinnering. Van 95 scholen werd een positief antwoord ontvangen. Deze scholen ontvingen in oktober 2008 codes voor de deelname van 20 leerkrachten per school aan de elektronische vragenlijst. In totaal werden er 1.900 codes verzonden naar 95 verschillende scholen. Aangezien niet in alle scholen 20 leerkrachten werkzaam zijn in de eerste graad kon niet altijd

aan onze vraag tot deelname van 20 leerkrachten tegemoet gekomen worden. Enkele weken na het verzenden van de codes werd opnieuw een e-mail ter herinnering gestuurd naar de coördinatoren van de scholen waarvan nog geen 20 leerkrachten de vragenlijst hadden ingevuld. Scholen waarvan nagenoeg geen enkele leerkracht de vragenlijst invulde, kregen in november 2008 de vragenlijsten per post toegestuurd met de vraag deze alsnog in te vullen en terug te zenden. Uiteindelijk hebben 1.418 leerkrachten uit 86 verschillende scholen de vragenlijst ingevuld (respons leerkrachten = 74% en respons scholen = 91%, met gemiddeld 16,5 leerkrachten per school) en werd de grens bereikt van 84 scholen waar naar gestreefd werd.

3.3 Analyse data

Om de latente factorstructuur en de constructvaliditeit te achterhalen wordt de data onderworpen aan diverse factoranalyses. We opteren daarbij niet alleen voor exploratieve, maar ook voor confirmatorische analyses en meerniveau-analyses. Ten einde deze analyses op hetzelfde databestand te kunnen doorvoeren, wordt het totale databestand willekeurig in twee verdeeld. Dit gebeurt door middel van een willekeurige selectie van scholen (in plaats van respondenten) zodat per deeldatabestand het volledige aantal respondenten per school behouden blijft. Voor een confirmatorische factoranalyse is het namelijk belangrijk dat het databestand bestaat uit een voldoende aantal scholen met daarbinnen voldoende leerkrachten.

Factoranalyses op leerkrachtniveau

Om de factorstructuur op leerkrachtniveau te achterhalen worden in een eerste fase de drie verschillende delen uit de vragenlijst, zoals hierboven omschreven, onderworpen aan een exploratieve factor analyse (EFA) door middel van de software SPSS 16. Omdat deze studie tot doel heeft de onderliggende latente structuur te achterhalen en niet louter het beschrijven van de data door middel van een verminderd aantal variabelen, wordt er gekozen voor exploratieve factoranalyse (EFA) en niet voor principale componentenanalyse (PCA; Leech, Barrett, & Morgan, 2005). Voor deze EFA wordt de eerste helft van het ad-

random opgesplitste databestand gebruikt. De selectie van het aantal factoren gebeurt zowel op basis van de eigenwaarde-groterdan-één-methode (De Kaiser-Guttman regel; Bandalos & Boehm-Kaufman, 2009) en het *screeplot*, als op basis van de interpreteerbaarheid van de inhoud van de factoren. Omdat er vanuit wordt gegaan dat de verschillende factoren onderling samenhangen wordt er geen gebruik gemaakt van de standaard varimaxrotatie, maar wel van een oblique rotatie. Enkel factoren met meer dan 2 items en items met een lading hoger dan $|0,30|$ worden weerhouden. Items met een dubbele nagenoeg even grote lading worden niet weerhouden. In een tweede fase wordt een confirmatorische factoranalyse (CFA) uitgevoerd op de drie afzonderlijke delen van de vragenlijst teneinde het resultaat van de exploratieve analyse te bevestigen. Deze CFA wordt uitgevoerd met de software M-plus 5 en op de tweede helft van het willekeurig opgesplitste databestand. Er wordt daarbij telkens gestart met een model bestaande uit het aantal factoren en het weerhouden aantal items zoals verkregen uit de EFA. Op basis van de modificatie-indices worden modellen indien wenselijk geoptimaliseerd. Om modellen met een goede passing te bekomen, worden volgende waarden van *goodness-of-fit* maten gehanteerd: voor de CFI en TLI wordt gestreefd naar waarden rond 0,95, voor de RMSEA naar waarden kleiner dan 0,06 en voor de SRMR naar waarden kleiner dan 0,08 (Hu & Bentler, 1999). Ten slotte, wordt in een derde en laatste fase de betrouwbaarheid nagegaan van de uiteindelijk gevormde schalen door middel van Cronbachs α en bijhorende itemanalyses. Een α van 0,7 wordt opgevat als voldoende betrouwbaar (Pallant, 2007).

Factoranalyses op schoolniveau

Omdat we beschikken over een hiërarchisch databestand waarbij de bevraagde leerkrachten genest zijn binnen scholen kunnen ook meerniveaufactoranalyses worden uitgevoerd. Op die manier wordt de afhankelijkheid in de data gerespecteerd en nagegaan welke factorstructuur op schoolniveau naar voor komt. We mogen er immers niet vanuit gaan dat dezelfde factoren als op leerkrachtniveau aan-

wezig zijn op schoolniveau en dus gebruikt kunnen worden om uitspraken te doen over scholen en om scholen met elkaar te vergelijken. Daarom zullen items uit schalen met een intraclasscorrelatiecoëfficiënt hoger dan 0,05, wat aangeeft dat de school een significante en voldoende hoge invloed heeft, verder geanalyseerd worden door middel van meerniveaufactoranalyses (Van de Vijver & Poortinga, 2002). De meerniveaufactoranalyses worden net zoals de confirmatorische factoranalyses uitgevoerd met M-plus.

In een eerste fase van de meerniveau-analyses wordt door middel van een Meerniveau Confirmatorische Factoranalyse (MCFA) nagegaan of de factorstructuur zoals deze voorkomt op leerkrachtniveau bevestigd wordt op schoolniveau. Voor deze analyse wordt identiek aan de CFA het tweede deel van het willekeurig gesplitste databestand gebruikt. De fitindices en modificatie-indices zullen aangeven in welke mate de factorstructuur ook op schoolniveau kan teruggevonden worden. Indien de factorstructuur niet bevestigd wordt, wordt in een tweede fase gezocht naar de factorstructuur op schoolniveau door middel van een Meerniveau Exploratieve Factoranalyse (MEFA). Voor deze analyses wordt het eerste deel van het willekeurig gesplitste bestand gebruikt. We maken gebruik van alle items uit het initiële databestand; items die eerder in de EFA of CFA verwijderd werden omwille van lage of dubbele lading worden op schoolniveau enkel verwijderd indien ook uit de MEFA blijkt dat hier reden toe is. Op basis van de eigenwaarden wordt het aantal factoren bepaald. Vervolgens worden op basis van een oblieke factor matrix deze factoren verder geïnterpreteerd. Net zoals bij de EFA worden enkel factoren met meer dan 2 items en items met een lading hoger dan $|0,30|$ weerhouden en worden items met een dubbele nagenoeg even grote lading verwijderd.

rotatie. Voorafgaand aan deze EFA wordt de geschiktheid van de data voor factoranalyse nagegaan. De resultaten van de KMO-test met een waarde van 0,918, wat groter is dan de aanbevolen 0,6, en van de Barlett Test, die op een statistisch significante waarde duidt ($\chi^2(435) = 4012,101$; $p < 0,001$), geven aan dat er voldoende gemeenschappelijkheid aanwezig is in de manifeste variabelen om een factoranalyse uit te voeren (Pallant, 2007).

De initiële eigenwaarden uit de exploratieve factoranalyse duiden op de aanwezigheid van zes factoren die respectievelijk 61,42% van de variantie verklaren. Het *screeplot* geeft echter een duidelijke breuk weer na de vierde factor. Er wordt gekozen om verder te gaan met de meer spaarzame structuur van vier factoren zoals het *screeplot* aangeeft en wat in overeenstemming is met het aantal inhoudelijk schalen dat dit deel van de vragenlijst veronderstelt te meten. Deze vier factoren verklaren respectievelijk 35,48%, 8,41%, 6,33% en 3,97% van de variantie, wat samen neerkomt op 54,19% verklaarde variantie. Om de vier verschillende factoren te kunnen interpreteren, wordt er gebruik gemaakt van een oblieke rotatie. Uit de factorcorrelatiematrix blijkt immers dat er een matige samenhang is tussen de verschillende factoren (absolute r -waarden tussen 0,33 en 0,55). De geroteerde oplossing (Tabel 1) geeft weer dat er voor de verschillende factoren voldoende items met een lading hoger dan 0,30 zijn alsook dat het merendeel van de items laadt op slechts één factor. Enkel voor de items 6, 11, en 18 is dit niet het geval; zij hebben een dubbele lage lading op twee verschillende factoren en worden daarom geschrapt. Aangezien voor item 16 geldt dat de lading op factor 3 de waarde van 0,30 maar net overstijgt én de lading van dit item op factor 1 nagenoeg even hoog is als deze op factor 3, wordt ook item 16 niet weerhouden.

In een tweede fase worden de vier factoren en bijhorende 26 weerhouden items uit de EFA onderworpen aan een confirmatorische factoranalyse (CFA). De resultaten uit de eerste CFA waarbij het model met de vier factoren wordt getest, wijzen op matige maar nog onvoldoende hoge fitindices (CFI =

4 Resultaten

4.1 Factorstructuur op leerkrachtniveau

Deel 1 – Coördinatie en organisatie op school

In een eerste fase worden de 30 items uit deel 1 van de vragenlijst onderworpen aan een exploratieve factoranalyse (EFA) met oblieke

Tabel 1

De factormatrix voor de exploratieve factoranalyse met oblieke rotatie met vier factoren voor deel 1
Coördinatie en organisatie op school

Items	F1	F2	F3	F4
1. De directie maakt duidelijk dat de zorg voor leerlingen met socio-emotionele problemen een prioriteit is voor onze school.	-,092	-,035	<u>-,837</u>	-,143
2. De directie stimuleert initiatieven inzake de aanpak van de socio-emotionele problemen bij leerlingen.	-,026	,066	<u>-,810</u>	-,071
3. De directie is op de hoogte van de ondersteuning die ik bied bij de socio-emotionele ontwikkeling van leerlingen.	,188	,261	<u>-,546</u>	,169
4. De directie laat weten dat elke leerkracht aandacht moet hebben voor de socio-emotionele ontwikkeling van leerlingen.	,038	-,055	<u>-,749</u>	-,081
5. De directie ziet erop toe dat er op school werkmateriaal (bv. Boeken, tijdschriften, instrumenten, werkfiches) voorhanden is omtrent socio-emotionele problematieken.	,120	,147	<u>-,355</u>	-,135
6. De directie is aanwezig op overlegmomenten waarbij socio-emotionele problematieken besproken worden.	,093	<u>,330</u>	<u>-,371</u>	,011
7. De directie maakt duidelijk wie welke taak heeft bij de socio-emotionele begeleiding van leerlingen.	,146	,288	<u>-,369</u>	-,053
8. Op mijn school worden de leerlingen geholpen het beste van hun kunnen te realiseren.	<u>,577</u>	,033	-,199	-,013
9. Op mijn school wordt er rekening gehouden met de meningen van leerlingen.	<u>,399</u>	,004	-,293	-,018
10. Op mijn school is de vooruitgang van de leerlingprestaties een prioriteit.	<u>,540</u>	,001	,088	-,013
11. Op mijn school gaat er veel aandacht naar het sociale en emotionele leven van de leerlingen.	<u>,308</u>	-,031	<u>-,434</u>	-,235
12. Op mijn school worden de leerprestaties van de leerlingen van nabij gevolgd.	<u>,587</u>	-,051	-,139	-,026
13. De directie betreft leerkrachten bij beslissingen die hen aanbelangen.	<u>,572</u>	,104	-,208	,039
14. Leerlingen krijgen openlijk erkenning voor goede prestaties op school.	<u>,593</u>	-,018	-,042	,024
15. Onder de collega's op school leeft er een gevoel van gezamenlijke betrokkenheid op een gemeenschappelijke taak.	<u>,788</u>	-,035	,131	-,004
16. De zorg voor leerlingen met socio-emotionele problemen wordt op onze school beschouwd als een verantwoordelijkheid van alle leerkrachten	,277	-,015	<u>-,319</u>	-,099
17. Op onze school hebben leerkrachten eenzelfde opvatting wat de zorg voor leerlingen met socio-emotionele problemen betreft.	<u>,555</u>	,076	,053	-,113
18. Onze school profileert zich als een school waar leerlingen zorg op maat krijgen.	<u>,325</u>	-,074	<u>-,323</u>	-,291
19. Tijdens de klasseraad bespreken we ook socio-emotionele problematieken.	<u>,464</u>	,094	-,075	-,011
20. In het schoolwerkplan staat expliciet vermeld dat de school socio-emotionele begeleiding biedt.	-,127	-,009	-,199	<u>-,633</u>
21. We hebben een uitgeschreven plan over de doelstellingen die de school zich stelt op vlak van socio-emotionele begeleiding.	-,029	,208	,076	<u>-,698</u>
22. De visie over socio-emotionele begeleiding kwam op school tot stand door gezamenlijk overleg.	,291	,226	,049	<u>-,519</u>
23. Op regelmatige basis stuurt onze school de visie over socio-emotionele begeleiding van leerlingen bij.	,182	,155	-,059	<u>-,539</u>
24. Op school wordt er in groep nagedacht over sterktes en werkpunten op vlak van socio-emotionele begeleiding.	,283	,171	-,002	<u>-,478</u>
25. Op onze school is er een specifieke persoon die gespecialiseerd is in socio-emotionele begeleiding van leerlingen.	,059	<u>,313</u>	,087	-,030
26. Op onze school is er een orgaan (bv. Cel leerlingenbegeleiding) om de socio-emotionele begeleiding te bespreken.	-,180	<u>,572</u>	-,013	-,070
27. Op onze school registreren we de socio-emotionele ontwikkeling van leerlingen.	,109	<u>,490</u>	-,071	-,052
28. Op onze school zijn er formele overlegmomenten waarop de socio-emotionele begeleiding van leerlingen aan bod komt.	-,074	<u>,860</u>	-,116	,036
29. We hebben duidelijke afspraken op school over de manier waarop we moeten handelen in geval van socio-emotionele problemen.	,096	<u>,569</u>	-,044	-,213
30. Op school werken we met stappenplannen in geval van specifieke socio-emotionele problematieken.	,091	<u>,641</u>	-,018	-,132

Noof. Ladingen hoger dan |0,30| zijn vetgedrukt en onderlijnd.

0,882; TLI = 0,867; RMSEA = 0,069; SRMR = 0,055). Om te komen tot een model met een betere fit, worden er vervolgens enkele veranderingen doorgevoerd in het 4-factoren-model. Aangezien uit de modificatie indices blijkt dat er voor drie items (items 13, 19 en 22) verschillende foutencovarianties dienen opgenomen te worden met items uit andere schalen worden deze items vooralsnog verwijderd. Een matige tot sterke samenhang met items uit andere schalen kan er immers op wijzen dat deze items meerdere constructen meten, dan wel dat ze niet eenduidig geïnterpreteerd werden door de verschillende respondenten. Het verwijderen van deze drie items leidt tot een beter model met echter nog steeds een onvoldoende fit (CFI = 0,882; TLI = 0,867; RMSEA = 0,067; SRMR = 0,055). Daarom worden er in een volgende stap foutencovarianties toegevoegd tussen items uit eenzelfde schaal. Hieruit blijkt dat er een negatieve samenhang bestaat tussen items 20 en 23 enerzijds ($r = -0,60$) en items 20 en 24 anderzijds ($r = -0,49$). Inhoudelijk kan deze niet geringe negatieve samenhang echter maar moeilijk verklaard worden. Mogelijk wijst deze samenhang zelfs op een verkeerde interpretatie van item 20 waarbij dit item – “in het schoolwerkplan staat expliciet vermeld dat de school socio-emotionele begeleiding biedt” – mogelijks als statisch aangezien werd in tegenstelling tot de meer dynamisch geformuleerde items 23 – “op regelmatige basis stuurt onze school de visie over socio-emotionele begeleiding van leerlingen bij” – en 24 – “op school wordt er in groep nagedacht over sterktes en werkpunten op vlak van socio-emotionele begeleiding”. Gezien deze mogelijk foutieve of dubbelzinnige interpretatie van item 20 wordt beslist om ook dit item niet langer op te nemen. Uiteindelijk wordt er op basis van de modificatie-indices gekomen tot een 4-factoren-model met 22 items en 7 foutencovarianties (Figuur 1) wat een goede fit oplevert (CFI = 0,946, TLI = 0,936, RMSEA = 0,048, SRMR = 0,046). De eerste factor uit dit model meet het *schoolklimaat* ($n = 7$); de tweede factor meet de *schoolvisie* met betrekking tot socio-emotionele leerlingenbegeleiding ($n = 3$); de derde factor meet *de rol en visie van de directie* met betrekking tot socio-emotionele

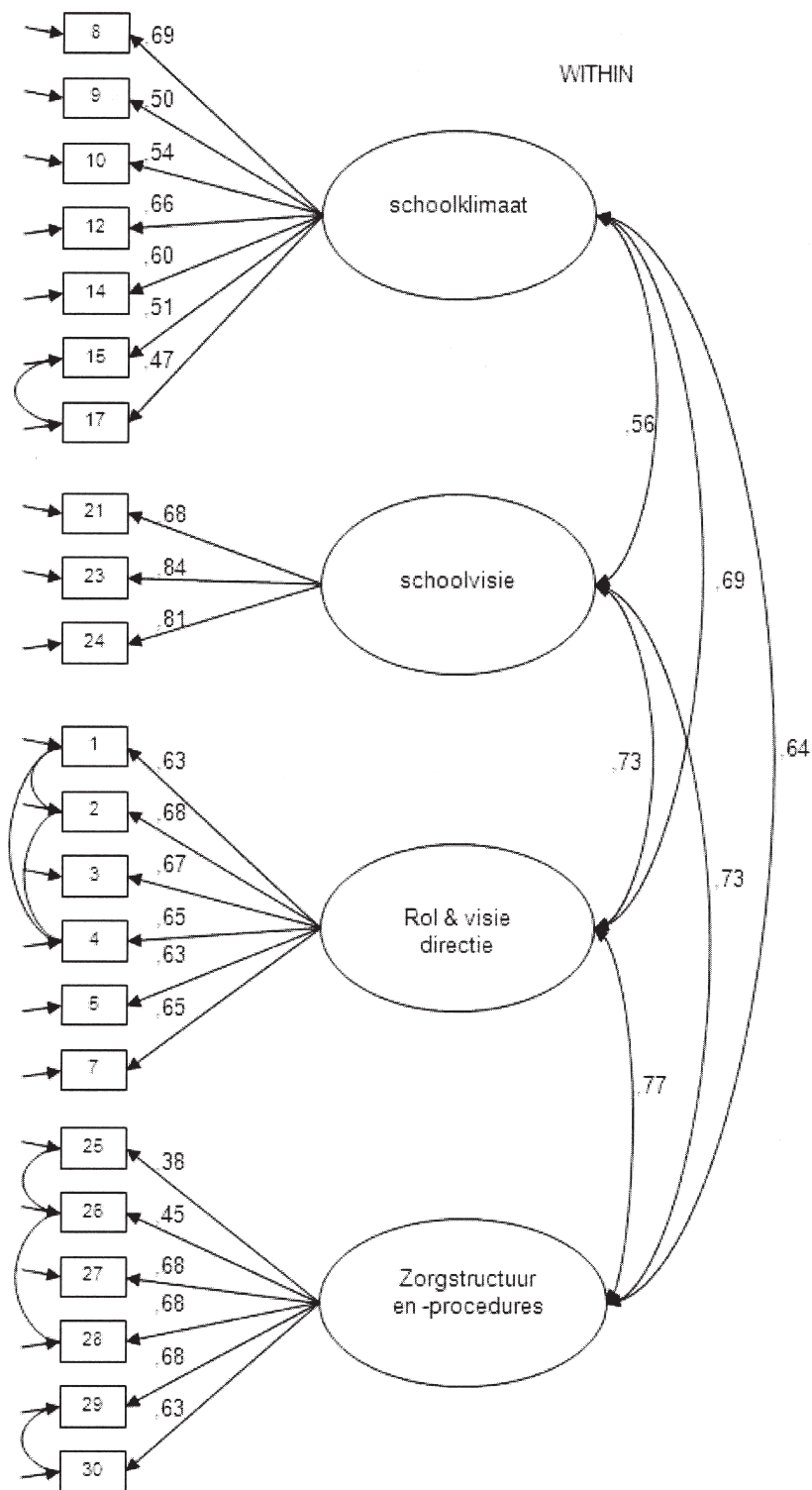
leerlingenbegeleiding ($n = 6$); en de vierde factor, tot slot, meet de *zorgstructuren en -procedures* met betrekking tot socio-emotionele leerlingenbegeleiding aanwezig in de school ($n = 6$).

In een laatste fase wordt voor deze vier factoren met bijhorende items de betrouwbaarheid nagegaan. Uit de Cronbachs α in Tabel 4 blijkt dat de vier verschillende schalen uit deel 1 van de vragenlijst allen voldoende betrouwbaar zijn.

Deel 2 – Ondersteuning van het leerkrachten-team

Ook voor de 25 items uit deel 2 van de vragenlijst wordt in een eerste fase gestart met een exploratieve factor analyse (EFA). Zowel de resultaten van de KMO-test (0,904) als de Barlett-test ($\chi^2(300) = 3417,298$; $p < 0,001$) geven aan dat er voldoende gemeenschappelijkheid in de manifeste variabelen aanwezig is om een factoranalyse uit te voeren.

De initiële eigenwaarden uit de EFA duiden op de aanwezigheid van vijf factoren die respectievelijk 61,98 % van de variantie verklaren. Het *screepplot* geeft zowel een breuk weer na de vierde als na de vijfde factor. Er wordt gekozen om verder te gaan met vijf factoren in navolging van zowel de eigenwaardenregel als het *screepplot* en in overeenstemming met het aantal inhoudelijke schalen dat dit tweede deel van de vragenlijst veronderstelt te meten. Deze vijf factoren verklaren afzonderlijk respectievelijk 35,53 %, 9,20 %, 7,46 %, 5,11 % en 4,68 % van de variantie. Om de vijf factoren te kunnen interpreteren, wordt ook hier gebruik gemaakt van een oblique rotatie. Uit de factor correlatiematrix blijkt immers dat er een matige samenhang is tussen de verschillende factoren (absolute r -waarden tussen 0,25 en 0,51.). De gerooteerde oplossing zoals weergegeven in Tabel 2, geeft aan dat er voor de verschillende factoren voldoende items met een lading hoger dan 0,30 zijn alsook dat het merendeel van de items laadt op slechts één factor. Voor de items 34, 36, 47 en 48 geldt echter dat er een nagenoeg even grote lading is op twee van de vijf verschillende factoren en daarom wordt beslist om deze items niet verder op te nemen.



Figuur 1. Factorstructuur op leerkrachtniveau voor deel 1: Coördinatie en organisatie op school.

Tabel 2

*De factormatrix voor de exploratieve factoranalyse met oblieke rotatie met vijf factoren voor deel 2
Ondersteuning van het leerkrachtenteam*

Items	F1	F2	F3	F4	F5
31. Ik volg(de) nascholing in het kader van socio-emotionele begeleiding van leerlingen.	-,042	,638	,164	-,161	,007
32. Ik doe beroep op de expertise m.b.t. socio-emotionele begeleiding die aanwezig is bij collega's.	,101	,555	-,182	,029	,104
33. Ik ga op zoek naar informatie om de socio-emotionele begeleiding van leerlingen te kunnen realiseren.	-,006	,779	-,125	,221	-,043
34. Er is op school voldoende expertise omtrent de socio-emotionele begeleiding van leerlingen.	,310	,194	-,143	-,343	-,056
35. De directie stimuleert me om me bij te scholen met betrekking tot socio-emotionele leerlingenbegeleiding.	,144	,558	,133	-,306	-,077
36. Er wordt vorming georganiseerd op school in het kader van socio-emotionele begeleiding omtrent socio-emotionele problematieken.	,361	,285	-,017	-,260	-,109
37. Ik deel mijn opgedane kennis m.b.t. socio-emotionele begeleiding met collega's.	-,067	,608	-,161	,076	,244
38. Externe hulpverleners werken aan de professionalisering van het schoolteam m.b.t. de socio-emotionele begeleiding.	,488	,177	-,079	-,029	-,010
39. Op onze school wordt er tussen de leerkrachten gepraat over de socio-emotionele begeleiding van leerlingen.	,032	,030	-,747	-,063	,004
40. Op onze school bespreken leerkrachten hoe de socio-emotionele ontwikkeling van leerlingen verloopt.	,044	-,042	-,883	-,023	,003
41. Over de socio-emotionele begeleiding van leerlingen wordt informatie uitgewisseld tussen leerkrachten.	-,025	,056	-,770	-,048	,004
42. Op onze school zijn de leerlingendossiers makkelijk toegankelijk voor leerkrachten.	,015	-,059	-,119	-,453	,056
43. Wanneer leerlingen overgaan naar een volgend leerjaar wordt informatie over socio-emotionele begeleiding van leerlingen doorgegeven.	-,158	,077	-,192	-,510	,132
44. Op school kunnen leerkrachten bij iemand terecht met hun vragen over de socio-emotionele begeleiding van leerlingen.	,067	,115	,006	-,445	,346
45. Er is afstemming tussen de socio-emotionele begeleiding door schoolinterne begeleiders (leerlingenbegeleider, GOK-leerkracht,...) en leerkrachten.	,173	,007	-,090	-,415	,248
46. Op onze school overleggen leerkrachten over een gewenste aanpak van een socio-emotioneel probleem.	,211	-,015	-,298	-,350	,171
47. Bij de socio-emotionele begeleiding van een leerling kan ik rekenen op collega's.	,259	,034	-,302	-,197	,120
48. Wanneer ik een oplossing zoek voor een socio-emotioneel probleem bij leerlingen, kan ik binnen de school op voldoende hulp rekenen.	,405	-,060	-,114	-,412	,132
49. De socio-emotionele begeleiding door externe hulpverleners gebeurt in samenspraak met de leerkrachten.	,525	-,077	-,037	-,012	,169
50. In onze school wordt informatie ingewonnen bij de ouders over de socio-emotionele ontwikkeling van hun kind.	-,006	,075	-,064	-,053	,673
51. De ouders worden op onze school geïnformeerd over de socio-emotionele begeleiding van hun kind.	,047	,004	-,032	,027	,833
52. Ouders worden op onze school betrokken bij het uitvoeren van een aanpak bij socio-emotionele problemen.	,163	-,013	,042	-,049	,715
53. Er is afstemming tussen de schoolinterne socio-emotionele begeleiding en de begeleiding door het centrum voor leerlingenbegeleiding (CLB).	,393	,059	,098	-,152	,295
54. Er is afstemming tussen de schoolinterne socio-emotionele begeleiding en de begeleiding door externe hulpverleners zoals een centrum voor geestelijke gezondheidszorg (CGG), jongerenadviescentrum (JAC),...	,760	-,035	,013	,058	,047
55. Bij de socio-emotionele begeleiding van leerlingen wordt onze school ondersteund door externe hulpverleners.	,820	-,046	-,058	,112	,073

Noof. Ladingen hoger dan |0,30| zijn vetgedrukt en onderlijnd.

In een tweede fase worden de vijf factoren en bijhorende 21 items onderworpen aan een confirmatorische factoranalyse (CFA). De resultaten uit de eerste CFA waarbij het model met de vijf factoren zoals naar voor gekomen uit de EFA wordt getest, resulteert in matige maar nog onvoldoende hoge fitindices (CFI = 0,902, TLI = 0,886, RMSEA = 0,068, SRMR = 0,06). Op basis van de modificatie-indices worden daarom foutencovarianties toegevoegd tussen items behorende tot eenzelfde schaal. Hieruit blijkt dat er tussen de items 46 en 44 een negatieve samenhang is ($r = -0,376$). Deze negatieve samenhang kan inhoudelijk niet verklaard worden en doet vragen rijzen bij de formulering en mogelijke interpretatie van item 44 – “Op school kunnen leerkrachten bij iemand terecht met hun vragen over socio-emotionele begeleiding van leerlingen”. Het woord iemand in de formulering van het item kan zowel duiden op een interne persoon als op een externe persoon, waardoor het item naargelang de interpretatie inhoudelijk geplaatst dient te worden onder een andere factor. Vanwege deze vage en mogelijk dubbelzinnige formulering wordt beslist om item 44 niet langer op te nemen.

Uiteindelijke wordt op basis van de modificatie-indices uit de CFA analyse gekomen tot een model met 5 factoren, 20 items en 3 errorcovarianties (zie Figuur 2), wat een goede fit oplevert (CFI = 0,946, TLI = 0,935, RMSEA = 0,052, SRMR = 0,046). De eerste factor meet de *schoolinterne samenwerking* met betrekking tot socio-emotionele leerlingenbegeleiding ($n = 4$); de tweede factor meet de *professionalisering* van leerkrachten met betrekking tot socio-emotionele leerlingenbegeleiding ($n = 5$); de derde factor meet de *communicatie tussen leerkrachten* met betrekking tot socio-emotionele leerlingenbegeleiding ($n = 3$); de vierde factor meet de *schoolexterne samenwerking* omtrent socio-emotionele leerlingenbegeleiding ($n = 5$); en de vijfde factor meet de *communicatie met ouders* in verband met de socio-emotionele begeleiding ($n = 3$).

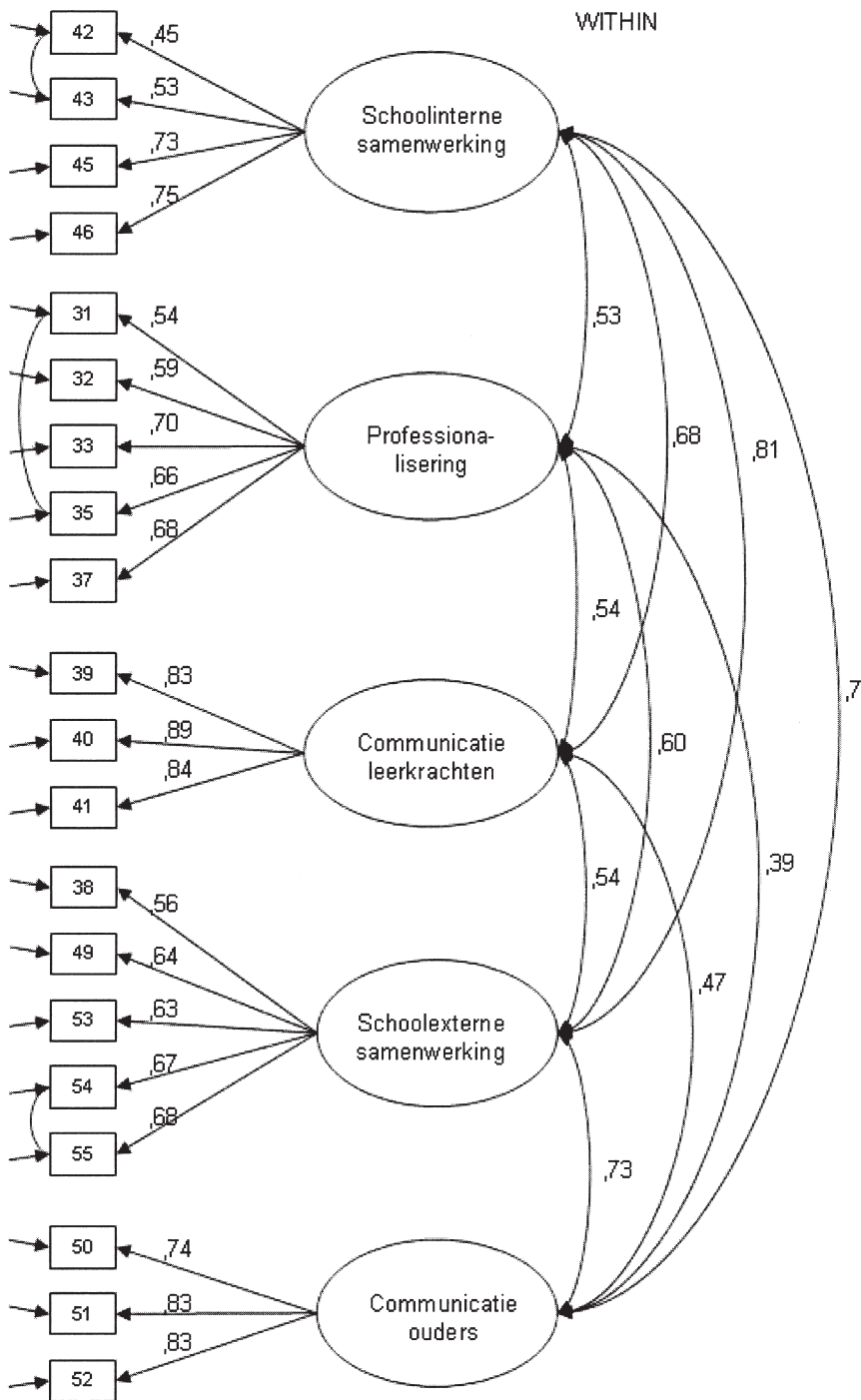
Ook voor de factoren uit dit deel van de vragenlijst werd in de laatste fase de betrouwbaarheid nagegaan. Uit Tabel 4 blijkt dat de verschillende schalen voldoende betrouwbaar zijn.

Deel 3 – Begeleiding door de leerkracht

Ook voor deel 3, bestaande uit 16 items, blijkt uit de KMOtest (0,802) en de Barletttest ($\chi^2(120) = 2595,561$; $p < 0,001$) dat er voldoende gemeenschappelijkheid is in de manifeste variabelen om een exploratieve factoranalyse (EFA) toe te passen.

De initiële eigenwaarden uit de EFA duiden op de aanwezigheid van vier factoren die 57,98 % van de variantie verklaren. Het *screeplot* geeft geen echte duidelijke breukpunten weer; een lichte knik valt er te onderscheiden na de tweede, vijfde en zevende factor. Uit een initiële oplossing met vier factoren blijkt dat de vierde factor onvoldoende items bevat en dus wordt er gekozen voor een oplossing met drie factoren. Deze drie factoren verklaren respectievelijk 26,54 %, 13,54 % en 10,17 % van de variantie, wat samen neerkomt op 50,25 % verklaarde variantie. Ook voor dit deel van de vragenlijst wordt vervolgens gebruik gemaakt van een oblieke rotatie om deze drie factoren te interpreteren. Dit omdat uit de factorcorrelatiematrix blijkt dat er een matige samenhang is tussen de verschillende factoren (absolute r -waarden tussen 0,21 en 0,33). De gerooteerde oplossing zoals weergegeven in Tabel 3 geeft aan dat er voor de verschillende factoren voldoende items met een lading hoger dan 0,30 zijn alsook dat het merendeel van de items laadt op slechts één factor. Enkel voor item 60 kan er geen voldoende hoge lading gevonden worden op één van de factoren. Item 60 wordt daarom niet weerhouden.

Uit de confirmatorische factoranalyse (CFA) op de drie factoren met 15 bijhorende items, zoals naar voren gekomen is uit de EFA, blijkt dat er een matige maar onvoldoende fit is (CFI = 0,857, TLI = 0,827, RMSEA = 0,083, SRMR = 0,062). Wanneer er op basis van de modificatie-indices vier foutencovarianties tussen items worden toegevoegd, wordt een goed passend model bekomen (CFI = 0,955, TLI = 0,943, RMSEA = 0,047, SRMR = 0,041). Dit model omvat dus 3 factoren en 15 items waarbij factor 1 het *handelen* van leerkrachten met betrekking tot socio-emotionele leerlingenbegeleiding in kaart brengt ($n = 6$), factor 2 een *enge taakopvatting* met betrekking tot socio-emotionele leerlingenbegeleiding meet ($n = 6$), en



Figuur 2. Factorstructuur op leerkrachtniveau voor deel 2: Ondersteuning van het leerkrachtenteam.

factor 3 een *ruime taakopvatting* met betrekking tot socio-emotionele leerlingenbegeleiding meet ($n = 3$).

Tot slot wordt in een derde en laatste fase

de betrouwbaarheid van deze drie factoren geanalyseerd. Uit de Cronbachs α (Tabel 4) blijkt dat de betrouwbaarheid van alle schalen voldoende hoog is.

Tabel 3

De factormatrix voor de exploratieve factoranalyse met oblieke rotatie met drie factoren voor deel 3
Begeleiding door de leerkracht

Items	F1	F2	F3
56. Socio-emotionele begeleiding van leerlingen is in hoofdzaak de taak van externe hulpverleningsinstanties zoals het centrum voor leerlingenbegeleiding (CLB) of meer gespecialiseerde diensten zoals een centrum voor geestelijke gezondheidszorg (CGG)	-,098	.665	,069
57. Socio-emotionele begeleiding van leerlingen gaat ten koste van de aandacht voor overige leerlingen	-,079	.542	,008
58. De beste hulp bij socio-emotionele problematieken wordt verleend door een gespecialiseerd team van externe hulpverleners	-,068	.704	,038
59. Ik kan moeilijk inspelen op elke leerling die socio-emotionele begeleiding nodig heeft	-,254	.461	,039
60. Leerkrachten moeten aandacht hebben voor de socio-emotionele ontwikkeling van leerlingen	,274	-,200	,264
61. Leerlingen moeten op school vooral zichzelf kunnen zijn en zichzelf kunnen ontdekken	,035	,002	.580
62. Mijn belangrijkste taak als leerkracht is jongeren te begeleiden op weg naar volwassenheid	,048	,099	.794
63. Het ontwikkelen van sociale vaardigheden bij leerlingen is minstens zo belangrijk dan de ontwikkeling van intellectuele vaardigheden	-,038	-,087	.593
64. Ik ben er op de eerste plaats voor verantwoordelijk dat de leerlingen voldoende vakkennis wordt bijgebracht	,101	.553	-,116
65. De voornaamste taak van de school is de leerling voor te bereiden op verdere studies of het beroepsleven	,140	.517	-,029
66. Ik volg de socio-emotionele ontwikkeling van leerlingen systematisch op	.694	,037	-,079
67. Ik voer gesprekken met leerlingen over hun socio-emotionele ontwikkeling	.711	-,034	-,050
68. Ik weet naar welke instanties ik leerlingen met een bepaalde socio-emotionele problematiek kan doorverwijzen	.328	-,101	,022
69. Ik tracht mee te zoeken naar oplossingen voor een socio-emotionele problematiek	.696	-,054	,028
70. Ik ga achteraf na of mijn aanpak van een socio-emotioneel probleem de juiste was	.701	,070	,080
71. In mijn lessen probeer ik expliciet de socio-emotionele ontwikkeling van leerlingen te bevorderen	.515	,075	,237

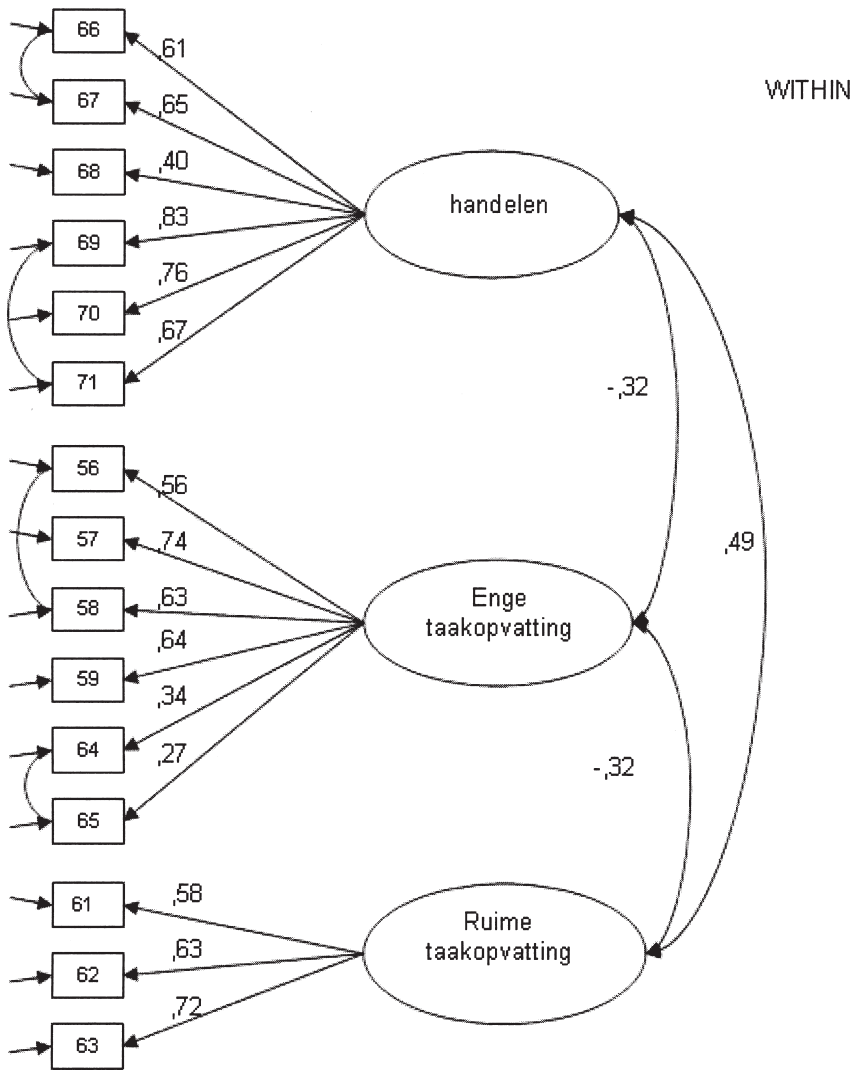
Noof. Ladingen hoger dan |0,30| zijn onderlijnd.

4.2 Factorstructuur op schoolniveau

Omwille van de hiërarchisch gestructureerde data lijkt het – in navolging van de EFA en CFA – zinvol om na te gaan of er een significante invloed is van het niveau van de school. Het uitvoeren van een meerniveaufactoranalyse is zoals eerder aangegeven echter enkel nodig indien de intraclasscorrelatiecoëfficiënt groter is dan 0,05. Voor de schalen schoolklimaat, schoolvisie, rol en visie van de directie en zorgstructuur en -procedures uit deel 1 van de vragenlijst wordt een significant effect van de school gevonden wat voor de verschillende schalen correspondeert met een intraclasscorrelatiecoëfficiënt (ICC) van respectievelijk 0,17, 0,18, 0,18 en 0,11. Voor het eerste deel van de vragenlijst is het dus nodig om een meerniveaufactoranalyse uit te voeren. Wat deel 2 van de vragenlijst betreft, geven de ICC waarden van respectievelijk 0,12, 0,10 en 0,08 voor de schalen

schoolinterne samenwerking, schoolexterne samenwerking en communicatie met leerkrachten aan dat er een significante invloed is van de school. Voor de overige schalen uit deel 2 – professionalisering en communicatie tussen leerkrachten – blijkt er geen significant effect op schoolniveau te bestaan. Ook voor deel 3, begeleiding door de leerkracht ten slotte, geven de intraclasscorrelatiecoëfficiënten aan dat er geen significant invloed is van de school. De meerniveaufactoranalyses wordt dus enkel uitgevoerd op deel 1 van de vragenlijst en op de schalen schoolinterne samenwerking, schoolexterne samenwerking en communicatie met ouders uit deel 2.

Deel 1 – Coördinatie en organisatie op school
De zeven foutencovarianties die werden toegevoegd in de CFA worden in de MCFA enkel meegenomen op leerkrachtniveau. De modificatieindices uit de MCFA zullen uit-



Figuur 3. Factorstructuur op leerkrachtniveau voor deel 3: Begeleiding door de leerkracht.

wijzen of eventuele foutcovarianties op schoolniveau moeten worden toegevoegd. Uit de fitindices blijkt dat het gehele model over de beide niveaus heen enigszins bevestigd wordt (CFI = 0,926, TLI = 0,914, RMSEA = 0,040) alsook dat het model op leerkrachtniveau opnieuw bevestigd wordt ($SRMR_{\text{within}} = 0,048 < 0,06$). Uit de indices blijkt echter tegelijkertijd dat de factorstructuur minder geschikt is op schoolniveau ($SRMR_{\text{between}} = 0,147$). Na het toevoegen van drie foutcovarianties blijft de fit op schoolniveau matig, maar nog onvoldoende (CFI = 0,932, TLI = 0,921, RMSEA =

0,039, $SRMR_{\text{within}} = 0,039$, $SRMR_{\text{between}} = 0,128$).

In een volgende fase wordt daarom door middel van een Meerniveau Exploratieve Factor Analyse (MEFA) nagegaan wat de factorstructuur is op schoolniveau. De eigenwaarden uit de MEFA duiden – net zoals op leerkrachtniveau – op vier factoren. Om deze vier factoren te kunnen interpreteren wordt er gebruik gemaakt van een oblique rotatie. Uit deze rotatie blijkt dat door het hoge aantal items met dubbele ladingen ($n = 12$) er niet kan gekomen worden tot een zinvolle 4-factorenstructuur. Te veel items dienen immers

Tabel 4

Aantal items, gemiddelde, standaardafwijking en Cronbachs α voor de factoren op leerkrachtniveau

Schaal	<i>n</i>	Gem.	SD	α
Schoolklimaat	7	4,00	0,52	0,79
Schoolvisie	3	3,70	0,90	0,82
Rol en visie van de directie	6	4,12	0,66	0,87
Zorgstructuur- en procedures	6	4,26	0,62	0,81
Schoolinterne samenwerking	4	4,16	0,62	0,76
Professionalisering	5	3,40	0,88	0,77
Communicatie tussen leerkrachten	3	4,15	0,72	0,89
Schoolexterne samenwerking	5	3,81	0,80	0,79
Communicatie met ouders	3	4,19	0,66	0,84
Handelingsbekwaamheid	6	3,77	0,64	0,80
Beperkte taakopvatting	6	3,08	0,71	0,75
Uitgebreide taakopvatting	3	4,26	0,57	0,68

geschrapt te worden waardoor enkel de eerste factor nog voldoende items overhoudt. Wanneer geopteerd wordt voor drie factoren, blijkt ook hier dat door het schrappen van items met dubbele ladingen er één factor, omwille van een onvoldoende groot aantal items, niet weerhouden kan worden. We concluderen dat de MEFA leidt tot een structuur met twee factoren op schoolniveau. De eerste factor omvat zeven items (namelijk items 8, 9, 10, 12, 14, 15 en 17) die net zoals op leerkrachtniveau het *schoolklimaat* meten. De tweede factor uit de MEFA omvat negen items (namelijk items 4, 7, 19, 20, 22, 24, 27, 28 en 29) die *schoolbeleid* met betrekking tot socio-emotionele leerlingenbegeleiding meet en die op leerkrachtniveau verdeeld waren over de schalen visie, rol en visie van de directie, en zorgstructuren en -procedures. Op schoolniveau is er dus sprake van één factor die deze verschillende elementen omvat. Op basis van de MEFA concluderen we dat er – in tegenstelling tot de 4-factoren op leerkrachtniveau – twee factoren aanwezig zijn op schoolniveau die respectievelijk het schoolklimaat en het schoolbeleid met betrekking tot socio-emotionele leerlingenbegeleiding meten.

Deel 2 – Ondersteuning van het leerkrachten-team

Ook op het tweede deel van de vragenlijst wordt een Meerniveau Confirmatorische Fac-

toranalyse (MCFA) uitgevoerd om na te gaan of de structuur aanwezig op leerkrachtniveau ook kan teruggevonden worden op schoolniveau. Zoals hoger aangegeven worden in de analyse enkel de schalen schoolinterne samenwerking, schoolexterne samenwerking en communicatie met ouders betrokken. Ervan uitgaand dat de structuur op schoolniveau dezelfde is als op leerkrachtniveau, wordt een model getest met drie factoren en 12 items. De twee foutencovarianties worden in de MEFA enkel meegenomen op het leerkrachtniveau. Eventuele foutencovarianties op schoolniveau zullen aan de hand van de modificatie indices worden toegevoegd. Uit de fitindices blijkt dat het gehele model over de beide niveaus heen bevestigd wordt (CFI = 0,941, TLI = 0,922, RMSEA = 0,048) alsook dat het model op leerkrachtniveau opnieuw bevestigd wordt ($SRMR_{\text{within}} = 0,042 < 0,06$). Uit de indices blijkt echter weer dat de factorstructuur op schoolniveau niet bevestigd wordt ($SRMR_{\text{between}} = 0,216$). Volgens de modificatie-indices kunnen geen foutencovarianties op schoolniveau worden toegevoegd om een betere fit te verkrijgen.

In een volgende fase wordt daarom door middel van een Meerniveau Exploratieve Factor Analyse (MEFA) nagegaan wat de factorstructuur is op schoolniveau. De eigenwaarden uit de MEFA duiden op drie factoren. Om deze drie factoren te kunnen inter-

preteren wordt er gebruik gemaakt van een oblieke rotatie. Uit deze rotatie blijkt dat het merendeel van de items een voldoende hoge lading heeft en slechts laadt op één van de factoren. Na het verwijderen van de drie items (43, 44 en 54) met een dubbele lading, blijkt dat er geen items meer voldoende hoog laden op factor 2. De uiteindelijk factorstructuur op schoolniveau bestaat bijgevolg uit twee factoren. De eerste factor omvat zes items (39, 46, 47, 50, 55 en 56) dewelke op leerkrachtniveau zowel tot de factoren schoolinterne samenwerking als schoolexterne samenwerking behoren. Op schoolniveau worden de op leerkrachtniveau onderscheiden vormen van samenwerking, namelijk schoolinterne en schoolextern, dus samengebracht in één construct. De tweede factor omvat drie items (51, 52 en 53) die – zoals op leerkrachtniveau – de communicatie met ouders meten. We concluderen op basis van de MEFA dat er zich op schoolniveau – anders dan op leerkrachtniveau – twee factoren aftekenen: (schoolinterne en externe) *samenwerking en communicatie met ouders*.

5 Conclusie en discussie

Elke onderwijsinstelling zou de gehele ontwikkeling van elke leerling moeten stimuleren en dus niet enkel de intellectuele of cognitieve ontwikkeling, maar ook de persoonlijke, sociale en emotionele ontwikkeling. Daarom wordt geïntegreerde socio-emotionele leerlingenbegeleiding noodzakelijk alsook het onderzoek naar en de evaluatie van deze leerlingenbegeleiding. Om aan laatst genoemd aspect tegemoet te kunnen komen is er nood aan een instrument om deze geïntegreerde socio-emotionele leerlingenbegeleiding te meten. De constructvaliditeit en betrouwbaarheid van een dergelijk instrument, namelijk de Socio-Emotionele Geïntegreerde leerlingenbegeleiding (SEG) vragenlijst stond dan ook in deze studie centraal.

Op basis van de resultaten kunnen we besluiten dat de SEG-vragenlijst een valide en betrouwbaar zelfrapporteringsinstrument voor leerkrachten is dat de geïntegreerde socio-emotionele leerlingenbegeleiding op

school in kaart brengt. Deze geïntegreerde vorm van leerlingenbegeleiding geeft aan dat er sprake is van een begeleiding opgenomen in het curriculum en dus in eerste instantie uitgevoerd door de leerkracht in de klas (Detrez et al., 2002; Gysbers & Henderson, 2000; Hui, 2000). Omdat deze vorm van leerlingenbegeleiding daarnaast ook onderdeel is van de hele school, dienen er ook enkele cruciale schoolkenmerken aanwezig te zijn (Aluede et al., 2007; Best et al., 1995; Galassi & Akos, 2004). Zoals blijkt uit de resultaten worden zowel de begeleiding opgenomen door de leerkracht in de klas – deel 3 uit de vragenlijst – alsook de kenmerken aanwezig op het niveau van de school – deel 1 en 2 – gemeten door de vragenlijst.

In de studie werden exploratieve en confirmatorische factoranalyses alsook meerniveaufactoranalyses uitgevoerd om de constructen op het niveau van de leerkrachten te achterhalen en na te gaan of deze ook opgaan voor het niveau van de school. De resultaten voor het *leerkrachtniveau* wijzen voor de drie delen uit de vragenlijst tezamen op 12 schalen met in totaal 57 items. Deel 1 – Organisatie en coördinatie op school – omvat 4 schalen en 22 items die respectievelijk het schoolklimaat, de schoolvisie, de rol en visie van de directie en de zorgstructuren en –procedures met betrekking tot socio-emotionele begeleiding meten. Deel 2 – Ondersteuning van het leerkrachtenteam – bestaat uit 5 schalen en 20 items die respectievelijk de schoolinterne samenwerking, de professionalisering, de communicatie tussen leerkrachten, de schoolexterne samenwerking en de communicatie met ouders met betrekking tot socio-emotionele begeleiding meten. De schalen uit deel 1 en 2 van de vragenlijst meten dus de verschillende schoolkenmerken die in de literatuur naar voren worden geschoven als zijnde bepalend of faciliterend voor de leerlingenbegeleiding op school (Aluede et al., 2007; Best et al., 1995; Galassi & Akos, 2004; Gysbers & Henderson, 2000; Hui, 2000). Naast de aanwezige kenmerken op school wordt er in de literatuur ook gesproken van de centrale rol van de leerkracht in de klas. Deze centrale rol wordt gemeten door middel van deel 3, begeleiding

door de leerkracht, dat bestaat uit 3 schalen en 15 items die het handelen van de leerkracht meten alsook zijn enge en ruime taakopvatting met betrekking tot de socio-emotionele begeleiding. We concluderen dat op leerkrachtniveau de verschillende concepten uit de literatuur voor zowel de schoolkenmerken als de centrale rol van de leerkracht gemeten worden met de vragenlijst.

Uit de resultaten van de meerniveau-factoranalyse blijkt dat wat het *schoolniveau* betreft de constructen zich anders voordoen. Vooreerst wijzen de intraclasscorrelatiecoëfficiënten erop dat vijf schalen (professionalisering, communicatie tussen leerkrachten, enge taakopvatting, ruime taakopvatting en het handelen van de leerkracht met betrekking tot socio-emotionele leerlingenbegeleiding) zich uitsluitend situeren op het niveau van de leerkracht.

Verder komt uit de resultaten naar voren dat de overige schalen zich op het niveau van de school minder gedifferentieerd of genuanceerd uiten. Voor deel 1 geven de resultaten aan dat op het niveau van de school schoolvisie, rol en visie van de directie en zorgstructuren en procedures geïnterpreteerd dienen te worden als zijnde één overkoepelende schaal, met name schoolbeleid. Voor deel 2 van de vragenlijst geldt dat er enkel nog een onderscheid wordt gemaakt tussen samenwerking en communicatie binnen de school en communicatie met de ouders buiten de school. We kunnen dus concluderen dat om uitspraken te doen over scholen of om scholen met elkaar te vergelijken er dient gesproken te worden over het schoolbeleid en over de samenwerking op school en de communicatie met ouders. Verder onderzoek naar deze schalen op schoolniveau blijft echter wenselijk.

De validiteit en betrouwbaarheid van de SEG-vragenlijst werden aan de hand van exploratieve, confirmatorische en meerniveau-factoranalyses alsook betrouwbaarheidsparameters onderzocht. Het dient echter gezegd dat de onderzochte validiteit zich beperkt tot constructvaliditeit. Gezien de centrale rol van de leerkracht binnen geïntegreerde socio-emotionele leerlingenbegeleiding is het meten van de perceptie van de leerkracht

met betrekking tot deze vorm van begeleiding een zeer belangrijk aspect maar gezien de hier gevalideerde vragenlijst zich hier voorlopig toe beperkt is verder onderzoek naar de (externe) validiteit van de vragenlijst eveneens aangewezen. De vragenlijst is namelijk louter in staat om kwantitatieve data vanuit het perspectief van de leerkracht te verzamelen. Om een accuraat beeld te krijgen van de gerealiseerde geïntegreerde socio-emotionele leerlingenbegeleiding in de praktijk is het nuttig om de data verkregen op basis van de vragenlijst aan te vullen met gegevens die betrekking hebben op de perceptie van de leerling alsook met kwalitatieve data. Deze kwalitatieve data kunnen verkregen worden via interviews met betrokken leerkrachten, leerlingen, directie en leerlingenbegeleiders alsook via documentanalyse en observaties. Immers, triangulatie of het toepassen van meerdere onderzoeksmethoden of technieken op één zelfde fenomeen, in dit geval socio-emotionele leerlingenbegeleiding, kan de afzonderlijke tekortkomingen, zoals eventuele sociaal wenselijke antwoorden in een surveyonderzoek, opheffen (Levring & Smeyers, 2003).

We besluiten dat de Socio-Emotionele Geïntegreerde leerlingenbegeleiding (SEG) vragenlijst een voldoende valide en betrouwbaar rapporteringsinstrument voor leerkrachten is, dat de in de literatuur belangrijk geachte schoolkenmerken en de centrale rol van de leerkracht meet. De vragenlijst kan gebruikt worden om de geïntegreerde socio-emotionele leerlingenbegeleiding op school te meten, om de huidige stand van zaken met betrekking tot socio-emotionele begeleiding na te gaan of om een dialoog tussen verschillende partners op school op gang te brengen. Een zelfrapporteringsinstrument dat de percepties van leerkrachten meet, biedt gezien de centrale rol van de leerkracht binnen socio-emotionele begeleiding een uiterst interessante invalshoek en verschillende interessante inzichten aan scholen die geïnteresseerd zijn in de evaluatie van of dialoog over de begeleiding die ze leerlingen bieden op socio-emotioneel vlak.

Noten

- 1 De gebruikte sample size calculator kan teruggevonden worden op <http://www.surveysystem.com/sscalc.htm#one>

Literatuur

- Aluede, O., & Egbochuku, E. (2007). The influence of personal characteristics on secondary school teachers' beliefs about guidance and school counselling programs. *Education, 127*, 440-446.
- Aluede, O., Imonikhe, J., & Afen-Akpaide, J. (2007). Towards a conceptual basis for understanding developmental guidance and counselling model. *Education, 128*, 189-201.
- Bandalos, D. L., & Boehm-Kaufman, M. R. (2009). Four common misconceptions in exploratory factor analysis. In C.E. Lance & R.J. Vandenberg (Eds.), *Statistical and methodological myths and urban legends: doctrine, verity and fable in the organizational and social sciences* (pp. 61-87). New York: Routledge.
- Best, R., Lang, P., Lodge, C., & Watkins, C. (Eds.) (1995). *Pastoral care and personal-social education: entitlement and provision*. London: Cassell.
- Bouverne-De Bie, M., & Verschelden, G. (1998). *Naar een heldere kijk op leerlingenbegeleiding: een inspiratiehandleiding*. Brussel: Vlaamse onderwijsraad.
- Detrez, C., Bosman, L., & Gombeir, D. (2002). Geïntegreerde leerlingenbegeleiding: een concept voor de geïntegreerde begeleiding van jongeren in het onderwijs. *Handboek Leerlingenbegeleiding Twee, 1*, 11-44.
- Galassi, J. P., & Akos, P. (2004). Developmental advocacy: twenty-first century school counselling. *Journal of Counseling & Development, 82*, 146-157.
- Gysbers, N., & Henderson, P. G. (2000). *Developing and managing your school guidance programme* (3rd ed.). Alexandria, VA: American Counselling Association.
- Harrison, L. (2007). From authoritarian to retortative schools. *Reclaiming Children and Youth, 16*(2), 17-20.
- Hiebert, B., Kemeny, K., & Kurchak, W. (1998). Guidance-related needs of junior high school student. *Guidance & Counseling, 14*(1), 3-9.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus alternatives. *Structural Equation Modeling: A multidisciplinary Journal, 6*, 1-55.
- Hui, E. K. P. (2000). Guidance as a whole school approach in Hong Kong: from remediation to student development. *International Journal for the Advancement of Counselling, 22*, 69-82.
- Keppens, K., & Struyf, E. (2008). *Zorgen voor een zorgbeleid. Indicatoren voor een intern socio-emotioneel zorgbeleid in kaart gebracht*. Antwerpen, België: Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen, Universiteit Antwerpen.
- Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: use and interpretation*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Levering, B., & Smeyers, P. (2003). *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Luk-Fong, Y. Y. P., & Lung, C. L. (2003). The initial development of an instrument for the evaluation of guidance and counseling services in schools. *School Psychology International, 24*, 292-312.
- Maples, M. F. (1992). Teachers need self-esteem too: a counseling workshop for elementary school teachers. *Elementary School Guidance & Counseling, 27*(1), 33-38.
- McGee, L., & Fauble-Erickson, T. (1995). The multifaceted role of guidance and counseling in the middle level school. *NASSP Bulletin, 79*, 16-18.
- Moore, D. S., & McGabe, G. P. (2001). *Statistiek in de praktijk: 3de herziene uitgave*. Den Haag, Nederland: Academic Service.
- Neukrug, E. S., & Barr, C. G. (1993). Developmental counseling and guidance: a model for use in your school. *School Counselor, 40*, 356-362.
- Pallant, J. (2007). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis using SPSS for Windows* (3rd ed.). New York: Open University Press.
- Van de Vijver, F. J. R., & Poortinga, Y. H. (2002). Structural equivalence in multilevel research. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 33*, 141-156.
- Watts, A. G., & Kidd, J. M. (2000). Guidance in the

United Kingdom: past, present and future.
British Journal of Guidance & Counselling,
28, 485-502.

Abstract

Integrated socio-emotional guidance at school: construct validity and reliability of the Socio-Emotional Guidance Questionnaire

Manuscript aanvaard op: 8 september 2010

Auteurs

Karen Jacobs is als wetenschappelijk medewerker werkzaam bij de onderzoeksgroep REPRO (Research in Education and Professional Development) binnen het Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen (IOIW) aan de Universiteit van Antwerpen. **Elke Struyf** is als hoofddocent verbonden aan het Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen van de Universiteit Antwerpen. Zij is woordvoester van de onderzoeksgroep REPRO (Research in Education and Professional Development) en voorzitter van de onderwijsc commissie lerarenopleiding.

Correspondentieadres: Karen Jacobs, Universiteit Antwerpen, IOIW, Gratiekapelstraat 10.105, 2000 Antwerpen. E-mail: karen.jacobs@ua.ac.be.

The goal of an educational institution should be to facilitate each person's total development including stimulating their personal, social and emotional development – in addition to their cognitive development. The study presented therefore aims to validate a questionnaire to measure the integrated social and emotional guidance of pupils. The underlying theoretical background, the instrument as well as the results of the validation study have been described. The construct validity of this Socio-Emotional Guidance questionnaire was investigated by the means of factor analyses – explorative, confirmatory and multilevel – on data of 1,418 teachers in the first two years of secondary education. Results indicate that the questionnaire is a valid and reliable instrument consisting of 12 scales and 57 items. The questionnaire can be used to measure the implementation of comprehensive guidance in a school, to describe the current situation with regard to guidance or as an inspiring tool for dialogue concerning socio-emotional guidance.