



FACULTEIT VOOR PSYCHOLOGIE EN EDUCATIEWETENSCHAPPEN

Afstudeerrichting: Master in de Onderwijskunde

Competentiebeleving bij beginnende leerkrachten en de faciliterende factoren die de verdere competentieontwikkeling sturen

*Beginning teachers' perceptions of their basic competences
and the facilitating features for future competence development*

Eindwerk voorgelegd voor het behalen van de graad van Master in de Onderwijskunde
door:

Vicky Willegems

Academiejaar 2011-2012

Promotor: **Prof. Dr. Struyven Katrien**

Co-promotor: **Prof. Dr. Engels Nadine**

Aantal woorden: 14.459



**COMPETENTIEBELEVING BIJ BEGINNENDE LEERKRACHTEN
EN DE FACILITERENDE FACTOREN DIE DE VERDERE
COMPETENTIEONTWIKKELING STUREN**

*Beginning teachers' perceptions of their basic competences
and the facilitating features for future competence development*

V. WILLEGEMS

Promotor: Prof. Dr. K. Struyven

*Faculteit Psychologie en Educatiewetenschappen
Vrije Universiteit Brussel*

ABSTRACT

In Vlaanderen omschrijven de basiscompetenties de startbekwaamheid van een beginnende leerkracht. Het competentieniveau van leerkrachten wordt beschouwd als een belangrijke factor om de kwaliteit van ons schoolsysteem te waarborgen. Het belang van dit onderzoek is antwoord te bieden op volgende cruciale vragen: 'Voelt de beginnende leerkracht zich competent in zijn brede opdracht?' en 'Welke factoren kunnen de competentieontwikkeling van beginnende leerkrachten in de toekomst faciliteren?'. Om een antwoord te formuleren maakt dit onderzoek gebruik van een mixed-method benadering, waarbij in het eerste deel van het onderzoek de competentiebeleving van beginnende leerkrachten wordt nagegaan aan de hand van een schriftelijke vragenlijst (N=224) met daarin de Teachers' sense of efficacy scale (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Vervolgens wordt in het tweede deel via diepte-interviews op zoek gegaan naar faciliterende factoren die de competentieontwikkeling sturen (N=20). Uit de resultaten blijken de beginnende leerkrachten te getuigen van een behoorlijke basiscompetentiebeleving en teacher-efficacy. Niettegenstaande wijzen de resultaten op een beperkte basiscompetentiebeleving binnen de functionele gehelen 'partner van ouders', 'partner van externen' en 'lid van onderwijsgemeenschap'. Er wordt een kloof gerapporteert tussen de huidige competenties en de verwachtingen die het werkveld tegenover de beginnende leerkracht stelt. In het tweede luik identificeert het onderzoek faciliterende factoren die de competentieontwikkeling van beginnende leerkrachten stuurt. De significante voorspellers op competentiebeleving van beginnende leerkrachten worden op vier niveaus geïdentificeerd met name: lerarenopleiding, aanvangsbegeleiding, schoolcontext en aantal jaren ervaring. Het identificeren van faciliterende factoren in de competentieontwikkeling kan een belangrijke stap betekenen in het uittekenen van het beleid voor starters in ons onderwijs en speelt in op problematieken waar ons huidige onderwijs mee kampt.

Academiejaar: 2011-2012

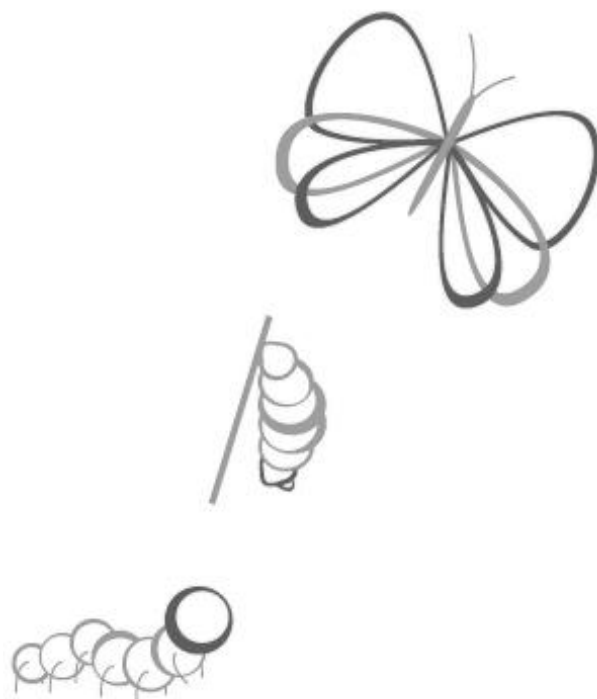
Aantal woorden: 263

“

*Succesvolle verandering
komt in fasen*

”

(KOTTER, 1997, P.3)



*Graag wil ik dit onderzoek opdragen
aan de leerkracht van de toekomst.*

DANKWOORD

"There are no failures, just experiences and your reactions to them."

(Tom Krause, teacher and coach, 1934)

Een masterproef schrijven is een langzaam en zwaar proces dat wordt bereikt met vallen en opstaan. Ik beschouw dit proces als een leerproces, waar ik veel rijker ben uitgekomen. Een rijkere onderwijskundige en rijker persoon. Het afleveren van dit werk is meer dan het beëindigen van mijn masteropleiding. Het is het ontwikkelen van een visie, vaardigheden, kennis en competenties. Het is het geheel dat meer is dan de som der delen en opent de overgang naar nieuwe uitdagingen.

De opleiding onderwijskunde was voor mij een uitermate leerzame periode, soms stressvol en vermoeiend, maar in alle opzichten academisch bevredigend. Ik realiseer mij dat ik zonder hulp van een aantal mensen, dit onderzoek nooit had gerealiseerd.

In het bijzonder wil ik mijn promotor, Prof. Dr. Katrien Struyven bedanken voor haar feedback, het vertrouwen en de intensieve professionele begeleiding tijdens mijn masterproefproject. Door haar raad en suggesties ben ik zelf gegroeid in mijn competenties als onderwijskundige.

Vervolgens wil ik mijn familie en vrienden bedanken die altijd in mij zijn blijven geloven. Mijn ouders wil ik bedanken voor hun ondersteuning tijdens mijn hele onderwijsloopbaan. De aanmoedigingen en stimulans die zij hebben geuit zijn onbeschrijflijk. Graag wil ik Katrien bedanken voor haar objectieve kritische blik en gewoon haar 'zus' zijn. In het bijzonder wil ik Niels, mijn vriend, bedanken voor het luisterend oor en het toejuichen langs de zijlijn.

Graag wil ik dit dankwoord ook richten aan de professoren, assistenten en personeel van de faculteit Psychologie en Educatiewetenschappen. Ik dank de VUB voor de leerrijke studietijd.

Tot slot wil ik de scholen en in het bijzonder de beginnende leerkrachten bedanken die bereid waren om deel te nemen aan mijn onderzoek. Ondanks heel wat aanvragen voor onderzoeken wisten zij toch tijd vrij te maken voor deze studie. Zonder hen was dit onderzoek nooit mogelijk geweest. Bedankt!

INHOUDSTAFEL

DANKWOORD	3
INHOUDSTAFEL	4
I. INLEIDING	6
1. PROBLEEMSTELLING	6
2. OPBOUW	7
II. THEORETISCH KADER	8
1. COMPETENTIEGERICHT DENKEN	8
[A] BEROEPSPROFIEL	9
[B] BASISCOMPETENTIES	9
2. COMPETENTIEBELEVING	10
3. FACILITERENDE FACTOREN	12
3.1 LERARENOPLEIDING	13
3.2 AANVANGSBEGELEIDING	14
3.3 SCHOOLCONTEXT	15
3.4 AANTAL JAREN ERVARING	15
4. CONCEPTUEEL MODEL	16
5. ONDERZOEKSVRAGEN	17
III. METHODE	18
1. ONDERZOEKSPOPULATIE	18
2. PROCEDURE	19
3. INSTRUMENTEN	20
[A] KWANTITATIEF ONDERZOEK - SURVEY	20
[B] KWALITATIEF ONDERZOEK - INTERVIEWS	21
4. ANALYSE	21
[A] STATISTISCHE VERWERKING	21
[B] KWALITATIEVE ANALYSE - INTERVIEWS	22

IV. RESULTATEN	24
1. BEGRIPSVALIDITEIT EN BETROUWBAARHEID	24
[A] TEACHER-EFFICACY	24
[B] BASISCOMPETENTIEBELEVING	25
[C] LERARENOPLEIDING	25
[D] SCHOOLCONTEXT	26
[E] TEACHER-EFFICACY EN BASISCOMPETENTIEBELEVING	27
2. COMPETENTIEBELEVING	27
3. FACILITERENDE FACTOREN	30
3.1 LERARENOPLEIDING	30
[A] DE PRAKTIJSCHOK	30
[B] VOORBEREIDING LERARENOPLEIDING	31
[C] RELATIE COMPETENTIEBELEVING EN VOORBEREIDING LERARENOPLEIDING	31
3.2 AANVANGSBEGELEIDING	34
[A] INVLOED VAN AANVANGSBEGELEIDING OP COMPETENTIEBELEVING	34
[B] EERSTE WEKEN	35
[C] SOORTEN AANVANGSBEGELEIDING	36
3.3 SCHOOLCONTEXT	39
3.4 AANTAL JAREN ERVARING	42
3.5 ALGEMEEN	45
V. CONCLUSIE & DISCUSSIE	46
1. HUIDIGE COMPETENTIEBELEVING	46
2. FACILITERENDE FACTOREN	48
3. LIMIETEN ONDERZOEK	49
4. AANBEVELINGEN	50
5. BESLUIT	51
VI. LIJST VAN TABELLEN & FIGUREN	52
VII. REFERENTIES	53
VIII. BIJLAGEN	63

I. INLEIDING

◀ 1 ▶ PROBLEEMSTELLING

De laatste decennia veranderden de verwachtingen tegenover beginnende leerkrachten op een intensieve en snelle manier (Aelterman, Engels, Van Petegem & Verhaeghe, 2003; Korthagen, 2004). Voorheen stopte de taak van de leerkracht bij het lesgeven. Vandaag gaat de verantwoordelijkheid van de leerkracht verder dan het leslokaal en de school (Apple, 1986; Ballet & Kelchtermans, 2004; Devos & Vanderheyden, 2005).

De maatschappij stelt minimumeisen voorop om de kwaliteit van de leerkracht te garanderen (Aelterman, Meysman, Troch, Vanlaer & Verkens, 2008). Deze eisen worden heden in vele landen door de overheid vertaald in 'competenties' (Van Dongen, 2003). Deze internationale tendens vertaalt zich ook inzake het beroepsprofiel en de startcompetenties van beginnende leerkrachten. In 1998 beschreef ook de Vlaamse overheid minimumvereisten voor deze beroepscategorie. De basiscompetenties werden decretaal vastgelegd in tien functionele gehelen en acht attitudes voor leerkrachten (Aelterman et al., 2008). In Vlaanderen omschrijven de basiscompetenties de kennis, vaardigheden en attitudes waarover een beginnend leraar moet beschikken om volwaardig in de beroepspraktijk te kunnen functioneren. De basiscompetenties geven de startcompetentie van de beginnende leraar aan en geven de mogelijkheid om door te groeien tot het beroepsprofiel (Aelterman et al., 2008). Onderzoek toont echter aan dat beginnende leerkrachten op een aantal basiscompetenties niet of onvoldoende worden voorbereid tijdens de lerarenopleiding (Onderwijsspiegel Vlaams Ministerie Onderwijs, 2006-2007; Struyven & De Meyst, 2010).

Het decreet maakt bovendien geen onderscheid tussen de verschillende competenties en beschouwt elke competentie als een evenwaardig doel binnen het lesgeven van een onderwijzer (Aelterman, 1997). Het competentieniveau van leerkrachten wordt beschouwd als een belangrijke factor om een beter schoolsysteem en kwaliteit te waarborgen. Bij het meten en evalueren van competenties bij leerkrachten dreigt het competentiegericht denken te vergeten dat deze processen en ontwikkelingen binnen een context en een persoonlijkheid plaatsvinden (Illeris, 2007). Er wordt uitgegaan van de idee dat de juiste doelen en leeractiviteiten creëren, leiden tot een beter schoolsysteem. Deze visie benadert leerkrachten zonder voorgeschiedenis en interactiemogelijkheden (Illeris, 2007). Leerkrachten zijn levende wezens die hun competenties ontwikkelen in interactie met hun eigen noden, mogelijkheden en context (Illeris, 2007). Competentieontwikkeling gebeurt in een schoolcontext en is gebaseerd op ervaringen, opleiding en in relatie met leerlingen, ouders, collega's en directie (Capa, 2005). De overtuiging die leerkrachten over hun eigen competenties hebben is gebaseerd op de zelfperceptie over de eigen competenties, veeleer dan de daadwerkelijke competentie van de leerkracht. Een lage overtuiging van eigen kunnen bij leerkrachten veroorzaakt vermijdingsgedrag in plaats van positieve actie (Bandura, 1997; Lagerveld & Blonk, 2008). Daarmee beïnvloedt de overtuiging

die een leerkracht over zijn eigen competenties heeft, de doelen die hij nastreeft in zijn takenpakket (Bandura, 1997; Tschannen-Moran et al., 1998; Woolfolk Hoy, 2000). Bovendien kwamen verschillende onderzoeken tot de conclusie dat de overtuiging dat leerkrachten over hun competenties hebben op een positieve manier bijdraagt in hun motivatie, jobtevredenheid, het uitvoeren van hun taken en leerlingprestaties (Ross, 1994; Bandura, 1997; Tschannen-Moran, Woolfolk & Hoy, 1998; Slaavik & Slaavik, 2007).

Het belang van dit onderzoek is antwoord te bieden op een cruciale vraag: 'Voelt de beginnende leerkracht zich competent in zijn brede opdracht?' en 'Heeft de beginnende leerkracht het gevoel voldoende voorbereid te zijn op de basiscompetenties?'. Indien beginnende leerkrachten zich niet competent voelen op alle basiscompetenties bestaat de kans dat er een kloof ontstaat tussen de praktijk en de verwachtingen die tegenover de leerkrachten gesteld worden. Bovendien verlaat een hoog percentage startende leerkrachten binnen de 5 jaren het Vlaamse onderwijs (Declerck, 2003; Struyven, Vranken, & Brepoels, 2010). De uitstap wordt aan verschillende oorzaken toegeschreven. Beginners voelen zich vaak onvoldoende voorbereid, ondervinden weinig ondersteuning en de betrokkenheid met het lerarenberoep is niet even intens als vroeger (Yee, 1990). De hoge drop-out van beginnende leraren en hun verdere competentieontwikkeling zijn dan ook de fundamentele aanzetten voor dit onderzoek. De basiscompetenties moeten ervoor zorgen dat beginnende leerkrachten met de nodige startbekwaamheden hun carrière kunnen aanvatten. Om de competentieontwikkeling van leerkrachten te garanderen is het wenselijk aan te sluiten bij hun opvattingen en noden. Om die reden is het een uitdaging om verklaringen te vinden voor het al dan niet verwerven van basiscompetenties in de competentieontwikkeling van beginnende leerkrachten. Dit onderzoek zal de beleving van leerkrachten over hun startbekwaamheden nagaan en op zoek gaan naar aangeboden faciliterende factoren die de competentieontwikkeling van de leerkrachten in de toekomst kunnen waarborgen.

◀ 2 ▶ OPBOUW

In het eerste deel van het onderzoek scheppen we een theoretisch kader aan de hand van literatuur. Hierin wordt 'competentiegerichte denken' gekaderd en de invloed van het competentiegerichte opleiden op de basiscompetenties in Vlaanderen toegelicht. Vervolgens wordt het concept competentiebeleving en de invloed hiervan op een beginnende leerkracht als kern van deze studie nader besproken. Het theoretisch luik biedt een overgang naar het tweede deel waarin de methode van het onderzoek uitvoerig wordt toegelicht. Daaropvolgend worden de resultaten uit dit onderzoek besproken en wordt antwoord geboden op de onderzoeksvragen. Tot slot volgt een discussie met conclusies en suggesties voor onderzoek in de toekomst.

II. THEORETISCH KADER

◀ 1 ▶ COMPETENTIEGERICHT DENKEN

Het competentiegericht denken moet een betere aansluiting van de opleidingen op de arbeidsmarkt verzekeren. De competente leerkracht wordt na zijn opleiding op basis van de basiscompetenties in staat geacht zich in bijna alle omstandigheden uit de slag te kunnen trekken (Bosman et al., 2000; Hirrt, 2010; Struyven & De Meyst, 2010).

In wetenschappelijke literatuur roept het begrip 'competentie' echter veel vragen op (Zeichner & Wray, 2001; Merriënboer, 2002; Dochy & Nickmans, 2005; Crahay, 2006;). Het lijkt een onmogelijke taak om het begrip competentie eenzijdig te omschrijven (Dochy & Nickmans, 2005). Hieruit kan worden verondersteld dat er veel verwarring en onduidelijkheid bestaat over de inburgering van deze begrippen binnen het praktijkveld. Toch bestaat er enige consensus in Vlaanderen. Het concept wordt veeleer beschouwd als een integratie van kennis, vaardigheden en attitudes (Thijsen 1998; Dochy & Nickmans, 2005).

Ondanks de diversiteit aan definities inzake het concept competenties leggen Van Merriënboer en haar collega's (2002) de nadruk net op de veelzijdigheid van het begrip competentie. Ze onderscheiden zes terugkerende eigenschappen die het concept competentie beschrijven: (1) contextgebondenheid, (2) samenhang, (3) veranderbaar over de tijd, (4) cluster van kennis, vaardigheden, attitudes en inzichten (5) verbonden met authentieke taken/activiteiten, en (6) onderling gerelateerd. In dit onderzoek worden deze zes kenmerken als achterliggende grondslag gehanteerd wanneer er over competenties wordt gesproken.

Het nieuwe competentiegericht leren legt de nadruk op de continue professionele ontwikkeling. Het klassieke model van sporadische bijscholingen, volstaat niet meer om te overleven in de moderne maatschappij (VLOR, 2008). De keuze voor een competentieprofiel bepaalt in sterke mate de richting van ons hedendaagse onderwijs. De professionele ontwikkeling van leraren mondt uit in excellentie in het beroepsprofiel (Rutten, 1998). De basiscompetenties geven de startcompetentie van de beginnende leraar aan en geven de mogelijkheid om door te groeien. Het beroepsprofiel en de basiscompetenties geven aan welke eisen onderwijs en maatschappij stellen aan respectievelijk de ervaren en beginnende leerkracht. Door het onderscheid te maken tussen het beroepsprofiel en basiscompetenties maakt de overheid duidelijk dat van een beginnende leraar niet hetzelfde niveau van beroepsuitoefening kan verwacht worden als van een leraar met enige ervaring (Aelterman et al., 2008).

[A] BEROEPSPROFIEL

Het beroepsprofiel is opgebouwd aan de hand van drie clusters van verantwoordelijkheden (Rutten, 1998; Aelterman, 1999). In de eerste cluster ligt de verantwoordelijkheid van de leerkracht ten opzichte van de lerende. Deze verantwoordelijkheid vindt voornamelijk plaats binnen de klaspraktijk van de leerkracht. Het tweede niveau omschrijft de verantwoordelijkheden van de leerkracht tegenover de school en de onderwijsgemeenschap. Tenslotte houdt de laatste cluster rekening met de verantwoordelijkheden die een leraar moet verwezenlijken ten aanzien van de maatschappij. Elke cluster wordt opgedeeld in basiscompetenties. Aelterman et. al (2008) leggen de nadruk bij het omschrijven van de basiscompetenties op een geïntegreerd geheel, waarbij er een continue interactie tussen de verschillende functies plaatsvindt.

[B] BASISCOMPETENTIES

De basiscompetenties omschrijven de startbekwaamheid van een beginnende leraar (Maes, 1999; Vandenbroucke, 2004). De beginnende leerkracht moet beschikken over de basiscompetenties om te kunnen doorgroeien in zijn professionele ontwikkeling (Aelterman et al., 2008). De rangschikking waarmee de basiscompetenties worden aangeboden heeft geen belang, daar ze allemaal als even belangrijk worden beschouwd.

<p><u>Cluster 1: De verantwoordelijkheid van de leraar tegenover de lerende</u></p> <ol style="list-style-type: none">1) De leraar als begeleider van leer en ontwikkelingsprocessen2) De leraar als opvoeder3) De leraar als inhoudelijk expert4) De leraar als organisator5) De leraar als innovator
<p><u>Cluster 2: De verantwoordelijkheid tegenover de school en de onderwijsgemeenschap</u></p> <ol style="list-style-type: none">6) De leraar als partner van de ouders/verzorgers7) De leraar als lid van een schoolteam8) De leraar als partner van externen9) De leraar als lid van de onderwijsgemeenschap
<p><u>Cluster 3: Verantwoordelijkheid ten aanzien van de maatschappij</u></p> <ol style="list-style-type: none">10) De leraar als cultuurparticipant

Fig. 1. Indeling beroepsprofiel aan de hand van verantwoordelijkheden (Rutten, 1998, p. 7-8)

De basiscompetenties benadrukken rechtstreeks de individuele verantwoordelijkheid van leerkrachten. Niettegenstaande is het leraarschap meer dan de som der delen en vormen de verantwoordelijkheden op hun beurt een deel van een geïntegreerd geheel (Aelterman et al., 2008). In figuur 1 worden de drie clusters en 10 basiscompetenties voorgesteld.

◀ 2 ▶ COMPETENTIEBELEVING

Indien beginnende leerkrachten zich niet competent voelen tegenover de vooropgestelde basiscompetenties bestaat de kans dat er een kloof ontstaat tussen de praktijk en de verwachting die tegenover de leerkracht gesteld worden. Daarmee beïnvloedt de overtuiging die een leerkracht over zijn eigen competenties heeft de manier waarop de leerkracht zijn taak uitvoert (Bandura, 1997). Bandura (1997) benoemde de overtuiging van een persoon om een taak tot een goed einde te brengen als self-efficacy. Self-efficacy belief is een complex proces van perceptie en beïnvloedt het denken, het voelen, het gedrag en de motivatie in sterke mate.

Eenzijds wordt het gevoel van competentie omschreven als de mate waarin een persoon zichzelf in staat acht een taakgebied tot een goed einde te brengen (de Brabander & Martens, 2010). Anderzijds wordt de term teacher-efficacy beschreven als het oordeel dat de leerkracht heeft over zijn eigen capaciteiten om het leren van zijn leerlingen te bevorderen (Bandura, 1997). Binnen het huidige competentiegericht denken zou het construct teacher-efficacy kunnen omschreven worden als de ervaren competentie. Een juiste vertaling voor 'teacher-efficacy' leidt tot enige verwarring. In de huidige literatuur wordt self-efficacy vertaald als 'doelmatigheidsbeleving'. Teacher-efficacy daarentegen speelt in op de overtuiging dat een leerkracht heeft over zijn eigen capaciteiten. Het construct leunt bijgevolg heel sterk aan bij de competentiebeleving van leerkrachten. Om onduidelijkheid te vermijden werd er in dit onderzoek voor gekozen om teacher-efficacy niet te vertalen. Wanneer er in deze studie specifiek onderzoek wordt gedaan naar de beleving die beginnende leerkrachten hebben over de basiscompetenties in Vlaanderen, noemen we dit construct 'basiscompetentiebeleving'.

De overtuiging die leerkrachten over hun eigen competenties hebben is gebaseerd op zelfperceptie, veeleer dan de daadwerkelijke competentie van de leerkracht. Bijgevolg kunnen leerkrachten hun competenties onderschatten of overschatten (Tschannen-Moran, Woolfolk & Hoy, 1998). Volgens Ross (1994) durven leerkrachten met een hoge teacher-efficacy meer met nieuwe strategieën aan de slag te gaan. Een lage overtuiging van eigen kunnen bij leerkrachten veroorzaakt vermijdingsgedrag in plaats van positieve actie (Bandura, 1997; Lagerveld & Blonk, 2008). Daarmee beïnvloedt de overtuiging die een leerkracht over zijn eigen competenties heeft, de doelen die hij nastreeft in zijn takenpakket (Bandura, 1997; Tschannen-Moran et al., 1998; Woolfolk Hoy, 2000). Bovendien kwamen verschillende onderzoeken tot de conclusie dat de teacher-efficacy van leerkrachten op een positieve manier bijdraagt in hun motivatie, jobtevredenheid, het uitvoeren van hun taken en leerlingprestaties (Ross, 1994; Bandura, 1997; Tschannen-Moran, Woolfolk & Hoy, 1998; Slaavik & Slaavik, 2007).

Volgens Bandura (1997) is de teacher-efficacy bij leerkrachten niet noodzakelijk over de verschillende taken heen gelijk. De mate waarin een leerkracht zich competent voelt kan sterk afhankelijk zijn van de taak. Uit een studie van Tschannen-Moran et al. (1998) blijkt dat veel metingen van competentiebeleving te algemeen zijn: *"In order to be useful and generalizable, measures of teacher efficacy need to tap teacher assessments of their competence across the*

wide range of activities they are asked to perform" (p. 759). Indien deze visie gekaderd wordt binnen de verwachtingen die tegenover de leerkracht gesteld worden kan ervan worden uitgegaan dat het meten van een beleving over de basiscompetenties heen (verder dan de klaspraktijk) noodzakelijk is om inzicht te krijgen in de competentiebeleving van leerkrachten.

Uit onderzoeken blijkt dat competentiebeleving van leerkrachten afhankelijk is van de schoolcontext, vakgebied of klasgroep (Hoy & Woolfolk, 1993; Bandura, 1997; Tobin, Muller & Turner 2006). Volgens Tschannen-Moran et al. (1998) maakt een leerkracht een oordeel over zijn eigen bekwaamheid door de bronnen binnen een specifieke context te evalueren. Een aangepaste omgeving kan de overtuiging van de leerkracht over zijn eigen capaciteiten in sterke mate beïnvloeden. Indien deze vaststelling in acht wordt genomen kan er verondersteld worden dat een positief ondersteunende omgeving bij de start, de competentieontwikkeling van beginnende leerkrachten in sterke mate kan beïnvloeden. Bandura (1997) onderkende vier bronnen die de overtuiging van leerkrachten over hun eigen competentie kunnen beïnvloeden namelijk: succesvolle ervaringen (=mastery experiences), het model van anderen (=vicarious learning), verbale en sociale beloning (=verbal persuasion) en lichamelijke feedback (=physiological arousal) (Bandura, 1997).

De grootste invloed op de overtuiging van leerkrachten situeert zich binnen de succesvolle ervaringen (1) die een persoon binnen zijn eigen gedrag ervaart. Een leerkracht die na het stellen van bepaalde handelingen een succesvolle les ervaart zal vertrouwen ontwikkelen in dit handelen en dit gedrag in de toekomst opnieuw stellen. Vervolgens heeft het gedrag dat anderen (2) stellen rond de leerkracht een invloed op het geloof in eigen competentie. Wanneer de leerkracht positieve ervaringen opmerkt bij personen met wie hij zich kan identificeren (collega's) zal de leerkracht de voorkeur tonen om het gedrag over te nemen. De collega in kwestie is op dit moment een model voor de leerkracht. De competentiebeleving van leerkracht wordt evenzeer beïnvloed door de verbale feedback en complimenten (3) die een persoon ontvangt. Tevens heeft de lichamelijke arousal (4) van de persoon invloed op zijn teacher-efficacy. Indien een leerkracht begint te zweten en snel begint te ademen in een stressvolle situatie op school zal dit invloed hebben op zijn handelen in een vergelijkbare situatie (Bandura, 1997; Tschannen-Moran et al., 1998).

Tschannen-Moran et al. (1998) brachten deze vier bronnen onder in de cyclus van teacher-efficacy. De impact van de bronnen op de overtuiging van de leerkracht zijn afhankelijk van het belang dat hij hecht aan de ervaring. Het vormen van een oordeel over competentie maakt deel uit van een cognitief proces. Vervolgens onderscheiden de onderzoekers een persoonlijke teacher-efficacy en een algemene teacher-efficacy. De leerkracht maakt als het ware een balans op van zijn sterktes en zwaktes en plaatst deze binnen een bepaalde context. De interactie tussen beide componenten zorgt voor de eigenlijke teacher-efficacy van de leerkracht.

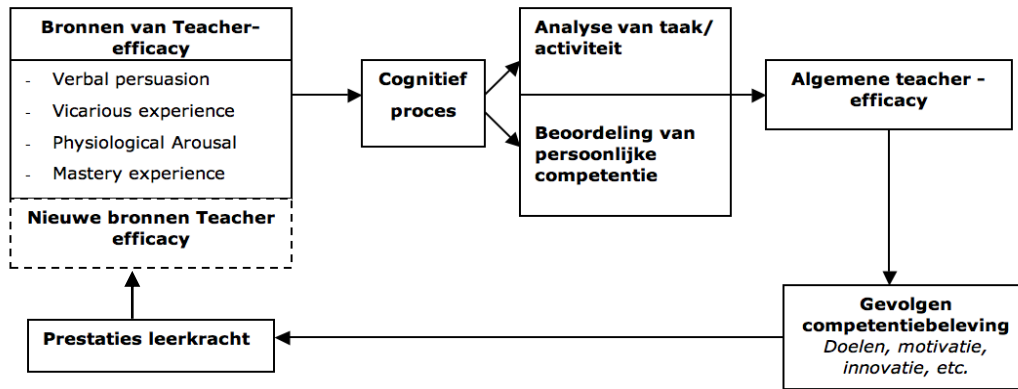


Fig. 2. De cyclus van de teacher-eflicacy (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998).

De overtuiging die leerkrachten hebben over hun eigen competentie is het meest veranderlijk en flexibel in de vroege beginfase van de beroepsloopbaan en wordt permanent met de ervaringen die leerkrachten opdoen (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). In het onderzoek van Woolfolk Hoy (2000) naar de veranderingen van teacher-eflicacy bij beginnende leerkrachten wordt de verandering toegeschreven aan de hoeveelheid ondersteuning die de beginnende leerkracht het eerste jaar mocht ontvangen. Voor leerkrachten is de combinatie van succesvolle ervaringen in het verleden, verbale ondersteuning van directie, leerlingen, collega's, ouders en de mogelijkheid tot observatie bij collega's faciliterende factoren voor een hogere teacher-eflicacy (Tschannen-Moran et al. 1998).

◀ 3 ▶ FACILITERENDE FACTOREN

Volgens Bandura (1997) blijken de eerste ervaringen van een leerkracht en de percepties die hij heeft over de schoolcontext een cruciale rol te spelen in de verdere ontwikkeling. Uit voorgaande uiteenzetting kan worden geconcludeerd dat gedrag, omgeving en persoonlijke factoren op continue wijze met elkaar in interactie staan (Bandura, 1997; Capa, 2005). Het onderkennen van faciliterende factoren heeft een rechtstreekse invloed op het welbevinden en de prestaties van onze toekomstige leerkrachten (Aelterman, 2002).

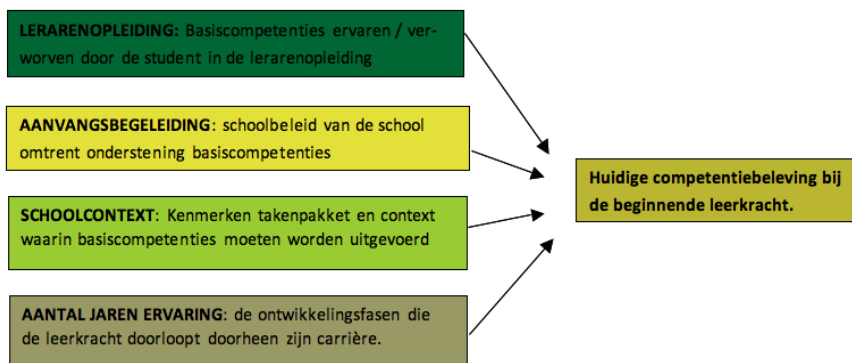


Fig. 3. Niveaus waarin competenties vorm krijgen bij de beginnende leerkrachten.

Uit literatuur blijkt de ondersteuning op school, de kenmerken van het takenpakket en de kwaliteit van lerarenopleiding een belangrijke invloed te hebben op de beleving van leerkrachten (Capa, 2005). Het uiteindelijk implementeren van basiscompetenties wordt beïnvloed op verschillende niveaus. Elk niveau wordt beïnvloed door het interpretatiekader dat de leerkracht op dat moment heeft en de context waarin deze op dat moment wordt aangeboden.

In volgende paragrafen wordt dieper ingegaan op de invloed van de lerarenopleiding, de aangeboden aanvangsbegeleiding, de schoolcontext waarin de basiscompetenties moeten worden uitgevoerd en het aantal jaren ervaring dat de beginnende leerkracht kan voorleggen.

◀ 3.1 ▶ LERARENOPLEIDING

De eerste ervaringen van een leerkracht spelen een cruciale rol in zijn verdere ontwikkeling (Bandura, 1997; Pas, Bradshaw & Hershfeldt, 2012). Die eerste ervaringen met het onderwijsveld vinden voornamelijk plaats tijdens de lerarenopleiding. Ze blijken een sterke invloed te hebben op de teacher-efficacy van leerkrachten bij de start in het onderwijsveld (Capa, 2006; Pass et al., 2012). Leerkrachten die zich goed voorbereid voelen hebben een hogere teacher-efficacy dan leerkrachten die zichzelf niet goed voorbereid voelen op bepaalde competenties (Pass et al., 2012). De lerarenopleiding heeft als opdracht studenten klaar te stomen op alle basiscompetenties zodat de overgang met de praktijk vlekkeloos kan verlopen. Desondanks wordt de startende leerkracht geconfronteerd met een praktijk die niet overeenstemt met de opleiding. In de onderwijsliteratuur wordt van een ware praktijkschok gesproken (Veenman, 1984). Het fenomeen ontstaat doordat de leerkracht een discrepantie ervaart tussen opleiding en de praktijk (Deketelaere, Kelchtermans, Robben, & Sondervorst, 2004). Terwijl het competentiegericht opleiden net als doel heeft de kloof tussen de opleiding en de schoolpraktijk te minimaliseren (Korthagen, 2004). Beginnende leerkrachten worden verondersteld na hun opleiding over alle basiscompetenties te beschikken (Dochy & Nickmans, 2005). Bij deze gedachtegang wordt meteen de vraag gesteld of beginnende leerkrachten in hun opleiding wel degelijk worden klaargestoomd op alle basiscompetenties. Uit het recente onderzoek van Struyven en De Meyst (2010) naar de implementatie en perceptie van basiscompetenties in de lerarenopleiding komt naar voor dat 'de leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen' en 'leraar als inhoudelijk expert' het best geïmplementeerd zijn in de lerarenopleidingen in Vlaanderen. De basiscompetenties 'partner van ouders', 'partner van externen' en 'lid van de onderwijsgemeenschap' worden daarentegen haast niet opgenomen in het curriculum.

De competenties op mesoniveau komen zodoende nauwelijks aan bod tijdens de opleiding van toekomstige leraren (Eisendrath, 2001; Struyven & De Meyst, 2010). Toch worden de basiscompetenties beschouwd als de startbekwaamheden van beginnende leerkrachten. Devos & Vanderheyden (2002) concluderen dat de beste lerarenopleiding de toekomstige leraren niet kan voorbereiden op het gehele takenpakket.

◀ 3.2 ▶ AANVANGSBEGELEIDING

De overgang van de lerarenopleiding naar het werkveld verloopt niet voor alle beginnende leerkrachten even vlot. Anders dan in andere beroepen heeft het lesgeven immers geen traditie van ondersteuning, inlooperperiode of aanvangsbegeleidingsprogramma's voor starters (Ingersoll & Strong, 2011). Beginnende leerkrachten rapporteren een kloof tussen de opleiding en de praktijk en een tekort aan gestructureerde ondersteuning. Dit kan leiden tot het vroegtijdig verlaten van het onderwijs (Darling-Hammond, 2003; Ingersoll & Smith, 2003). Aelterman et al. (2008) benadrukken daarom de duidelijke nood aan aanvangsbegeleiding. Die begeleiding heeft als doel een brug te vormen tussen opleiding en praktijk (Wong, Britton & Ganser, 2005).

Wong et al. (2005) definiëren aanvangsbegeleiding als volgt: *"Induction is a highly organized and comprehensive form of staff development, involving many people and components, that typically continues as a sustained process for the first two to five years of a teacher's career."* (p.379). Aanvangsbegeleiding wordt in Vlaanderen na het opheffen van de mentoruren, voornamelijk gerealiseerd door collegialiteit en de ondersteuning van directies (Van Laere, 2012). Deze vorm van ondersteuning voorziet de leerkracht van feedback, maar gebeurt veelal op een informele en ongestructureerde manier. Na het vaststellen van diezelfde trend op internationaal niveau pleiten Wong et al. (2005) voor een veel verregaandere aanvangsbegeleiding, als eerste fase van het gehele professionele ontwikkelingsproces. Uit de studie blijkt dat naast een zeer verschillende aanpak drie succesvolle componenten gedestilleerd konden worden: hoge graad van structuur in het programma (1), duidelijke gedefinieerde rollen (2), focus op de gehele professionele ontwikkeling en niet slechts op de beginfase (3). De eerste factor staat in schril contrast met de huidige benadering van aanvangsbegeleiding in Vlaanderen waarbij de aanpak heel gevarieerd en ongestructureerd verloopt (Onderwijs Spiegel, 2007).

Na waarneming in verschillende landen en in Vlaanderen beperkt gestructureerde begeleiding zich veelal tot een 1-1 relatie tussen mentor en leerkracht (Wong et al., 2005; Van Laere, 2012). Pas et al. (2012) kwamen na hun onderzoek tot de bevinding dat er meer nodig is dan enkel mentorschap om in te spelen op de noden van beginnende leerkrachten. Ook Bickmore & Bickmore (2009) opperen dat mentorschap geen invloed had op de retentie van leerkrachten indien deze vergeleken werd met leerkrachten die geen ondersteuning aangeboden kregen. Verschillende onderzoekers kwamen tot de vaststelling dat geen enkele individuele aanpak van aanvangsbegeleiding een significant effect heeft op de competentieontwikkeling van leerkrachten en het combineren van verschillende begeleidingsstrategieën het meeste impact heeft op de ontwikkeling bij beginnende leerkrachten (Smith & Ingersoll, 2004; Bickmore & Bickmore, 2009). Een verscheidenheid aan ondersteuningsmiddelen leidt tot een lagere isolatie bij beginnende leerkrachten en een hogere teacher-efficacy (Bickmore & Bickmore, 2009). Smith & Ingersoll (2004) onderscheiden enkele elementen die een positieve rol spelen in aanvangsbegeleidingsprogramma's: samenwerking met collega's, uitwisselen van ervaringen met leerkrachten buiten de school, verminderde werklast en het voorzien van individuele ondersteuning.

Doorgedreven aanvangsbegeleiding heeft een positieve impact op de jobtevredenheid, het uitvoeren van de klaspraktijk en leerlingprestaties (Ingersoll & Smith, 2011). Leerkrachten die aanvangsbegeleiding ontvangen hebben een hogere teacher-efficacy dan leerkrachten die aan hun lot worden overgelaten (Pas et al., 2012). Toch is de invloed ervan sterk afhankelijk van de soort, de hoeveelheid en het aantal gecombineerde ondersteuning die worden aangeboden (Bickmore & Bickmore, 2009; Pas et al., 2012). Aanvangsbegeleiding heeft als doel in te spelen op de persoonlijke en professionele noden van een startende leerkracht in een nieuwe werkomgeving en verdere competentieontwikkeling te realiseren (Wong et al., 2005; Saveyn, 2006).

◀ 3.3 ▶ SCHOOLCONTEXT

Het effect van aanvangsbegeleiding is sterk afhankelijk van de ondersteuningsmiddelen en de context waarin deze worden aangeboden (Wong et al., 2005; Pass et al., 2012; Ingersoll & Smith, 2011). Bijgevolg is het succes van ondersteuning afhankelijk van de schoolsetting. Een gezond schoolklimaat heeft een directe invloed op collegialiteit, werkcondities, administratieve ondersteuning en vooropgestelde doelen (Darling-Hammond, 2003). Scholen dragen de verantwoordelijkheid een omgeving te creëren waar de beginnende leerkracht de kans krijgt te leren en te groeien in zijn competenties (Aelterman et al., 2008; Bickmore & Bickmore, 2009).

De school heeft als instituut met al zijn betrokken partijen (leerkrachten, directies, ouders,...) doorheen de jaren immers zijn eigen visie opgebouwd over goed lesgeven. Kelchtermans en Ballet (2002) beschrijven de discrepantie en verwachtingen van al deze partijen als een soort micropolitiek waarmee de beginnende leerkracht dagelijks geconfronteerd wordt. Deze confrontatie levert voor veel beginnende leerkrachten stresserende momenten op. Het kunnen uitvoeren van geplande taken is bijgevolg niet enkel afhankelijk van de capaciteiten van een persoon, maar eveneens afhankelijk van de context (De Brabander, Rozendaal & Martens, 2009). Indien de persoon op een continue wijze tegen obstakels botst zal dit ongunstig zijn voor zijn verwachtingen over het succesvol realiseren van taken in de toekomst. Organisatorische verwachtingen en teacher-efficacy hangen bijgevolg op een sterke manier samen (Brabander et al., 2009). Binnen de school spelen de ouder- en leerlingbetrokkenheid, collegialiteit en ondersteuning van directie een belangrijke rol (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001; Van Laere, 2012). Deze vaststellingen wijzen op het belang om in dit onderzoek een onderscheid te maken tussen de persoonlijke competentiebeleving en de invloed van de schoolcontext hierop.

◀ 3.4 ▶ AANTAL JAREN ERVARING

Beginnende leerkrachten hebben unieke kenmerken en noden. De meeste onderzoekers zijn ervan overtuigd dat de eerste jaren van lesgeven volgens een bepaald patroon worden ervaren (Fuller & Brown, 1975; Berliner, 1994; Moir 1999; Darling Hammond & Bransford, 2005; Watzke; 2007). Volgens Berliner (1994) ondergaat de beginnende leerkrachten een specifieke ontwikkeling. Hij kadert de ontwikkeling in 5 fases van beginner tot expert. In de startende fase

kan de beginnende leerkracht nog niet flexibel met procedures en contexten omgaan. In de tweede fase wordt de leerkracht geïdentificeerd als gevorderd. Deze nieuwe leerkracht beschikt over de capaciteit om opleidingstheorieën in klas toe te passen en te koppelen aan bepaalde leeromgevingen. Na 3 of 4 jaar ervaring is de competente leerkracht in staat realistisch doelen te stellen die bereikt kunnen worden. De vierde fase is die van bekwame leerkracht waarbij leerkrachten de mogelijkheid bezitten om klasontwikkelingen te voorspellen op ervaring. De leerkracht herkent patronen in zijn ervaring. De laatste fase is deze van expert waarbij de leerkracht vlot en zonder moeite kan omgaan met problemen.

De fasetheorie geeft inzicht in de evolutie van beginnende leerkrachten doorheen hun eerste contacten met het onderwijsveld, maar moet met enige voorzichtigheid benaderd worden (Watzke, 2007; Cautreels, 2008). De ontwikkeling van een leerkracht kan door de omgeving gestimuleerd worden. Een leerkracht kan afhankelijk van de leeromgeving en individuele verschillen sneller of trager groeien in zijn competentieontwikkeling. Overigens kunnen de fases in een alternatieve volgorde plaatsvinden (Freiman-Nemser, 2001; Watzke, 2007).

◀ 4 ▶ CONCEPTUEEL MODEL

Op basis van het theoretisch kader wordt onderstaand conceptueel model tot stand gebracht met verschillende categorieën en fases die een invloed hebben op de competentieontwikkeling van leerkrachten. Bij de operationalisering ervan is merkbaar dat de teacher-efficacy en basiscompetentiebeleving worden beïnvloed door verschillende bronnen en faciliterende factoren. Met oog op het achterhalen van de (f)actoren die de competentiebeleving en ontwikkeling sturen worden de vier verschillende niveaus meegenomen in het gehele onderzoeksmodel.

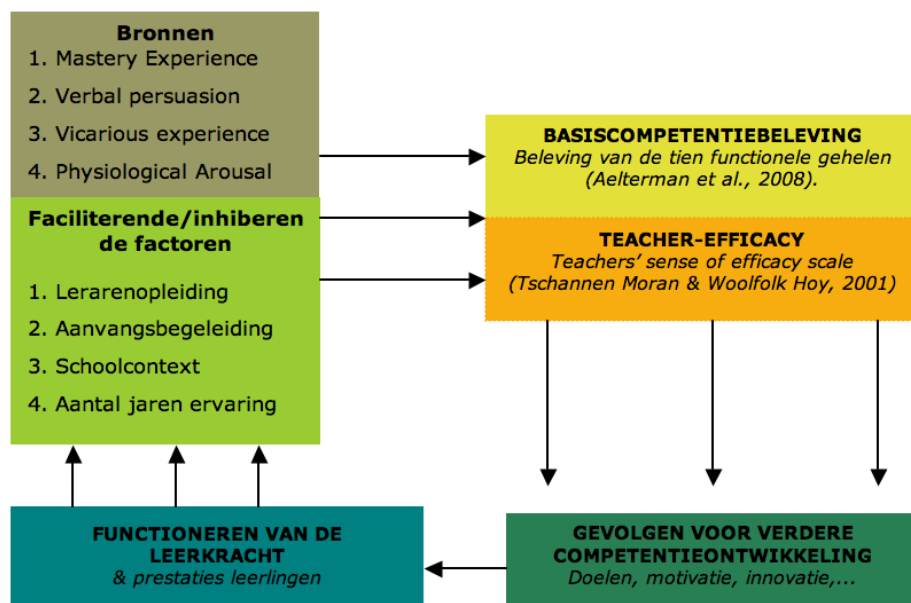


Fig. 4. Conceptueel model: faciliterende factoren in de competentieontwikkeling van beginnende leerkrachten.

Op basis van de probleemstelling en het theoretisch kader stelt dit onderzoek twee onderzoeksvragen voorop. Bij elke centrale vraagstelling horen één of meer bijvragen.

(1) Voelt de beginnende leerkracht zich competent in zijn brede opdracht?

(A) Hebben beginnende leerkrachten het gevoel voldoende voorbereid te zijn op de praktijk en dit zowel naar teacher-efficacy als naar basiscompetentiebeleving?

(2) Welke factoren kunnen de competentieontwikkeling van beginnende leerkrachten in de toekomst faciliteren?

(A) Welke verklaringen kunnen we toeschrijven aan de verschillen die er bestaan in de competentiebeleving van beginnende leerkrachten?

(B) Welke verklaringen kunnen we toeschrijven aan het niet verworven zijn van specifieke basiscompetenties?

(C) Hoe hangt de competentieontwikkeling samen met:

- lerarenopleiding*
- aanvangsbegeleiding*
- schoolcontext*
- aantal jaren ervaring*

III. METHODE

Naar aanleiding van de onderzoeksvragen wordt in volgend deel het methodologisch kader toegelicht. Dertien jaar na het invoeren van de competenties wordt nagegaan hoe competent beginnende leerkrachten zich voelen en op welke wijze hun verdere competentieontwikkeling kan bevorderd worden binnen de huidige onderwijspraktijk.

◀ 1 ▶ ONDERZOEKSPOPULATIE

De beginnende leerkracht vormt de doelgroep van dit onderzoek. In dit onderzoek werden volgende criteria vooropgesteld:

- 1) Tussen 0,5 en 5 jaar werkervaring
- 2) Beschikt over voldoende geacht bekwaamheidsbewijs
- 3) Zowel mannelijke als vrouwelijke leerkrachten

Fig. 5. Onderzoekspopulatie.

Het onderzoek focust op leerkrachten die afgestudeerd zijn tussen 2007 en 2011. Enkel leerkrachten lager onderwijs uit het gewoon en bijzonder onderwijs nemen deel aan dit onderzoek.

In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van een aselechte steekproef. Alle beginnende leerkrachten in de populatie hebben met name even veel kans om geselecteerd te worden in de steekproef (Van Daale & de Leede, 2009). Er heeft geen voorselectie plaatsgevonden omdat alle Vlaamse lagere scholen ($N_{\text{scholen}}=2313$) uit het gewoon en buitengewoon onderwijs, waarvan het e-mailadres gepubliceerd werd op de website www.ond.vlaanderen.be/onderwijsaanbod een uitnodigende e-mail ontvingen met de vraag om de beginnende leerkrachten met minder dan vijf jaar ervaring de kans te geven om deel te nemen aan het onderzoek.

Op 6 december 2012 kregen de lagere scholen de enquête toegestuurd. Via de aangeboden tool van Enquête Maker België werden de resultaten overgebracht onder de vorm van een Excel file. De bevraging duurde gemiddeld tussen de 20 en 30 minuten. De directie werd gevraagd om een reden op te geven indien zij besloten niet deel te nemen aan het onderzoek. Volgende verklaringen werden door directies ($N_{\text{directies}}=34$) geformuleerd: te hoge werklast, te grote vraag naar onderzoeksdeelname of geen beginnende leerkracht in het team aanwezig. In totaal werden er 224 respondenten bereikt in een periode van 3 maanden. Na een grondige screening werden leerkrachten met meer dan 6 jaar ervaring en leerkrachten die slechts demografische gegevens invulden uit de steekproef gehaald. Dit resulteerde in een steekproef van 224 beginnende leerkrachten, waarvan 197 (87,9%) vrouwen en 27 (12,1%) mannen. Dit stemt

volgens het statistisch jaarboek 2010-2011 van het Vlaams Ministerie van Onderwijs overeen met de verdeling mannen (14,1%) en vrouwen (84,9%) in het huidige onderwijsveld. De ervaring van beginnende leerkrachten schommelt in het onderzoek tussen minder dan 1 jaar en 6 jaar ervaring.

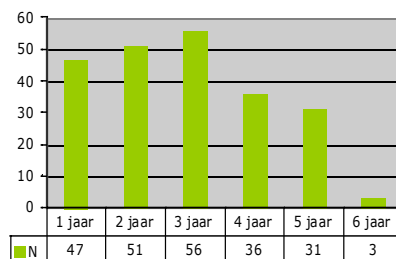


Fig. 6. Verdeling steekproef volgens aantal jaar ervaring beginnende leerkracht.

Na het invullen van de vragenlijst kregen alle 224 respondenten de mogelijkheid deel te nemen aan het tweede luik van het onderzoek, namelijk de interviews. Na een uitnodiging voor deelname aan de interviews en het vastleggen van data namen 20 beginnende leerkrachten deel aan verdiepende interviews. Deze interviews werden afgenomen tussen februari en maart 2012. De deelnemende leerkrachten hebben tussen de 1 jaar en 5 jaar ervaring in het onderwijsveld en zijn verspreid over 4 provincies.

Aantal jaren ervaring	Aantal leerkrachten
1 ^{ste} schooljaar	2
2 ^{de} schooljaar	5
3 ^{de} schooljaar	7
4 ^{de} schooljaar	2
5 ^{de} schooljaar	4
Totaal: 20 beginnende leerkrachten	

Fig. 7. Verdeling interviewrespondenten volgens ervaring.

◀ 2 ▶ PROCEDURE

Om de probleemstelling te beantwoorden werd in dit onderzoek gekozen voor een mixed-method benadering. Binnen het onderzoek zijn twee dominante onderzoeksmethodes waar te nemen: het kwantitatieve onderzoek en het kwalitatief (interpretatief) onderzoek. Philipsen & Vernooij-Dassen (2004) merken op dat de combinatie van beide onderzoeksmethodes een meerwaarde oplevert.

Het gehele design is gebaseerd op een verklarend ontwerp. Na grondige analyse van de enquêtes in de eerste fase komt het onderzoek in de tweede fase van diepte-interviews terecht. Het onderzoek vergelijkt en confronteert de kwantitatieve statistische resultaten met de kwalitatieve uitkomsten. De kwantitatieve onderzoeksresultaten bieden geen zuivere verklaringen. Zoals in het theoretisch kader werd duidelijk gemaakt, wordt de

competentiebeleving door veel context-factoren beïnvloed en is het noodzakelijk bijkomende informatie te verkrijgen. In het design worden de kwalitatieve onderzoeksresultaten uit de interviews gebruikt om de kwantitatieve uitkomsten te valideren en te verklaren.

◀ 3 ▶ INSTRUMENTEN

[A] KWANTITATIEF ONDERZOEK - SURVEY

Het kwantitatieve deel gaat de algemene competentiebeleving en de ontvangen aanvangsbegeleiding van beginnende leerkrachten na door middel van een survey. Bij opbouw van de vragenlijst werd beroep gedaan op bestaande vragenlijsten en het theoretisch kader. De survey bestaat uit 6 delen. Het ontwerp van de vragenlijst omvat zelfgeconstrueerde vragen die geïnspireerd zijn op de basiscompetenties zoals geformuleerd door de Vlaamse overheid (1998). Vervolgens be vraagt de vragenlijst de bestaande korte versie van de 'Teachers' sense of efficacy scale', die ontwikkeld werd door Tschannen-Moran en Woolfolk Hoy (2001). De gehele vragenlijst werd ontwikkeld en aangepast volgens de geformuleerde onderzoeksvragen die op maat aansluiten bij de ervaringen van beginnende leerkrachten. Het eerste deel be vraagt de persoonsgebonden achtergrondgegevens van de respondenten. Aansluitend peilt het onderzoek naar de competentiebeleving van de leerkracht en de voorbereiding tijdens de lerarenopleiding. Vervolgens gaat de vragenlijst de ontvangen en gewenste aanvangsbegeleiding na en de perceptie die de leerkracht heeft tegenover de schoolcontext (Aelterman et al., 2003). De vragen werden opgesteld op een 5-punten Likert schaal gaande van 0 tot 4. Het volledige codeboek is terug te vinden in bijlage 1.

Deel 1: Demografische gegevens (7 sub-items)

- geslacht, aantal jaar ervaring, regio, koepel, graad

Deel 2: Teacher sense efficacy scale (TSES) (Tschannen-Moran en Woolfolk Hoy (2001), (12 sub-items)

- 5 punten Likert schaal: niet (0), eerder beperkt (1), behoorlijk (2), eerder veel (3), veel (4)
- Het oordeel dat de leerkracht heeft over zijn eigen capaciteiten heeft om het leren van zijn leerlingen te bevorderen

Deel 3: Basiscompetentiebeleving (42-sub-items)

- 5 punten Likert-schaal: onvoldoende competent (0), weinig competent (1), behoorlijk competent (2), meer dan voldoende competent (3), hoger niveau van competentie (4)
- Basiscompetentiebeleving over de drie clusters van verantwoordelijkheid en de tien competenties heen

Deel 4: Lerarenopleiding (9 sub-items)

- 5 punten Likert-schaal: onvoldoende voorbereid (0), behoorlijk voorbereid (1), meer dan voldoende voorbereid (2), goed voorbereid (3), zeer goed voorbereid (4)
- Respondenten geven mening over voorbereiding lerarenopleiding
- Opmerking: De basiscompetentie partner van ouders werd ongericht niet in de vragenlijst opgenomen

Deel 5: Aanvangsbegeleiding (35 sub-items)

- Ontvangen aanvangsbegeleiding (dichotoom)
- Gewenste aanvangsbegeleiding (dichotoom)
- Tevredenheid begeleiding (5punten Likert-schaal)

Deel 6: Schoolcultuur: gebaseerd op instrument welbevinden leerkracht (Aelterman et al., 2003)

- 5 subschalen: welbevinden, collegialiteit, tevredenheid relatie ouders, ondersteuning professionele ontwikkeling, schoolleiding
- Respondenten beantwoorden stellingen beantwoorden op 5 Likert-schaal van volledig eens tot volledig oneens.

Fig. 8. Opbouw vragenlijst.

[B] KWALITATIEF ONDERZOEK - INTERVIEWS

Het kwalitatieve luik is gebaseerd op de idee dat individuele motivatie, ervaring, overtuiging, ondersteuning en kwalificatie het beste begrepen kunnen worden door het perspectief van de leerkracht zelf te bevragen. In dit onderzoek trachten de interviews inzicht te bieden in de processen en beïnvloedende factoren die bij competentieontwikkeling plaatsvinden. Zoals reeds eerder werd aangehaald speelt de competentiebeleving en ontwikkeling van leerkracht zich af in een brede context. Deze studie maakt gebruik van een narratief biografische benadering om de processen, interacties en omgevingsfactoren te identificeren door het perspectief van de beginnende leerkracht centraal te stellen (Wengraf, 2001). Deze methode biedt de mogelijkheid om de competentiebeleving van leerkrachten beter te begrijpen (Kelchtermans & Ballet, 2004). In deze narratief biografische benadering wordt op zoek gegaan naar 'cruciale momenten' die de competentieontwikkeling van de beginnende leerkracht kunnen faciliteren.

◀ 4 ▶ ANALYSE

[A] STATISTISCHE VERWERKING

Statistische analyses worden uitgevoerd met de Statistical Package for Social Sciences (SPSS) for Mac version 19. De gegevens bevinden zich op ordinaal niveau. Dit betekent dat er tussen de antwoordcategorieën geen onderscheid kan gemaakt worden in absolute getallen. De items in de vragenlijst werden ontworpen als een vijfpunt-Likertschaal. Deze werd gekozen omdat een variabele die op een vijfpunt-Likertschaal is gescoord bij de analyse mag verwerkt worden als een continue variabele (Jamieson, 2004). Het omvormen van ordinale variabelen naar interval variabelen houdt risico's in. In deze studie wordt dit risico deels opgevangen doordat er wordt vooropgesteld dat de verdeling van de steekproef naar een normaalverdeling tendeert en voldoende groot genoeg is. Deze studie stelt een steekproef van minstens 200 respondenten voorop. Een vuistregel is een steekproefomvang van minstens $N=30$. Om statistische analyse bruikbaar te maken is ervoor gekozen om de gegevens te vertalen naar een interval niveau.

Analyses die worden uitgevoerd zijn gebaseerd op de vooraf gestelde onderzoeksvragen en hypothesen. Voor de hypothesetoetsing werd uitgevoerd zijn de descriptieven berekend op verschillende variabelen: gemiddelde, standaarddeviatie, normaalverdeling en de frequentieverdeling. Deze resultaten worden in bijlage 1 in het codeboek gedetailleerd weergegeven. Om de data bruikbaar te maken voor analyse werd met de Principale Componenten Analyse (PCA) een datareductie uitgevoerd waarbij per gevonden component een bijhorende interne-consistentiemaat (Cronbach-alpha) werd berekend. Voor het bepalen van het aantal factoren zijn de volgende criteria gebruikt: factoren moeten een eigenwaarde van >1.00 hebben en de factorladingen moeten een absolute waarde van hoger dan 0.40 bedragen (Van Dalen & de Leede, 2009). Vervolgens werden afhankelijk van het meetniveau de geschikte

statistische toetsen uitgevoerd. In onderstaande tabel wordt worden gehanteerde toetsen gepresenteerd.

Meting	Statistische toets
Analyse met 1 variabele	
Bepalen centrum	Gemiddelde (M)
Bepalen spreiding	Standaarddeviatie (SD)
Beschrijven van variabelen	Frequentietabel, Histogram
Analyse met 2 variabelen: samenhang tussen schalen analyseren	
Regressie en correlatie	Correlatiecoëfficiënt (r)
Vergelijken steekproefverdeling met bekende theoretische verdeling	
	Normaalverdeling
Vergelijking van twee groepen	
Binaire onafhankelijke variabelen	t-toets
Analyseren van samenhang tussen variabelen	
Regressie- en correlatieanalyse	General Linear model, MANOVA

Fig. 9. Overzicht van de gehanteerde statistische toetsen.

[B] KWALITATIEVE ANALYSE - INTERVIEWS

In het onderzoek zijn de diepte-interviews gericht op het achterhalen van gedachten bij beginnende leerkrachten. Een diepte-interview is een intensief gesprek tussen één respondent en de onderzoeker (Wengraf, 2001). De leidraad van het gesprek werd vooropgesteld door het interviewschema. De gesprekken duurden doorgaans tussen de 35 en 75 minuten, afhankelijk van de ervaringen van de leerkracht. De interviews vonden plaats in een door de respondent gekozen plaats. De meerderheid van de respondenten verkoos het interview in een privésfeer te laten doorgaan, hierdoor werd het vertrouwen van de respondent geoptimaliseerd. Diepte-interviews bieden het voordeel dat er kan doorgevraagd worden naar achterliggende ervaringen, motivaties en ideeën. Hierdoor komt er gedetailleerde informatie vrij die verklaringen kunnen opleveren in de verwerking van het onderzoek. Bovendien krijgen minder mondige respondenten in een interview ook de kans hun ervaringen te delen (Wengraf, 2001). Het nadeel is echter dat er slechts op een beperkte manier veralgemeend kan worden naar de hele doelgroep. In een interview komt slechts een klein stuk van de gehele ervaringen aan bod, dit kan een vertekend beeld geven, al wordt dit deels opgevangen door de mixed-method benadering.

De kwalitatieve data werden opgenomen door middel van een dictafoon. Vervolgens werden alle interviews getranscribeerd en gecodeerd. Na transcriptie werd de tekst in fragmenten opgedeeld. Bij analyse werd elke transcriptie eerst op een algemene manier geëxploreerd om een algemeen beeld te krijgen. Tijdens de exploratie werd steeds beroep gedaan op het theoretisch kader en stonden de gestelde onderzoeksvragen voorop. Bij de eerste analyse kregen aantekeningen eerste codes toegekend die gekoppeld werden aan geraadpleegde literatuur en onderzoeksvragen (Wengraf, 2001). Een aantal van de labels werden gevormd door de informatie die respondenten zelf aanhaalden. Indien tekstfragmenten geen meerwaarde konden bieden bij het beantwoorden van de onderzoeksvraag werden deze niet verder opgenomen (Rossi, 2008). Elke code heeft als doel te verwijzen naar betekenisvolle citaten die

verklaringen kunnen geven omtrent beïnvloedende factoren in de competentiebeleving van beginnende leerkrachten. Tekstfragmenten met een zelfde code werden samengebracht onder dezelfde categorie. Uit de analyse ontstond een boomstructuur en codeboek waarin alle betekenisvolle fragmenten werden opgenomen (bijlage 4). Alle tekstfragmenten werden per label samengebracht en gekoppeld aan een positieve, negatieve of neutrale beleving. Deze werden zichtbaar in het codeboek door middel van kleurencodes (bijlage 3). Door het coderen werden de interviews gereduceerd tot betekenisvol onderzoeksmateriaal. Uit elke vraag en antwoord ontstond een netwerk van betekenisvolle codes die de onderzoeksvraag trachtten te beantwoorden. Uit deze netwerken werden uiteindelijke bevindingen en verklaringen voor de resultatenbespreking afgeleid.

IV. RESULTATEN

In dit deel van het onderzoek worden de resultaten gepresenteerd. Op basis van de gegevens wordt geprobeerd een antwoord te bieden op de onderzoeksvragen. Dit hoofdstuk heeft enerzijds als doel inzicht te krijgen in de competentiebeleving van beginnende leerkracht en anderzijds dit in relatie te brengen met de faciliterende factoren in de opleiding, de aanvangsbegeleiding, de schoolcontext en het aantal jaren ervaring die de competentieontwikkeling van beginnende leerkrachten sturen.

◀ 1 ▶ BEGRIPSVALIDITEIT EN BETROUWBAARHEID

Om de begripsvaliditeit van het onderzoeksinstrument te controleren werd een factoranalyse tot stand gebracht. Een principale componenten analyse (PCA) met varimax rotatie is uitgevoerd op de items van de teachers' sense of efficacy scale (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001), de basiscompetentiebeleving, de items van de lerarenopleiding en de schoolcultuuritems. Dit om meer zicht te krijgen in de structuur van de dataset.

[A] TEACHER-EFFICACY

Na de PCA-analyse zonder beperking van factoren werden 3 factoren gevonden met een eigenwaarde groter dan 1. Aangezien een 3-factorstructuur ook werd gevonden in de oorspronkelijke versie van de teachers' sense of efficacy scale werd het aantal factoren behouden (bijlage 2). Alle factoren corresponderen met de verwachte teacher-eflicacy schaal met uitzondering van twee items die na rotatie niet overeen kwamen met het oorspronkelijke onderzoek (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Item 8 laadde niet zoals verwacht op factor 2, maar op factor 1 en item 11 laadde niet zoals verwacht op 3, maar op factor 1. Voor elk in de factoranalyse onderscheiden component is het gemiddelde en de standaarddeviatie weergegeven in onderstaande tabel. Per component is de titel weergegeven die de betekenis van de onderliggende items weergeeft. De toekenning van deze titels is gebaseerd op de bestaande componenten van de teachers' sense of efficacy scale door Tschannen-Moran en Woolfolk Hoy (2001). De items zijn ondergebracht in 3 verschillende componenten: 'instructiestrategieën', 'klasmanagement' en 'leerlingbetrokkenheid'.

Tabel 1.
Gemiddelde en standaarddeviatie van componenten en onderlinge items van teacher-eflicacy.

Items	Component	M	SD	alpha
1) 8.9, 8.10, 8.12, 8.8, 8.11	Instructiestrategie	2.544	0.593	.780
2) 8.6, 8.7, 8.1	Klasmanagement	2.811	0.675	.787
3) 8.3, 8.4, 8.2, 8.5	Leerlingbetrokken	2.724	0.490	.714

Van de componenten met minstens drie overgebleven attributen is de betrouwbaarheid berekend. Als vuistregel wordt bij onderzoeksvragenlijsten een Cronbach-alpha score van .70 of

hoger vooropgesteld (De Vaus, 2002). Alle items vormen per component een betrouwbare schaal. Per respondent werd het gemiddelde van elke component berekend waarmee verdere analyses werden uitgevoerd.

[B] BASISCOMPETENTIEBELEVING

De beginnende leerkrachten beoordeelden hun eigen beleving over de tien basiscompetenties heen zoals geformuleerd door de overheid. Deze zelf geconstrueerde vragenlijst is gebaseerd op de concretisering van de basiscompetenties doorgevoerd door Aelterman et al. (2008). Daar de items zelfgeconstrueerd zijn, is een nieuwe PCA uitgevoerd. Na de PCA-analyse zonder beperking van factoren werden 10 factoren gevonden met een eigenwaarde groter dan 1. Aangezien een 10-factorstructuur ook overeenstemt met de tien basiscompetenties werd het aantal factoren behouden. Met uitzondering op de basiscompetentie 'begeleider van ontwikkelingsprocessen' en 'organisator', die onder dezelfde component terechtkwamen. Vervolgens ontstaat een component die peilt naar de beginsituatie en diversiteit bij leerlingen, deze wordt ondergebracht onder de component 'differentiëren'. Na de PCA-analyse laadden de items tussen de .49 en .859. Bij analyse van de factoren na rotatie kon 1 item (10.2) niet ondergebracht worden onder de component en laadde overigens redelijk laag (.44) met de component. Daarbij werd de betrouwbaarheidscoëfficiënt α iets hoger voor de factor bij het wegelaten van het item. Om deze reden werd verkozen de PCA analyse zonder het betreffende item uit te voeren. Na de analyse verklaren de tien componenten 69% van de variatie. De resultaten van de analyse wijzen op een redelijke betrouwbaarheid van de subschalen die peilen naar de basiscompetentiebeleving van beginnende leerkrachten.

Tabel 2.

Gemiddelde, standaarddeviatie en Cronbach alpha van componenten 'basiscompetentiebeleving'.

Component	M	SD	alpha
1) Cultuurparticipant	1.956	.640	.880
2) Begeleider & organisator	2.788	.558	.838
3) Opvoeder	2.683	.565	.797
4) Partner van ouders	2.345	.732	.858
5) Lid schoolteam	2.787	.606	.837
6) Inhoudelijk expert	2.348	.671	.792
7) Differentiëren	2.587	.522	.706
8) Lid ondgemeenschap	1.963	.705	.832
9) Innovator	2.440	.595	.725
10) Partner externen	2.022	.771	.928

[C] LERARENOPLEIDING

Ook de items die naar de voorbereiding van de lerarenopleiding op de basiscompetenties peilen zijn zelfgeconstrueerd. Daarom werd een nieuwe PCA uitgevoerd. De items zijn gebaseerd op de basiscompetenties zoals geformuleerd in het decreet van de overheid. Na de PCA-analyse zonder beperking van factoren werden 2 factoren gevonden met een eigenwaarde groter dan 1.

Tabel 3.

Gemiddelde, standaarddeviatie en Cronbach alpha van componenten 'voorbereiding lerarenopleiding'.

Items	Component	M	SD	alpha
1) 29.8, 29.7, 29.6, 29.9	Buitenklaspraktijk	1,294	0.873	.829
2) 29.1, 29.4, 29.3, 29.2, 29.5	Binnenklaspraktijk	2.241	0.775	.842

Bij analyse van de factoren na rotatie laadden de items tussen de .542 en .854 en worden alle items meegenomen onder de componenten. De gegroepeerde items resulteren in twee nieuwe componenten: 'buitenklaspraktijk' en 'binnenklaspraktijk'. Het toekennen van deze titels is gebaseerd op de verantwoordelijkheden die in het beroepsprofiel worden geformuleerd (Aelterman, 2008). De component 'buitenklaspraktijk' clustert de basiscompetenties die peilen naar de verantwoordelijkheid van de leerkracht tegenover de school, scholengemeenschap en maatschappij. De component 'binnenklaspraktijk' clustert de basiscompetenties die peilen naar de verantwoordelijkheid van de leerkracht tegenover de lerende. Door middel van de Cronbach-alpha test werd een aanvaardbare interbetrouwbaarheid van de componenten bepaald.

[D] SCHOOLCONTEXT

Zoals aangegeven in het theoretisch kader is de school een belangrijk factor binnen het competentiebevingsproces bij beginnende leerkrachten (Bickmore & Bickmore, 2009). De geconstrueerde vragen zijn gebaseerd op de verschillende schalen uit het onderzoek van Aelterman et al. (2003). Doordat de items zelf samengesteld zijn, is een nieuwe PCA uitgevoerd. Na de PCA-analyse zonder beperking van factoren, werden 4 factoren gevonden met een eigenwaarde groter dan 1. De factorstructuur stemt bij benadering overeen met de subschalen uit het onderzoek van Aelterman et al. (2003). Met uitzondering van de items die peilen naar 'tevredenheid schoolleiding' en 'ondersteuning professionele ontwikkeling' die na de PCA analyse onder dezelfde component terechtkwamen. Bij analyse van de factoren na rotatie laadden de items tussen de .477 en .851 (bijlage 2). Na de analyse verklaren de vier componenten 56% van de variatie. In onderstaande tabel worden de subschalen en de bijhorende gemiddelde, standaarddeviatie en Cronbach-alpha weergegeven. De resultaten van de analyse wijzen op een redelijke betrouwbaarheid van de subschalen 'prof. ondersteuning', 'collegialiteit' en 'welbevinden'. De lage interbetrouwbaarheid van de subschaal 'relatie ouders' kan toegeschreven worden aan het beperkt aantal bevraagde items (2 items) in de vragenlijst.

Tabel 4.

Gemiddelde, standaarddeviatie en Cronbach-alpha van componenten 'schoolcontext'.

Component	M	SD	alpha
1) Prof. Ondersteuning	2.725	.686	.776
2) Collegialiteit	3.101	.623	.839
3) Welbevinden	3.370	.559	.711
4) Relatie ouders	2.830	.709	.553

[E] TEACHER-EFFICACY EN BASISCOMPETENTIEBELEVING

In het theoretisch kader werd aangegeven dat teacher-eflicacy en basiscompetentiebeleving vergelijkbare constructen zijn die peilen naar de algemene competentiebeleving van de leerkracht. Om deze veronderstelling te onderbouwen werden de correlaties tussen alle subschalen van basiscompetentiebeleving en teacher-eflicacy met significantie in onderstaande tabel opgenomen.

Tabel 5.
Correlatiecoëfficiënt en bijhorende significantie competentiebelevingsschalen.

	Begeleider Organisator	Opvoeder	Inhoudelijk expert	Innovator	Differentiëren	Partner ouders	Lid schoolteam	Lid onderwijs gemeenschap	Partner externen	Cultuur participant
Instructiestrategie	.526 <.001	.490 <.001	.378 <.001	.422 <.001	.584 <.001	.540 <.001	.229 .001	.330 <.001	.415 <.001	.278 <.001
Klasmanagment	.351 <.001	.507 <.001	.141 .037	.198 .003	.306 <.001	.175 .009	.165 .013	.176 .008	.159 <.001	.106 .117
Leerlingbetrokkenheid	.425 <.001	.466 <.001	.211 .002	.294 <.001	.402 <.001	.355 <.001	.158 .018	.270 <.001	.302 <.001	.227 .001

De verwachting was dat de subschalen die peilen naar teacher-eflicacy significant positief correleren met de componenten die peilen naar de basiscompetentiebeleving. Zoals verwacht correleren de componenten 'instructiestrategie', 'klasmanagment' en 'leerlingbetrokkenheid' met de componenten die peilen naar basiscompetentiebeleving op een positief significante wijze.

Voor de verdere bespreking van de resultaten, worden de bevindingen opgesplitst in twee grote delen die overeenstemmen met de onderzoeksvragen. Het eerste deel gaat in op de competentiebeleving van beginnende leerkrachten en tracht een antwoord te formuleren op de vraag: 'Voelt de beginnende leerkracht zich competent in zijn brede opdracht?'. In het tweede deel wordt volgende vraag vooropgesteld: 'Welke factoren kunnen de competentieontwikkeling van beginnende leerkrachten in de toekomst faciliteren?'.

◀ 2 ▶ COMPETENTIEBELEVING

In het instrument wordt de competentiebeleving van de leerkracht nagegaan door middel van de teacher-eflicacy schaal en de basiscompetentiebelevingsschaal. Uit een descriptieve analyse blijkt dat de beginnende leerkracht ervan overtuigd is 'behoorlijk' tot 'eerder veel' invloed te kunnen uitoefenen in veelvoorkomende situaties in de klaspraktijk.

Tabel 6.
Gemiddelde en standaarddeviatie componenten teacher-efficacy.

Componenten	M	SD
Instructiestrategie	2.544	.5926
Klasmangement	2.811	.6752
Leerlingbetrokkenheid	2.724	.4899

Uit de descriptieve analyse op de tien componenten die peilen naar basiscompetentiebeleving blijkt dat de beginnende leerkracht zich 'behoorlijk' tot 'meer dan voldoende competent' voelt in zijn opdracht. Er kan een lichte afwijking worden waargenomen bij 'lid van de onderwijsgemeenschap' en 'cultuurparticipant'.

Tabel 7.
Gemiddelde en standaarddeviatie componenten basiscompetentiebeleving.

Componenten	M	SD
Begeleider&organisator	2.78	.592
Lid schoolteam	2.79	.675
Opvoederalg	2.69	.489
Differentiëren	2.58	.522
Innovator	2.44	.595
Inhoudelijk expert	2.35	.671
Partner ouders	2.34	.731
Partner externen	2.02	.771
Lidongemeenschap	1.96	.705
Cultuurparticipant	1.95	.640

Om op de eerste onderzoeksvraag een verklarend antwoord te kunnen formuleren werd er tijdens de interviews gevraagd naar de huidige basiscompetentiebeleving van de beginnende leerkracht. Overigens werd gevraagd aan wat de leerkracht zijn sterkte of zwakte het meest kon toeschrijven. Uit interviewanalyse blijkt dat de leerkracht zich het meeste competent voelt op de basiscompetenties die overeenstemmen met de verantwoordelijkheden tegenover de lerende. Uit onderstaande tabel kan worden afgeleid dat de basiscompetenties die kaderen binnen de scholengemeenschap en de maatschappij minder en negatiever worden beoordeeld.

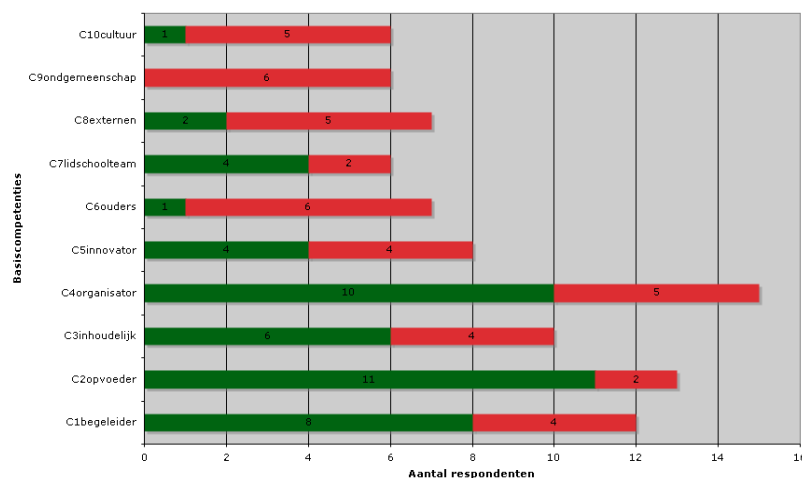


Fig. 10. Huidige basiscompetentiebeleving respondenten.

De antwoordtendens is gelijklopend met voorgaande resultaten uit de vragenlijst. Opvallend is dat tegenover de basiscompetentie 'lid van de onderwijsgemeenschap' uitsluitend een negatieve beleving wordt waargenomen. Dezelfde trend keert terug bij 'cultuurparticipant', 'partner van ouders' en 'partner van externen'. Deze vorige krijgen door de beginnende leerkrachten ook in het kwantitatieve luik een zwakkere competentiebeleving toegekend.

Als eerste oorzaak voor de uitsluitend negatieve basiscompetentiebeleving tegenover 'lid van de onderwijsgemeenschap' blijkt uit interviews dat er tegenover de basiscompetentie enige onduidelijkheid bestaat.

"Lid van de onderwijsgemeenschap heb ik altijd een hele vage gevonden. Ik ben echt een lid van de onderwijsgemeenschap en ik ben daar fier op. Moet ik daar dan nog in groeien, ik weet het niet?"

Sofie

Vervolgens meldt Klara dat deze basiscompetentie nauwelijks van toepassing is op beginnende leerkrachten.

"...Ik ben wel lid van het personeel bij ons op school, maar om te zeggen dat ik iets met de onderwijsgemeenschap te maken heb ...dat zijn vaak de andere leerkrachten dat voor grotere projecten in de scholengemeenschap werken. Wij krijgen meer zo dingen van in de school toegewezen...ik voel mij nu nog niet sterk genoeg...ik heb zelf nog maar drie jaar ervaring."

Klara

Silke benadrukt dat het groeien als lid van de onderwijsgemeenschap tijd vraagt en pas kan gerealiseerd worden indien andere competenties ontwikkeld zijn.

"Wat ga ik mij al profileren als DE leerkracht als ik nog aan het leren ben om in het schoolteam mij te laten gelden. [...] Ik denk dat dat nog verre toekomst is. Ik vind dit op dit moment sommige competenties veel minder belangrijk. Ze zijn allemaal belangrijk, maar ik wil mij eerst goed voelen in de klas, dan in de school en dan zal ik wel verder gaan naar de onderwijsgemeenschap."

Silke

Uit vorige resultaten kan worden opgemerkt dat de basiscompetentiebeleving tegenover competenties die kaderen buiten de verantwoordelijkheid tegenover de lerende in het algemeen op een zwakkere manier worden beleefd door leerkrachten. Overigens kan gesteld worden dat beginnende leerkrachten het groeien in deze basiscompetenties kaderen in hun verdere ontwikkeling als ervaren leerkracht. De beginnende leerkracht geeft aan doorheen zijn ontwikkeling te groeien van de klaspraktijk naar het schoolteam, om op lange termijn door te groeien naar de onderwijsgemeenschap.

◀ 3 ▶ FACILITERENDE FACTOREN

Om antwoord te bieden op de tweede onderzoeksvraag worden uit het theoretisch kader vier verschillende niveaus gedestilleerd die een invloed kunnen spelen op de verdere competentieontwikkeling van beginnende leerkrachten: de lerarenopleiding, de aanvangsbegeleiding, de schoolcontext en het aantal jaren ervaring. Verklaringen worden zowel geboden aan de hand van de kwantitatieve als kwalitatieve analyse.

◀ 3.1 ▶ LERARENOPLEIDING

[A] DE PRAKTIJSCHOK

Tijdens de interviews werd naar de eerste weken in het onderwijs gepeild. Uit de resultaten komt naar voor dat de startende leerkrachten een discrepantie ervaren tussen de prioriteiten die de lerarenopleiding naar voren schuift en het takenpakket bij de start.

"Ik vond het een heel groot verschil tussen de stages en het werkveld. Ik denk dat de opleiding maar 10% of iets meer betekende, de rest moet je echt wel zelf doen [...] het is vooral door heel veel te verdrinken en dan proberen te zwemmen."

Filip

Uit onderstaande staafdiagram blijkt dat de verklaringen voor een praktijkschok naast de lerarenopleiding ook worden toegekend aan de onderschatte werkdruk/last, opdrachten buiten de klaspraktijk en administratieve verplichtingen.

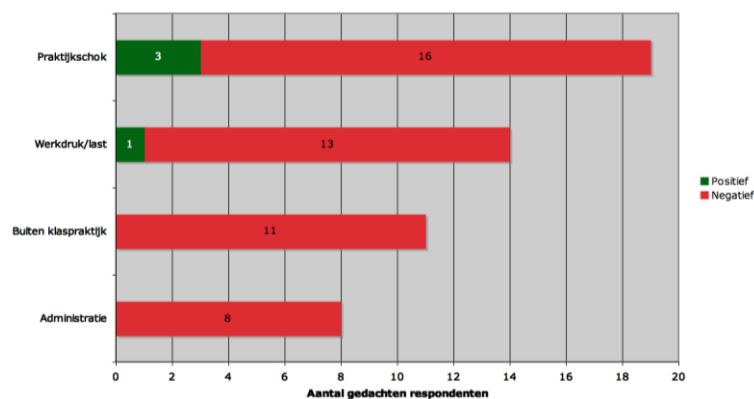


Fig. 11. Verwachtingen versus de praktijk van de respondenten.

De respondenten wijzen in de interviews op de onverwachte hoeveelheid verplichtingen buiten de klaspraktijk. Volgens Caroline veroorzaakte dit stress:

"Je merkt de eerste weken dat het niet loopt zoals je dat wil, [...] Help hoe begin ik daar aan?...zo kleine dingen op het vlak van leerstof, klas, eerste keer oudercontact, administratieve dingen...dat gevoel: 'Ik moet zo ergens tegen botsten en dan kan ik weer verder...' Dat uit zich in heel veel stress, dat had ik niet verwacht voor dat ik er aan begon!"

Caroline

[B] VOORBEREIDING LERARENOPLEIDING

De kloof tussen de praktijk en de opleiding leidt dit onderzoek tot een verdieping van het competentiegericht opleiden als mogelijke beïnvloedende factor op de competentieontwikkeling van startende leerkrachten. De beginnende leerkracht voelt zich na de lerarenopleiding het minst goed voorbereid op: lid van schoolteam (M=1.60; SD=1.12), partner van externen (M=1.60; SD=1.03), cultuurparticipant (M=1.47; SD=1.11) en lid van de onderwijsgemeenschap (M=1.11; SD=.98).

[C] RELATIE COMPETENTIEBELEVING EN VOORBEREIDING LERARENOPLEIDING

Uit vorige bevindingen blijkt dat de leerkracht zich in mindere mate voorbereid voelt op de start. In volgende multivariate analyse wordt nagegaan of er een specifieke samenhang is tussen de onafhankelijke variabelen die peilen naar de voorbereiding in de lerarenopleiding en de afhankelijke variabelen die peilen naar de competentiebeleving van de leerkracht. In de eerste fase wordt een General Linear Model multivariate variantie analyse uitgevoerd tussen de componenten die peilen naar de voorbereiding van de lerarenopleiding met de componenten die peilen naar de teacher-efficacy. Vervolgens wordt dezelfde analyse uitgevoerd om het effect van de lerarenopleiding na te gaan op de huidige basiscompetentiebeleving van de beginnende leerkracht.

Teacher-efficacy

De analyse wees uit dat er een statistisch significant effect is tussen de componenten die peilen naar teacher-efficacy, namelijk 'instructiestrategie', 'klasmanagement' en 'leerlingbetrokkenheid' en de voorbereiding van de lerarenopleiding op de basiscompetenties die onder de component 'binnenklaspraktijk' vallen. Er werd geen statistisch significant effect gevonden tussen de componenten die peilen naar teacher-efficacy en de basiscompetenties binnen de component 'buitenklaspraktijk'. Alle multivariate F-toetsen in dit rapport zijn gebaseerd op Wilks' Lambda.

Tabel 8.

Multivariate Analyse door middel van de GLM-methode tussen lerarenopleiding en teacher-efficacy.

Effect	Wilk's λ	F	df	Error df	p	η^2
Intercept	.251	216.530	3	218	<.001	.749
Binnenklaspraktijk	.925	5.871	3	218	.001	.075
Buitenklaspraktijk	.986	1.052	3	218	.234	.014

Voor de drie afhankelijke variabelen die peilen naar teacher-efficacy werd een significant effect gevonden op de voorbereiding van de lerarenopleiding binnen de component 'binnenklaspraktijk'. Overigens verklaart de voorbereiding in de lerarenopleiding 10,4% van de variantie op beleving 'instructiestrategie', 6,9% van de variantie op beleving 'klasmanagement' en 8,9% van de variantie op beleving 'leerlingbetrokkenheid' (bijlage 2). Hieruit kan geconcludeerd worden dat de voorbereiding in de lerarenopleiding op basiscompetenties die resulteren op de verantwoordelijkheid tegenover de lerende ('binnenklaspraktijk') een

significant effect hebben op de teacher-efficacy van leerkrachten. Uit analyse op het lineaire model blijkt er in de populatie een lineair verband te bestaan tussen de voorbereiding op basiscompetenties die betrekking hebben op de verantwoordelijkheid tegenover de lerende en de teacher-efficacy van de beginnende leerkracht (bijlage 2). Met andere woorden, de voorbereiding op buitenklaspraktijk zijn niet bepalend voor de competentiebeleving van de leerkracht in termen van teacher-efficacy.

Basiscompetentiebeleving

Vervolgens werd dezelfde analyse uitgevoerd op de basiscompetentiebeleving over de 10 gevonden componenten heen. De analyse wees uit dat er een statistisch significant effect is tussen de tien afhankelijke componenten die peilen naar basiscompetentiebeleving en de voorbereiding van de lerarenopleiding op de basiscompetenties die onder de component 'binnenklaspraktijk' vallen. Er werd eveneens een statistisch significant effect gevonden tussen de componenten die peilen naar basiscompetentiebeleving onder de component 'buitenklaspraktijk'. We kunnen hieruit concluderen dat de componenten die peilen naar basiscompetentiebeleving significant afhankelijk zijn van de voorbereiding die leerkrachten kregen op de basiscompetenties 'binnenklaspraktijk' en 'buitenklaspraktijk' tijdens de lerarenopleiding.

Tabel 9.

Multivariate Analyse door middel van de GLM-methode tussen lerarenopleiding en basiscompetentiebeleving.

Effect	Wilk's λ	F	df	Error df	p	η^2
Intercept	.197	77.556	10	190	<.001	.803
Binnenklaspraktijk	.925	5.523	10	190	<.001	.225
Buitenklaspraktijk	.724	7.240	10	190	<.001	.276

Uit verdere analyse kan worden besloten dat de voorbereiding in de lerarenopleiding op de basiscompetenties 'binnenklaspraktijk' een significant effect hebben op de basiscompetentiebeleving binnen de componenten die geassocieerd kunnen worden met verantwoordelijkheden tegenover de lerende namelijk: 'begeleider & organisator', 'opvoeder', 'inhoudelijk expert', 'differentiëren' en 'innovator'. Verder kan worden geconcludeerd dat de voorbereiding in de lerarenopleiding op de component 'buitenklaspraktijk' een significant effect heeft op de basiscompetentiebeleving van volgende componenten: 'partner ouders', 'lid schoolteam', 'partner externen', 'lid onderwijsgemeenschap' en 'cultuurparticipant'. Overigens kan de effectgrootte van elke component in het model worden afgelezen in kolom eta squared (η^2), waarbij opgemerkt kan worden dat de grootste verklarende componenten de 'begeleider & organisator' en 'partner van externen' zijn. Uit analyse op het model blijkt er in de populatie een lineair verband te bestaan tussen de voorbereiding op basiscompetenties en de beleving op overeenstemmende basiscompetenties (bijlage 2).

Om een nog beter overzicht te krijgen op de voorbereiding van de lerarenopleiding wordt in volgende figuur de beleving van de respondenten tegenover de opleiding in kaart gebracht. Leerkrachten rapporteren zich minder goed voorbereid te voelen op de basiscompetenties die overeenstemmen met verantwoordelijkheden die buiten de klas gelegen zijn. De

basiscompetentie organisator is hierbij een uitzondering. Er kan worden vastgesteld dat leerkrachten zich het best voorbereid voelen op de basiscompetentie als inhoudelijk expert. De bevindingen uit het kwalitatief luik accorderen grotendeels met vorige bevindingen uit het kwantitatieve luik.

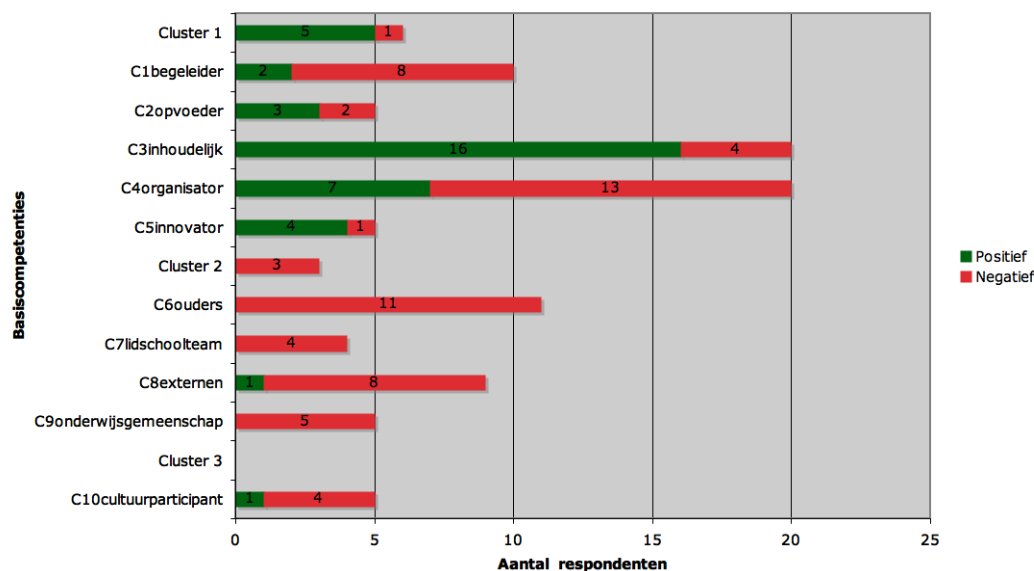


Fig. 12. Tevredenheid lerarenopleiding.

Volgens enkele respondenten biedt de lerarenopleiding te weinig verdieping in de verschillende basiscompetenties. De schaarse uitdieping veroorzaakte bij Laura een onzekerheid over haar competenties bij de start in het onderwijs.

"Dat is precies een sneltrein, die lerarenopleiding...Ze houden u van in het begin al heel duidelijk al die competenties voor, ge werkt eigenlijk aan allemaal. In mindere mate aan contact met de ouders, daar voelde ik mij echt slecht op voorbereid. De voorbereiding op het inhoudelijk viel mee, maar doordat daar zo over gelopen wordt was ik ook wel heel onzeker: wat kan ik nu eigenlijk echt in de praktijk? [...] Als ik nu een school binnenstap dan kan ik geen enkel van de competenties..."

Laura

Ook Sofie beschouwt de lerarenopleiding als een proeftuin waarbij je bij het afstuderen niet klaar bent om de verschillende verwachtingen in te lossen. Ze oppert een verlenging van de opleiding om de professionaliteit te verhogen.

"Dat was zo ne keer proeven..! Ik vond dat echt wel een heel vaag beeld: Ik krijg daar dan in september een groep voor mij wat moet ik er mee aan als er verschillen in zitten?...Voor mij had daar gerust een vierde jaar kunnen bijkomen. Ik denk dat dat een beter professionaliteit geeft als leerkracht als je dan afstudeert."

Sofie

Mieke verklaart de lerarenopleiding te hebben ervaren als het opsplitsen van competenties in vakken en hokjes.

"Allemaal aparte vakken... Ik had het liever in elkaar zien vloeien. Je moet binnen de lagere school vakoverschrijdend werken en binnen de lerarenopleiding blijven ze binnen de eigen vakjes bezig, dat is wel heel spijtig..."

Mieke

◀ 3.2 ▶ AANVANGSBEGELEIDING

In volgende paragrafen wordt gepoogd de faciliterende factoren binnen de aanvangsbegeleiding van beginnende leerkrachten te identificeren.

[A] INVLOED VAN AANVANGSBEGELEIDING OP COMPETENTIEBELEVING

In volgende analyse wordt nagegaan of er een verschil in competentiebeleving kan worden waargenomen tussen beginnende leerkrachten die aanvangsbegeleiding kregen aangeboden en diegene die geen begeleiding kregen. In dit onderzoek kreeg 66,1% (N=148) van de beginnende leerkrachten bij de start enige vorm van begeleiding, de overige 33,9% (N=76) kreeg geen ondersteuning. Uit analyse blijkt dat er een significant verschil aan te tonen is tussen de beginnende leerkrachten die aanvangsbegeleiding genoten en diegene die geen aanvangsbegeleiding ontvangen hebben wat betreft de beleving omtrent de basiscompetentie 'lid schoolteam' ($t=2,551$, $p=.011$). Er werd geen significant verschil waargenomen omtrent de competentiebeleving bij andere basiscompetenties of de subschalen die peilen naar teacher-efficacy. Evenwel werd een significant verschil waargenomen tussen de twee groepen leerkrachten die al dan niet aanvangsbegeleiding genoten in het welbevinden ($t=2,792$, $p=0.006$) en collegialiteit ($t=4,743$, $p<.001$).

In de vragenlijst werd eveneens gepeild naar de tevredenheid van de leerkrachten over de aanvangsbegeleiding. In onderstaande tabel kan een grote verscheidenheid tussen de beginnende leerkrachten over de tevredenheid worden waargenomen, dit kan mogelijk veroorzaakt worden door de grote verschillen tussen scholen in ondersteuningsbeleid. Slechts 1 op 3 leerkrachten lijkt uitgesproken positief over de aanvangsbegeleiding die hij of zij kreeg.

Tabel 10.
Tevredenheid aangeboden aanvangsbegeleiding.

In welke mate was u tevreden over de aangeboden aanvangsbegeleiding?	N	%
Zeer ontevreden	9	9 %
Eerder ontevreden	22	22%
Nog tevreden, nog ontevreden	36	36%
Eerder tevreden	29	29%
Zeer tevreden	4	4%

Om de resultaten omtrent aanvangsbegeleiding en competentiebeleving beter te begrijpen biedt het kwalitatieve luik een verdiepende neerslag en verklarende antwoorden. Indien er wordt gepeild naar de soort ondersteuning en kwaliteit van begeleiding die beginnende leerkrachten kregen aangeboden blijkt dat deze eveneens uiteenlopend zijn. Uit de antwoorden blijkt dat ondersteuning een belangrijke rol kan spelen in de verdere ontwikkeling van de leerkracht. Een gebrek aan ondersteuning kan volgens Marie leiden tot het verlaten van het onderwijs.

"Het is eigenlijk door nooit iemand te hebben waarop je kon terugvallen dat het wel enorm moeilijk was, ik ga mij dat niet beklagen [...] want ik ben er sterker uitgekomen, maar bij sommige kan het een serieuze drempel zijn: ik zie dat niet meer zitten in het onderwijs..."

Marie

Ondersteuning en vertrouwen zorgen voor een geloof in eigen kunnen bij de leerkracht wat de competentieontwikkeling in de toekomst ten goede komt.

"Als je gesteund wordt en je krijgt vertrouwen vanuit het team, gaat u zelfvertrouwen alleen maar groter worden. Dan hebt je het gevoel van 'Oke, ik mag ik mag er hier tussen staan.', maar helemaal in het begin had ik zo iets van 'Ik ben hier nog echt wel het groentje en help!'."

Tina

[B] EERSTE WEKEN

Uit analyse blijkt dat de beleving van de eerste weken op school heel verschillend kan zijn tussen leerkrachten. Deze identieke conclusie keert terug in de ondersteuning van collega's en directie. De meeste respondenten verklaren een hoge werkdruk en stress te ervaren in de eerste weken in het onderwijs. Ongeveer 4 respondenten verklaren de eerste weken ongelukkig te zijn geweest in het onderwijs.

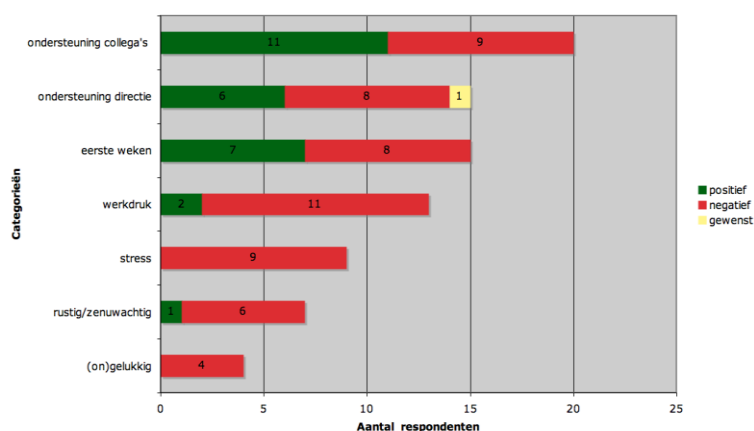


Fig. 13. Beleving eerste weken in het onderwijs.

De invloed van ondersteuning in de eerste weken wordt door een Katrien als volgt omschreven:

"Ik denk dat dat ook maakt dat ik als beginnende leerkracht het gevoel dat ik enorm goed ondersteund ben. Want ik ben toen die eerste weken heel goed opgevangen. Ik denk dat dat HEEL belangrijk is, die eerste weken, die ervaring dat ge dat zo lang meeneemt in u carrière meeneemt..."

Katrien

Uit een aantal gesprekken met beginnende leerkrachten komt naar voor dat het beeld over de beginnende leerkracht bij aanvang vertekend is. Hierdoor worden foute verwachtingen gesteld tegenover de startende leerkracht. Volgende respondenten geven aan de tijd nodig te hebben om te groeien in hun takenpakket.

"...Ze denken vaak die zijn afgestudeerd dus die kunnen veel, maar voor ons is het moeilijk om alles te weten. Dat zorgt ervoor dat er een verkeerd beeld is van de beginnende leerkracht."

Karen

[C] SOORTEN AANVANGSBEGELEIDING

In volgende paragrafen wordt gepoogd het huidige beleid omtrent aanvangsbegeleiding in kaart te brengen en dit te koppelen aan mogelijke faciliterende factoren voor de verdere competentieontwikkeling van beginnende leerkrachten. Overigens wordt er rekening gehouden met de gewenste vormen van ondersteuning geformuleerd door beginnende leerkrachten. Uit analyse blijkt dat de huidige vormen van ondersteuning bij aanvang niet volledig overeenstemmen met de gewenste aanvangsbegeleiding. Ongeveer $\frac{3}{4}$ van de beginnende leerkrachten gaat een persoonlijk gesprek aan met de directie. Een gestructureerd gesprek met de directie (functioneringsgesprek) wordt slechts door iets meer dan de helft van de respondenten gerapporteerd. Ondersteuning van een mentor en nascholing wordt eveneens slechts door de helft van de respondenten ervaren. Andere vormen van aanvangsbegeleiding worden door 1 op 4 of minder van de beginnende leerkrachten meegedeeld. Uit onderstaand overzicht blijkt dat de huidige aanvangsbegeleiding overwegend op een ongestructureerde manier wordt aangeboden. Overigens kan opgemerkt worden dat het verminderen van werkuren bijna niet wordt aangeboden aan startende leerkrachten.

Welke vormen van aanvangsbegeleiding krijgen de beginnende leerkrachten momenteel aangeboden bij de start van hun tewerkstelling?	Totaal
1. Persoonlijk gesprek met directie	72,3%
2. Thema en feestgerelateerde werkgroepen	62,1%
3. Functioneringsgesprekken	54%
4. Samenkomst met mentor	49,1%
5. Nascholing	47,3%
6. Specifieke vorming voor beginnende leerkracht bij start loopbaan	26,8%
7. Intervisie: in een kleine vertrouwde groep collega's concrete ervaringen delen en bestuderen	25,4%
8. Deelname aan netwerken van beginnende leerkrachten buiten de school	15,6%
9. Hospiteren: een les of enkele lessen als toehoorder bijwonen bij collega's	13,8%
10. Supervisie: leren reflecteren over klasgebeuren in samenspraak met collega's o.l.v een extern expert	10,3%
11. Actie-onderzoek: onderzoek voeren naar problemen en vraagstukken van eigen onderwijspraktijk.	8,9%
12. Teamteaching: samen wisselend les geven aan dezelfde leerlingen	8,5%
13. Verminderde werklast	4,0%
14. Reflectie over klaspraktijk door middel van portfolio	3,6%
15. Verminderde werkuren	1,3%

Fig. 14. Huidige aanvangsbegeleiding.

Indien er gepeild wordt naar de meest gewenste vormen van aanvangsbegeleiding kan worden opgemerkt dat de meeste beginnende leerkrachten mentorschap het hoogst in het vaandel dragen. Vervolgens geven de beginnende leerkracht de voorkeur aan een formeel en persoonlijk gesprek met de directie. Aansluitend blijkt dat meer dan de helft van de leerkrachten wil leren van zijn collega's door enkele lessen als toehoorder bij te wonen (hospiteren). Terwijl deze vorm van ondersteuning op dit moment maar op een beperkte wijze wordt aangeboden (13%). Samenhangend hiermee zijn ook teamteaching en supervisie populair.

Welke vormen van aanvangsbegeleiding lijken voor beginnende leerkrachten het meeste aangewezen?	Totaal
1. Samenkomst met mentor	78,6%
2. Functioneringsgesprek	63,8%
3. Persoonlijk gesprek met directie	61,6%
4. Hospiteren: een les of enkele lessen als toehoorder bijwonen bij collega's	56,3%
5. Specifieke vorming voor beginnende leerkracht bij start loopbaan	54%
6. Intervisie: in een kleine vertrouwde groep collega's concrete ervaringen delen en bestuderen	51,8%
7. Nascholing	41,1%
8. Thema en feestgerelateerde werkgroepen	32,1%
9. Verminderde werklast	28,6%
10. Verminderde werkuren	26,8%
11. Teamteaching: samen wisselend les geven aan dezelfde leerlingen	24,1%
12. Supervisie: leren reflecteren over klasgebeuren in samenspraak met collega's o.l.v een extern expert	22,8%
13. Deelname aan netwerken van beginnende leerkrachten buiten de school	21%
14. Actie-onderzoek: onderzoek voeren naar de problemen en vraagstukken van eigen onderwijspraktijk	19,6%
15. Reflectie over klaspraktijk door middel van portfolio	6,7%

Fig. 15. Gewenste aanvangsbegeleiding.

Om de huidige en gewenste begeleiding bij beginnende leerkrachten beter te begrijpen werd een analyse uitgevoerd op de interviewgedachten. De meerderheid van de respondenten rapporteert een negatieve beleving tegenover de ondersteuning die ze bij de start kregen aangeboden. Een groot deel van respondenten botst tegen onduidelijke verwachtingen (N=9) en ervaart een lage samenhangigheid (N=8) bij aanvang in het werkveld. Uit onderstaande figuur kan afgeleid worden dat de meeste gedachten uitgaan naar een mentor. Evenwel kan opgemerkt worden dat de meeste positieve gedachten uitgaan naar het uitwisselen van ervaringen met collega's (N=16). Collega's blijken een belangrijke ondersteunende factor te zijn bij aanvang in het werkveld.

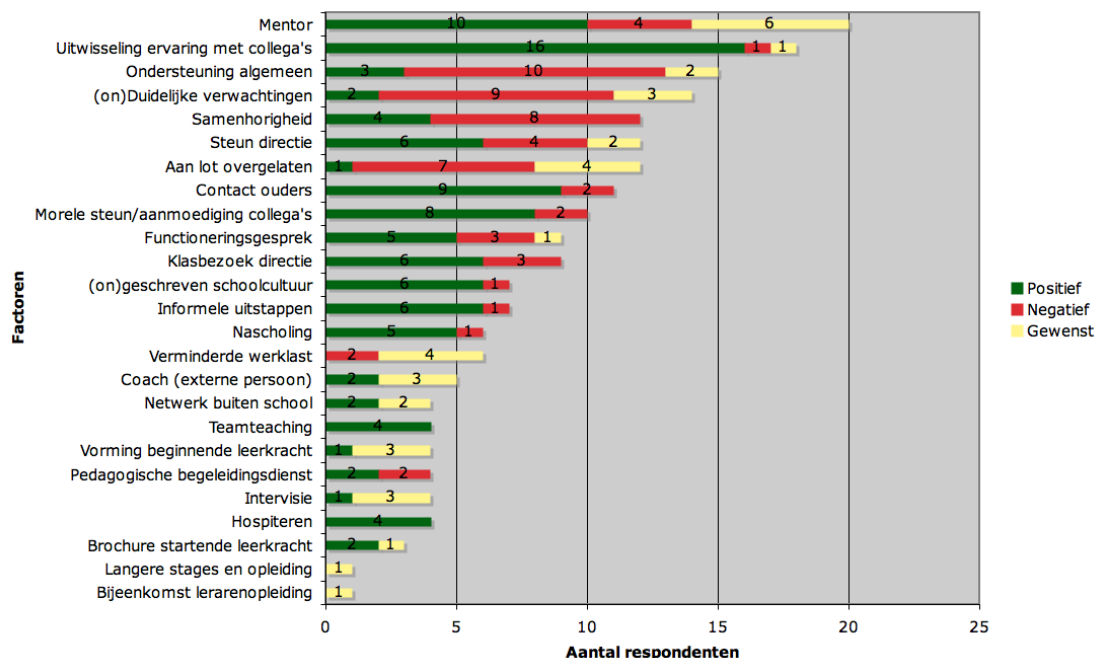


Fig. 16. Soorten aanvangsbegeleiding.

In volgende paragrafen worden de gedachten van respondenten gebruikt om verklaringen omtrent competentiebeleving en verdere competentieontwikkeling te achterhalen.

Mentor

Uit de analyses blijkt dat mentorschap nog steeds één van de meest aangeboden ondersteuningsvormen blijft. Omstreeks 78,6% van de respondenten in de vragenlijst acht het mentorschap geschikt als ondersteuning van beginnende leerkrachten.

"Als je op een school terecht komt waar je niemand kent en er dan toch een mentor is die je opvangt... Iemand die u gerust stelt, dat het allemaal goed komt en zegt hoe dat je het allemaal moet doen."

Karen

Evenwel wordt mentorschap soms op een negatieve manier ervaren.

"Soms kan een mentor een indringer lijken, iemand is die op je vingers kijkt of niet positief is, een stukje afbrekend werkt en je eigen onderwijsstijl wil aantasten."

Jan

Ondersteuning directie

Uit de gesprekken met beginnende leerkrachten blijkt de ondersteuning van directie een belangrijke impact kan hebben op de competentiebeleving van leerkrachten. Toch is de wijze waarop leerkrachten deze steun ervaren heel uiteenlopend.

"De directeur was heel ondersteunend, die gelooft heel hard in mij, en zegt dat ook vaak."

Sofie

"Als je met een probleem zit wordt dat bij mijn directie vaak als zwakheid beschouwd en uiteindelijk zit je dan nog dieper dan dat je al zat, dus dat helpt niet."

Jan

Collega's

Beginnende leerkrachten melden de ondersteuning van hun collega's als een positieve factor. Uit gesprekken blijkt dat beginnende leerkrachten hun collega's als model beschouwen voor hun verdere ontwikkeling. Bovendien blijkt uit het antwoord van Sofie dat het delen van ervaringen met collega's zelfzekerheid kan versterken

"Andere collega's hun faalervaringen horen als ik een slechte dag heb, als mijn leerstof niet goed overkomt. Indien ik dat dan aan iemand vertel en die zegt: 'Ja, ik heb ook zo'n dagen...', dan is dat prettig voor mij om te weten: 'Ah ik ben daar niet alleen mee!'. Je hebt collega's die dat niet toegeven en dan heb ik zo'n gevoel van: 'Oei, ik ben een slechte leerkracht'. Terwijl als je van een ervaren leerkracht hoort: 'Ik heb nog steeds na tien jaar moeilijke momenten.', dat geeft mij wel steun."

Sofie

Ook Mieke benadrukt de faciliterende invloed van collega's.

"Als je binnen u vier muren blijft...gaat u onderwijsstijl niet echt verbeteren vind ik. Ik leer heel veel van wat collega's aanraden, mensen die mij op een ander spoor zetten."

Mieke

Beginnende versus oudere leerkracht

In de schoolcontext worden beginnende leerkrachten samengebracht met ervaren leerkrachten. De ervaring tussen beide wordt door Katrien beleefd als een sterkte.

"Ik denk als beginnend leerkracht, dat ge iets extra hebt en als ervaren leerkracht, ik denk als ge die combinatie dat dat voor heel mooie resultaten kan zorgen."

Katrien

Uit gesprekken blijkt dat deze samenwerking niet altijd even vlot verloopt. Sofie verklaart dat haar enthousiasme niet verwelkomd werd in de dagelijkse praktijk van haar collega.

"Die collega met wie ik moest samenwerken die had zo precies: 'Oei, oei, here comes trouble.'. Hij zat dan in zijn veilig coconnetje en ik kwam daar dan als een wervelwind laat ons dat ne keer doen."

Sofie

Hospiteren en teamteaching

De steun van de collega als model (vicarious experience, Bandura, 1997) blijkt een belangrijke impact te hebben op de verdere ontwikkeling van beginnende leerkrachten. Een vorm van aanvangsbegeleiding die hierbij aansluit is hospiteren, waarbij de beginnende leerkracht de praktijk van een collega in een andere klas kan observeren. In de interviews wordt deze van ondersteuning uitsluitend positief gerapporteerd.

"Ik heb dat ervaren als een verrijking. Dat was wel tof om in al die klassen te kunnen binnengaan van leerkrachten die ouder waren en zo te kunnen zien hoe dat zij het aanpakten en daarvan heb ik toch ook een aantal zaken kunnen oppikken. Ik heb dat een aantal maanden gedaan zo leerde ik ook de school goed kennen, voordat ik uiteindelijk in een vaste klas kwam..."

Katrien

Een alternatieve vorm van modelleren met collega's is teamteaching. Deze ondersteuning wordt eveneens uitsluitend positief benaderd.

"Je staat fulltime met twee leerkrachten voor dezelfde kinderen... ik vond dat fantastisch, ik vond dat heel leerzaam omdat je zoveel oppikt, wat je in uw opleiding niet tegenkomt, van die concrete tips en handelingen."

Mieke

◀ 3.3 ▶ SCHOOLCONTEXT

In wat volgt wordt de relatie tussen competentiebeleving en schoolcontext besproken.

Teacher-efficacy

De analyse wees uit dat er een statistisch significant effect is tussen de componenten die peilen naar teacher-efficacy en alle componenten die peilen naar de tevredenheid over schoolcontext van de leerkracht. Alle multivariate F-toetsen in dit rapport zijn gebaseerd op Wilks' Lambda. We kunnen hieruit concluderen dat de componenten die peilen naar teacher-efficacy significant

afhankelijk zijn van de tevredenheid over de schoolcontext waarin de beginnende leerkracht zijn takenpakket uitvoert.

Tabel 11.

Multivariate Analyse door middel van de GLM-methode tussen lerarenopleiding en teacher-efficacy.

Effect	Wilk's λ	F	df	Error df	p	η^2
Intercept	.727	26.882	3	215	<.001	.273
Prof.Ondersteuning	.941	4.455	3	215	.005	.059
Collegialiteit	.963	2.789	3	215	.042	.037
Welbevinden	.915	6.668	3	215	<.001	.085
Relatieouders	.842	13.456	3	215	<.001	.158

Basiscompetentiebeleving

Uit een General Linear Model (GLM) multivariate analyse blijkt er eveneens een statistisch significant effect te zijn tussen de tien componenten die peilen naar basiscompetentiebeleving en alle componenten die peilen naar de tevredenheid van de schoolcontext. Alle multivariate F-toetsen in dit rapport zijn gebaseerd op Wilks' Lambda en worden weergegeven in onderstaande tabel. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de componenten die peilen naar basiscompetentiebeleving significant afhankelijk zijn van de schoolcultuur waarin de leerkracht terecht komt.

Tabel 12.

Multivariate Analyse door middel van de GLM-methode covarianties.

Effect	Wilk's λ	F	df	Error df	p	η^2
Intercept	.637	10.673	10	187	<.001	.363
Prof.Ondersteuning	.002	3.160	10	187	.001	.145
Collegialiteit	.006	5.466	10	187	<.001	.226
Welbevinden	.012	4.087	10	187	<.001	.179
Relatieouders	.037	6.665	10	187	<.001	.263

Overigens hebben de componenten die peilen naar tevredenheid schoolcontext het meeste variantie op beleving 'partner ouders' (25,1%) en 'begeleider & organisator' (16,3%) Uitsluitend de beleving op 'inhoudelijk expert' wordt niet op een significante wijze beïnvloed door de schoolcontext (bijlage 2). Er kan worden besloten dat er een lineair verband bestaat in de populatie beginnende leerkrachten tussen de basiscompetentiebeleving en aangeboden professionele ondersteuning, collegialiteit, welbevinden en relatie met ouders.

Uit onderstaand overzicht blijkt collegialiteit een grote impact te hebben op de beleving en ontwikkeling van leerkrachten. De wijze waarop beginnende leerkrachten de collegialiteit beleven is afhankelijk van de context. Overigens blijkt dat ondersteuning van directie ook vaak wordt gerapporteerd als beïnvloedende factor in de verdere ontwikkeling.

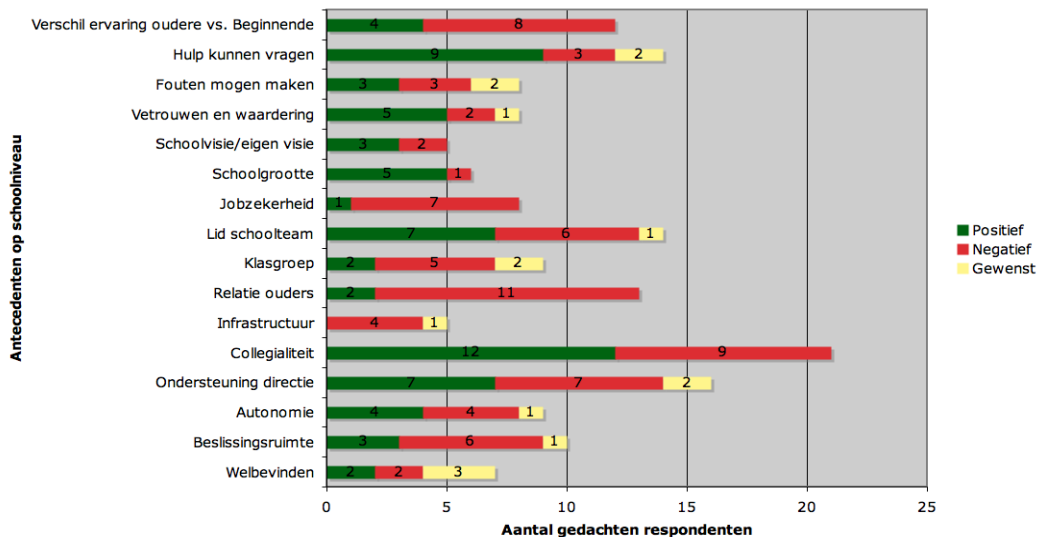


Fig. 17. Antecedenten op schoolniveau.

De meeste respondenten benadrukken een belangrijke invloed van de omgeving op hun beleving en verdere ontwikkeling. Zo meldt Mira een erg negatieve beleving aangaande de schoolomgeving:

"Er kwam heel veel op mij af.. ik heb echt geweend toen ik naar school moest rijden, ik heb het heel zwaar gehad, want qua begeleiding heb ik zo goed als niets gehad, ik voelde mij ook niet echt opgenomen in het lerarenteam, je voelt u niet echt welkom..."

Mira

Het delen van wederzijdse ervaringen speelt volgens Mieke een belangrijke rol in de ontwikkeling bij beginnende leerkrachten.

"...Bij ons op school is er soms niet veel ruimte om u verhaal te doen en te luisteren hoe zou jij dat doen, we zijn allemaal zo hard bezig met ons ding, dat is soms moeilijk..."

Mieke

Uit de reactie van Niels blijkt dat de invloed van een directie eveneens een zware inwerking kan hebben op de ontwikkeling van beginnende leerkrachten.

"Mijn eerste jaar was helemaal niet fijn. [...] Als de directie door de gang liep was iedereen gespannen, die kwam alleen maar haar bureau uit, [...] om slecht nieuws te komen melden aan iemand of een opmerking te komen geven..."

Niels

Collegialiteit

In de meeste gevallen wordt collegialiteit door beginnende leerkrachten als een belangrijke ondersteunende factor beschouwd. Uit onderstaande gedachten van Mira en Sofie blijken collega's zowel een faciliterende als inhiberende rol te kunnen spelen in de loopbaan van leerkrachten.

"Vriendelijke collega's die klaar staan voor u, terecht kunnen bij mensen dat is een grote hulp...uiteindelijk zijn het de collega's en de directie die vertrouwen geven. Het helpt als je voelt dat er vertrouwen is...je durft meer..."

Mira

"De samenwerking met mijn parallelcollega vorig jaar was echt een dieptepunt, ik moest alles zelf doen ik had geen steun van andere collega's omdat ik het niet durfde vertellen."

Sofie

Fouten mogen maken

Volgens leerkrachten speelt de mogelijkheid om vragen te kunnen stellen en fouten te mogen maken een cruciale factor in de competentieontwikkeling van leerkrachten. Niels geeft aan dat je als beginnende leerkracht de kans moet krijgen om fouten te mogen maken en ondersteund moet worden om op termijn je verantwoordelijkheid te kunnen opnemen.

"Het is eigenlijk een beetje te vergelijken met een kind dat voor de eerste keer zijn boterham met choco wil beginnen smeren. Je ziet die een hele klot choco nemen en zijn mes fout vasthouden. Er hangt choco aan zijn hand en je gaat dan zeggen: 'Oh, dat is hier niet aan 't lukken hé?' Je gaat dat mes overpakken en zelf de boterham smeren. Als je dat elke keer op die manier doet gaat die gewoon nooit leren om zijn eigen boterham te smeren. Ik denk dat het gewoon fijn zou zijn mocht ik zo mijn eigen boterhammen mogen smeren. Ze mogen erop kijken en graag. Ik wil dat heel graag samen doen, maar ik heb nu niet het gevoel dat ik zelfstandig bezig ben."

Niels

Ook Katrien benadrukt het belang van een schoolomgeving waarbij er fouten mogen gemaakt worden.

"Ik denk dat het belangrijk is dat je het gevoel krijgt van: 'Ik mag hier fouten maken en ik MAG hier nog vragen stellen.' [...] Ik denk dat het als directie belangrijk is dat je het gevoel geeft van: 'Oh dat is normaal dat ge tijd nodig hebt'."

Katrien

◀ 3.4 ▶ AANTAL JAREN ERVARING

Vorige antecedenten binnen de competentieontwikkeling werden steeds buiten de leerkracht geplaatst. Uit interviews blijkt dat de persoonlijkheid van de leerkracht als een belangrijke factor wordt gerapporteerd. Bovendien wordt de algemene ervaring eveneens toegeschreven als facilitator voor verdere competentieontwikkeling. Beginnende leerkrachten zijn ervan overtuigd dat ze door het aantal jaren ervaring groeien in bepaalde competenties.

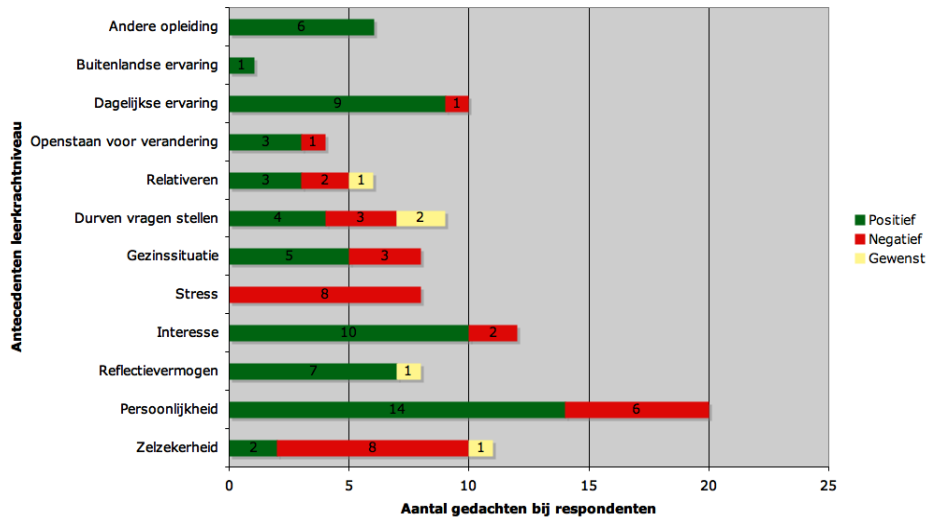


Fig. 18. Antecedenten op leerkrachtniveau.

Onderstaande gedachten geven beter inzicht op de invloed van dagelijkse ervaring in het leerproces van leerkrachten.

"Hoe meer succeservaring je hebt, hoe meer je uitgedaagd wordt om nieuwe dingen te proberen...het begint meestal bij dingen die moeilijk gaan, je gaat zoeken naar iets anders en je merkt dat dat goed gaat."

Louise

Volgens Klara leert een leerkracht door ervaring flexibeler omgaan met zijn takenpakket.

"...Voor mij was het in begin heel moeilijk om af te wijken van wat ik voor ogen...nu is het veel makkelijker als de kinderen er ineens met iets tussen komen. Ik heb niet meer die angst van als ik hier nu op in ga dan ga ik mijn rode draad verliezen..."

Klara

Teacher-efficacy

Naar aanleiding van vorige resultaten blijkt een vergelijking van gemiddelden tussen het aantal jaar ervaring van de leerkracht en de componenten die peilen naar competentiebeleving een interessante invalshoek. Na ANOVA-analyse wordt het statistisch bewijs gevonden dat er tussen het aantal jaren ervaring niet dezelfde gemiddelde competentiebeleving wordt waargenomen.

Tabel 13. One-Way ANOVA - Aantal jaar ervaring en componenten teacher-efficacy.

	Sum of squares	Df	R ²	F	p
Instructiestrategie	5.466	4	1.367	4.110	.003
Klasmanagement	6.421	4	1.605	3.691	.006
Leerlingbetrokken	2.487	4	.622	2.667	.033

Wanneer de meest ervaren leerkrachten worden vergeleken met de andere beginnende leerkrachten kan geconcludeerd worden dat de teacher-efficacy binnen de component instructiestrategieën significant verschilt met deze van leerkrachten met minder dan twee jaar ervaring.

Tabel 14.

Multiple comparisons tussen verschillende jaren ervaring en de component instructiestrategie.

		Mean difference	Std Error	p
Instructiestrategie	1jaar	.46508*	.12982	.004
	2jaar	.41961*	.12767	.010
	≥ 5jaar	.21744	.12537	.415
	3jaar	.26958.	.13885	.299
	4jaar			

Leerkrachten met 2 jaar ervaring in het werkveld verschillen op een significante wijze binnen de component klasmanagement met leerkrachten die 3 of 5 jaar ervaring hebben. Er kan worden opgemerkt dat leerkrachten met 2 jaar ervaring een terugval kennen in hun overtuiging over eigen kunnen binnen de component klasmanagement.

Tabel 15.

Multiple comparisons tussen verschillende jaren ervaring en de component klasmanagement.

	Ervaring	Mean Difference	Std Error	p
Klasmanagement	1 jaar	-.29273	.13335	.185
	2 jaar	-.35212*	.12765	.049
	3 jaar	-.38453	.14356	.060
	4 jaar	-.50654*	.14601	.006
	5 jaar			

Basiscompetentiebeleving

Dezelfde analyse wordt in onderstaande tabel uitgevoerd op de basiscompetentiebeleving van leerkrachten. Er kan een statistisch bewijs gevonden worden dat beginnende leerkrachten met een verschillende aantal jaar ervaring niet dezelfde gemiddelde basiscompetentiebeleving hebben op volgende drie componenten: 'begeleider & organisator', 'differentiëren' en 'partner van ouders'.

Tabel 16.

One-Way ANOVA - Aantal jaar ervaring en componenten basiscompetentiebeleving.

	Sum of squares	df	R ²	F	p
Begeleider&organisator	3.970	4	.992	3.320	.012*
Opvoeder	2.593	4	.648	2.068	.086
Inhoudelijk Expert	2.972	4	.743	1.670	.158
Differentiëren	3.352	4	.838	3.197	.014*
Innovator	.863	4	.216	.605	.660
Partner Ouders	7.632	4	1.908	3.743	.006*
Lid schoolteam	2.933	4	.733	2.032	.091
Partner externen	4.711	4	1.178	2.018	.093
Lid ond. gemeenschap	.709	4	.177	.352	.842
Cultuurparticipant	1.206	4	.301	.732	.571

Na analyse is merkbaar dat binnen de componenten 'begeleider & organisator' en 'differentiëren' steeds een significant verschil kan waargenomen worden tussen een leerkracht met twee jaar ervaring en een leerkracht uit een andere leeftijdsgroep. Er kan worden waargenomen dat de basiscompetentiebeleving in het tweede jaar lesgeven een terugval kent binnen deze twee componenten.

Tabel 17.

Multiple comparisons tussen verschillende jaren ervaring en componenten begeleider & organisator en differentiëren.

	Ervaring	Mean Difference	Std Error	p
Begeleiderorganisator	1 jaar	-.02941	.11117	.999
	2 jaar			
	3 jaar	-.31729*	.10628	.026
	4 jaar	-.14370	.12001	.753
	5 jaar	-.28431	.12105	.134
Differentiëren	1 jaar	-.06683	.10353	.967
	2 jaar			
	3 jaar	-.19685	.09910	.276
	4 jaar	-.20359	.11146	.361
	5 jaar	-.37059*	.11336	.011

Wanneer de meest ervaren leerkrachten worden vergeleken met de andere beginnende leerkrachten kan geconcludeerd worden dat de basiscompetentiebeleving omtrent partner van ouders significant verschilt met deze van de minder ervaren beginnende leerkrachten.

Tabel 18.

Multiple comparisons tussen verschillende jaren ervaring en de component partner van ouders.

	Aantal jaar ervaring	Mean difference	Std Error	p
Partner ouders ≥ 5jaar	1jaar	.55467	.161148	.006
	2jaar	.54706	.15871	.009
	3jaar	.45509	.155523	.030
	4jaar	.49176	.17447	.042

◀ 3.5 ▶ ALGEMEEN

Uit resultaten kan afgeleid worden dat binnen de vier vooropgestelde niveaus enkele significante componenten als faciliterende factoren onderkend kunnen worden. De voorbereiding van de lerarenopleiding op de verschillende basiscompetenties heeft een invloed op de beleving ervan. Overigens kan aanschouwd worden dat leerkrachten een beperkte voorbereiding ervaren bij basiscompetenties die buiten de verantwoordelijkheid van de lerende vallen. Na de opleiding worden beginnende leerkrachten op heel verscheidene manieren opgevangen. Echter kan er geen significant verschil worden waargenomen tussen leerkrachten die al dan niet aanvangsbegeleiding kregen aangeboden. Verder kan worden vastgesteld dat binnen het niveau van de schoolcontext de componenten 'professionele ondersteuning', 'welbevinden' en 'collegialiteit' een faciliterende rol spelen op de competentieontwikkeling van leerkrachten. Ten slotte blijkt uit de resultaten dat de gehele competentiebeleving van de beginnende leerkracht afhankelijk is van het aantal jaren ervaring binnen het werkveld.

In Vlaanderen bepalen de basiscompetenties de startbekwaamheid van een beginnende leraar (Maes, 1999; Vandenbroucke, 2004; Aelterman et al., 2008). Het competentieniveau van leerkrachten wordt beschouwd als een belangrijke factor om de kwaliteit van ons schoolstelsel te waarborgen. Het belang van dit onderzoek is antwoord te bieden op een cruciale vraag: 'Voelt de beginnende leerkracht zich competent in zijn brede opdracht?'. Dit onderzoek gaat vervolgens de uitdaging aan om verklaringen te vinden voor het al dan niet verwerven van basiscompetenties. Het identificeren van faciliterende factoren in de competentieontwikkeling kan een belangrijke stap betekenen in het uittekenen van het beleid van starters in ons onderwijs en speelt in op problematieken waar ons huidige onderwijs mee kampt. In dit hoofdstuk worden de conclusies weergegeven die getrokken kunnen worden naar aanleiding van de gepresenteerde onderzoeksresultaten.

◀ 1 ▶ HUIDIGE COMPETENTIEBELEVING

De basiscompetenties omschrijven de kennis, vaardigheden en attitudes waarover een beginnend leraar moet beschikken om volwaardig in de beroepspraktijk te kunnen functioneren (Aelterman et al., 2008). In dit onderzoek werd naar de huidige competentiebeleving van beginnende leerkrachten gevraagd. Uit de resultaten blijkt dat beginnende leerkrachten getuigen van een behoorlijke basiscompetentiebeleving en teacher-efficacy. Uit onderzoek is duidelijk dat de overtuiging die leerkrachten over hun eigen competenties hebben, invloed heeft op hun verdere competentieontwikkeling (Bandura, 1997; Laevers, 2006; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). Rekening houdend met de geschatte impact van competentiebeleving op de verdere acties van leerkrachten kunnen de resultaten beschouwd worden als een positieve bevinding.

Niettegenstaande wijzen de resultaten op een beperkte basiscompetentiebeleving binnen de basiscompetenties 'partner van ouders', 'partner van externen' en 'lid van onderwijsgemeenschap'. Hieruit kan worden afgeleid dat de beleving omtrent de basiscompetenties die bijdragen tot de verantwoordelijkheid in de scholengemeenschap en maatschappij door beginnende leerkrachten op een minder positieve manier worden beleefd dan de basiscompetenties die bijdragen tot de verantwoordelijkheid tegenover de lerende. Deze resultaten zijn in overeenstemming met het onderzoek van Struyven en De Meyst (2010), die in hun onderzoek tot de vaststelling kwamen dat de basiscompetenties die voorbijgaan aan de verantwoordelijkheid van de lerende in mindere mate worden opgenomen in het curriculum van de lerarenopleiding. Bijkomend rapporteert de beginnende leerkracht in dit onderzoek een kloof tussen zijn huidige competenties en de verwachtingen die het werkveld tegenover hem stelt. In het bijzonder met betrekking tot de basiscompetenties die buiten de verantwoordelijkheid van de lerende horen, zoals 'lid van de onderwijsgemeenschap'. Er worden bijgevolg verwachtingen

gesteld tegenover de startbekwaamheden van beginnende leerkrachten die niet overeenstemmen met de huidige realiteit.

Biedt de lerarenopleiding de leerkracht vandaag voldoende voorbereiding op de basiscompetenties of moeten werkplekleren en inductieprogramma's hier eerder op aansluiten? Uit de resultaten kan geconcludeerd worden dat leerkrachten onvoldoende voorbereid zijn op hun basiscompetenties om te voldoen aan de verwachtingen die kaderen buiten de klaspraktijk. Bijgevolg zou de kwaliteit van de huidige lerarenopleidingen in vraag gesteld kunnen worden. Desondanks mag de verantwoordelijkheid niet enkel op de schouders van de lerarenopleiders worden geschoven. Cautreels (2008) is van mening dat zelf de beste lerarenopleiding er niet in kan slagen toekomstige leraren voor te bereiden op het gehele takenpakket. Deze conclusies stemmen overeen met de citaten van leerkrachten in dit onderzoek over competentieontwikkeling. De startende leerkracht is ervan overtuigd dat de lerarenopleiding de start in het onderwijs niet volledig kan opvangen. Beginnende leerkrachten geven in de gesprekken aan dat ze het groeien in sommige basiscompetenties zien als een traject van lange adem. De beginnende leerkracht legt de verantwoordelijkheid eveneens bij de ondersteuning die ze van het schoolteam krijgen en de algemene ervaring die ze als beginnende leerkracht verwerven. Desondanks melden beginnende leerkrachten te weinig voorbereid te zijn op basiscompetenties die buiten de klaspraktijk gelegen zijn en wordt de lerarenopleiding beschouwd als een sneltrein die onvoldoende samenhangt met de praktijk. Studieduurverlenging wordt daarbij door sommigen geopperd als mogelijke oplossing.

Leerkrachten voelen een discrepantie tussen opleiding en praktijk, wat hun competentiebeleving schade toebrengt (Cautreels, 2008; Deketelaere et al., 2004). De overtuiging van leerkrachten omtrent hun eigen competenties wordt het meest gevormd in de eerste contacten met het onderwijsveld. Rekening houdend met de bronnen die volgens Bandura (1997) de overtuiging van een leerkracht sturen kan worden afgeleid dat de lerarenopleiding een grote verantwoordelijkheid heeft tegenover competentiebeleving van leerkrachten. Dit is in overeenstemming met de resultaten in dit onderzoek, waaruit blijkt dat er een causaal verband bestaat tussen de voorbereiding van de lerarenopleiding en de competentiebeleving van leerkrachten. Hierbij kan gesteld worden dat de voor de competentiebeleving van de leerkracht in termen van teacher-efficacy de voorbereiding op de basiscompetenties buiten de klaspraktijk niet bepalend is. Daarentegen heeft de voorbereiding van de lerarenopleiding wel een invloed op de basiscompetentiebeleving die resulteert op de verantwoordelijkheid tegenover de lerende. Verder kan worden vastgesteld dat de basiscompetentiebeleving afhankelijk is van de voorbereiding op overeenstemmende basiscompetenties. Daarbij moet nog opgemerkt worden dat dit effect het grootst is voor de basiscompetenties 'begeleider & organisator' en 'partner van externen'

Het tweede uitgangspunt van dit onderzoek was het identificeren van faciliterende factoren die de competentieontwikkeling van beginnende leerkrachten stuurt. De ondersteuning op school, de kenmerken van het takenpakket en de kwaliteit van de lerarenopleiding hebben een rechtstreekse invloed op de competentiebeleving van leerkrachten (Capa, 2005). Ook de resultaten in dit onderzoek onderkennen verschillende niveaus die binnen en buiten de leerkracht een invloed uitoefenen op hun overtuigingen en hun mogelijkheden om verder te groeien. Uit resultaten worden binnen vier niveaus enkele componenten als significante voorspellers op de competentiebeleving van beginnende leerkrachten geïdentificeerd: lerarenopleiding, aanvangsbegeleiding, schoolcontext en aantal jaren ervaring. Er dient in acht genomen te worden dat de componenten die de competentieontwikkeling sturen, steeds in interactie treden met elkaar (Woolfolk Hoy, 2000; Illeris, 2007). Het cognitieve proces dat plaatsgrijpt bij de leerkracht mag in geen geval onderschat worden. De betrokkenheid, de overtuigingen en de ervaringen van de persoon hebben een directe invloed op verdere acties in de toekomst (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). Bovendien is er in dit onderzoek een positieve samenhang gevonden tussen het aantal jaren ervaring dat een leerkracht heeft en de competentiebeleving. Leerkrachten met vijf jaar ervaring hebben een significante hogere beleving omtrent hun instructiestrategie en hun beleving omtrent partner van ouders. Uit onderzoek blijkt bovendien dat de teacher-efficacy van leerkrachten tijdens de lerarenopleiding voornamelijk groeit en bij de start in het werkveld een terugval kent (Woolfolk Hoy, 2000). Doorheen deze studie komt naar voren dat de basiscompetentiebeleving bij leerkrachten met twee jaar ervaring een verzwakking kent binnen de componenten 'begeleider & organisator' en 'differentiëren'. Watzke (2007) komt tot eenzelfde conclusie en stelt dat de zorgen tijdens de eerste twee jaren het hoogst zijn en doorheen de jaren stabiel worden. Deze bevindingen hangen samen met de theorie dat leerkrachten doorheen hun ontwikkeling enkele fases doorgroeien en de competenties doorheen hun ervaring opdoen (Deketelaere et al., 2004; Watzke, 2007; Cautreels, 2008).

Voorgaande conclusies benadrukken de noodzaak aan verdere aanvangsbegeleiding bij de start in het werkveld om verdere competentieontwikkeling te realiseren. Aanvangsbegeleiding heeft als doel een brug te vormen tussen de opleiding en de start in het werkveld (Wong et al., 2005). Vervolgens is ondersteuning bij de start een opstap naar het verder ontwikkelen van de basiscompetenties die doorheen de carrière van de leerkracht bij voorkeur uitmonden in het beroepsprofiel. Bovendien wordt in de literatuur aangegeven dat de vroege ervaringen van de beginnende leerkracht bepalend zijn voor de verdere competentieontwikkeling van de leerkracht (Bandura, 1997). Dit zou veronderstellen dat leerkrachten die aanvangsbegeleiding genoten een hogere competentiebeleving hebben dan diegene die dit niet aangeboden kregen (Pas et al., 2012). Afgezien daarvan blijkt uit deze studie dat er nauwelijks een verschil waar te nemen is in basiscompetentiebeleving en teacher-efficacy tussen leerkrachten die aanvangsbegeleiding kregen aangeboden en diegene die als het ware aan hun lot werden overgelaten. Een verschil tussen beide groepen is uitsluitend waarneembaar met betrekking tot de beleving omtrent het

lid van het schoolteam en de componenten collegialiteit en welbevinden die peilen naar de tevredenheid met schoolcultuur. Op het eerste zicht spreken deze gegevens de literatuur tegen. Aanvangsbegeleiding heeft in de meeste onderzoeken een sterke invloed op de overtuiging van leerkrachten in hun eigen competenties (Ingersoll & Smith, 2011; Pas et al., 2012). Desondanks kunnen de resultaten in dit onderzoek verklaard worden. De invloed van aanvangsbegeleiding is namelijk sterk afhankelijk van de soort, de hoeveelheid en het aantal gecombineerde ondersteuning die worden aangeboden (Bickmore & Bickmore, 2009). Uit de resultaten kan afgeleid worden dat de beginnende leerkracht op uiteenlopende manieren wordt opgevangen en elke vorm van gestructureerd beleid op dit moment ontbreekt in de basisscholen. Uit gesprekken met beginnende leerkrachten komt naar voren dat leerkrachten die bij de start geconfronteerd worden met problemen, niet altijd weten waar ze ondersteuning kunnen vinden. Bovendien blijkt dat leerkrachten die aanvangsbegeleiding kregen aangeboden slechts in één op de drie tevreden is. De meerderheid van de leerkrachten krijgt te maken met toevallige en informele ondersteuningsvormen. Dit stemt overeen met de internationale vaststellingen van Wong et al. (2005). Er kan worden besloten dat aanvangsbegeleiding op dit moment tekortschiet en onvoldoende inspelt op de noden van beginnende leerkrachten.

Indien gepeild wordt naar de gewenste aanpak van aanvangsbegeleiding opteren leerkrachten voor een meer gestructureerde aanpak, waarbij ze in overleg kunnen treden met hun collega's en directies. Uit de resultaten wordt de collega van de leerkracht als een belangrijke partner beschouwd. Er dient in acht genomen te worden dat de kwaliteit van deze ondersteuningsvormen sterk afhankelijk is van de schoolcultuur (Pass, et al. 2012). Overigens blijkt dat er een effect uitgaat op de basiscompetentiebeleving van beginnende leerkrachten vanuit de componenten die peilen naar de tevredenheid van de omkadering en schoolcontext. De ondersteuning en openheid van een school blijken hierbij belangrijke componenten te zijn. De collega kan een belangrijke rol opnemen in meer gestructureerde ondersteuningsvormen zoals hospiteren, teamteaching en intervisie waarbij de uitwisseling van ervaring op een meer formele wijze plaatsvindt. De huidige aanvangsbegeleiding wordt hierbij omgevormd tot een multi-level benadering waarbij verschillende partners en ondersteuningsmiddelen als faciliterende factoren voor verdere competentieontwikkeling worden samengebracht (Capa, 2005). In de marge van deze resultaten kan overigens gesteld worden dat vermindering van werklast en uren heden bijna nooit wordt aangeboden als ondersteuning wanneer een beginnende leerkracht in het werkveld stapt. Toch zou dit beschouwd kunnen worden als een valabel alternatief, aangezien beginnende leerkrachten een hoge werkdruk rapporteren.

◀ 3 ▶ LIMIETEN ONDERZOEK

Naast bovenstaande conclusies heeft dit onderzoek ook een aantal beperkingen. Ten eerste betreft dit de representativiteit en de generaliseerbaarheid van dit onderzoek. Er is getracht gebruik te maken van een aselechte steekproef, toch werd dit in zeker mate beperkt door vrijwillige deelname. Het onderzoek was afhankelijk van de medewerking van directies. Het blijft de vraag of de onderzoeksgroep representatief is voor de gehele populatie beginnende

leerkrachten. De resultaten van dit onderzoek moeten bijgevolg op een voorzichtige wijze geïnterpreteerd worden. De mixed-method benadering tracht de generaliseerbaarheid van de resultaten in zekere mate op te vangen. Een tweede kanttekening kan geplaatst worden bij de zelfrapportage van de leerkrachten, waarbij er zich beperkingen kunnen stellen met betrekking op sociale wenselijkheid. Overigens kan opgemerkt worden dat de analyse van de onderzoeksresultaten slechts door één onderzoeker werd uitgevoerd, waardoor een vertekend beeld kan optreden. Dit heeft vooral gevolgen op het kwalitatieve deel waarbij interviews werden gecodeerd en geïnterpreteerd. Dit werd zoveel mogelijk opgevangen door stapsgewijs dezelfde methode te gebruiken. Evenwel worden de resultaten na analyse beperkt door het exploratieve karakter van de principale componenten analyse. Hierbij worden items uit de vragenlijst gereduceerd tot gemiddelden van items en componenten. Om de betrouwbaarheid en validiteit van componenten te garanderen is er nood aan verder onderzoek naar het meetbaar maken van basiscompetentiebeleving bij leerkrachten. Uit vorige beperking kan geconcludeerd worden dat het onderzoek als een verkennende studie kan beschouwd worden, waarbij de zelfgeconstrueerde vragenlijsten en resultaten nood hebben aan bijkomend onderzoek om met zekerheid gegeneraliseerd te kunnen worden.

◀ 4 ▶ AANBEVELINGEN

Behalve de beperkingen van dit onderzoek moet echter gesteld worden dat de bevindingen een belangrijke bijdrage leveren voor het verder begeleiden en ondersteunen van beginnende leerkrachten. Tevens werd het pad geëffend om de huidige visie omtrent basiscompetenties in vraag te stellen. Het centrale vraagstuk daarbij luidt of de lerarenopleiding leerkrachten voldoende voorbereid op de brede functie die wordt vooropgesteld. Bijkomend is er in de toekomst nood aan het verder in kaart brengen van de competentieontwikkeling bij leerkrachten doorheen hun gehele loopbaan.

Op theoretisch vlak impliceert deze studie slechts een kleine stap binnen het onderzoeksveld dat tracht inzicht te krijgen in de competentieontwikkeling van leerkrachten. Competentiegericht onderwijs staat nog in de startblokken en een klare kijk hierop is nog niet in zicht. Hoewel competentiebeleving een term is waar zich een beeld rond kan gevormd worden, blijft het construct competentie in volle ontwikkeling (Dochy & Nickmans, 2005). Het onderzoek moet omwille van het verkennende karakter gezien worden als een startbasis naar meer onderzoek omtrent het beoordelen van competenties met als doel de competentieontwikkeling van leerkrachten te verbeteren. Verder onderzoek naar het identificeren van beïnvloedende factoren op competentieontwikkeling is aanbevolen.

De studie is gebaseerd op zelfrapportage als voorspeller van verdere competentieontwikkeling in de veronderstelling dat leerkrachten hun beleving op een correcte wijze kunnen overbrengen. Het is aangewezen om in toekomstig onderzoek een multi-facet onderzoek op te bouwen dat voorzien is van observaties in de schoolpraktijk en beoordeling van alle betrokken partners. Vervolgens is effectonderzoek wenselijk om de combinatie van ondersteuningsmiddelen op de competentiebeleving van leerkrachten na te gaan en zo het beleid rond aanvangsbegeleiding als

facilitator te bevorderen. Bovendien oppert zich een interessante invalshoek waarbij de invloed van de competentiebenadering bij leerkrachten in verband kan worden gebracht met leerlingprestaties. Dit onderzoek wijst op de beperkte ondersteuning die leerkrachten krijgen aangeboden bij de start in het onderwijs. De ervaringen tussen leerkrachten bij de start in het onderwijs zijn uiteenlopend, zowel naar intensiteit, als soort en vorm. Deze studie stelt de verantwoordelijkheid van het huidige competentiegericht opleiden en het beleid rond verdere competentieontwikkeling in het werkveld in vraag. Een doordachte en meer beleidsmatige aanvangsbegeleiding bij beginnende leerkracht en met inbegrip van faciliterende factoren is bijgevolg meer dan wenselijk (Smith & Ingersoll, 2004; Wong et al., 2005).

◀ 5 ▶ **BESLUIT**

Er werd getracht een holistische visie aan te nemen tegenover competenties, waarbij de lerende wordt beschouwd als een volwaardige partner binnen zijn eigen competentieontwikkeling. Hierbij wordt benadrukt dat deze processen binnen een context en persoonlijkheid plaatsvinden (Illeris, 2007).

Dit onderzoek komt tot de vaststelling dat het competentiegericht opleiden problemen bij de start in het werkveld niet kan overbruggen. De lerarenopleiding geeft slechts enkele lessen watergewenning en dient als springplank naar het werkveld. Indien de eerste duik in het water niet wordt opgevangen door een gezonde schoolcultuur en gevarieerde ondersteuning lijkt de leerkracht in de eerste jaren naar adem te snakken. Indien de leerkracht zijn zwemstijl doorheen de jaren niet verfijnd wordt, kan deze de overkant van het zwembad nooit halen (Woolfolk Hoy, 2000). Een leerkracht groeit niet alleen, maar maakt deel uit van een hele schoolorganisatie. De lerarenopleiding kan niet als enige de verantwoordelijkheid opnemen om een beginnende leerkrachten van geschikte bekwaamheden te voorzien.

Om die reden lijkt een gedeelde verantwoordelijkheid van verschillende partners en ondersteuningsmiddelen, de meest realistische benadering te zijn om competentieontwikkeling bij leerkrachten te garanderen (Capa, 2005; Bickmore & Bickmore, 2009; Pas et al., 2012). De competentiebeleving van leerkrachten wordt gestuurd door een veelheid aan componenten op verschillende niveaus en moet bijgevolg op verschillende niveaus en met verschillende ondersteuningsmiddelen worden aangepakt. Moeten de basiscompetenties beschouwd worden als een middel om de opleiding beter op de praktijk af te stemmen of dient de vraag gesteld te worden of de praktijk zich moet afstemmen op de startbekwaamheid van de leerkracht? Moet de positie van de beginnende leerkracht in de toekomst herbekeken worden? Welke verantwoordelijkheid moet de school opnemen als partner van de leerkracht? Er kan worden gesteld dat bijkomend onderzoek naar de aanvangsperiode van beginnende leerkrachten en de verdere competentieontwikkeling noodzakelijk is. De beginnende leerkracht is bij de start onvolledig en op zoek naar groeikansen. Enkel wanneer dit in beschouwing wordt genomen kan de leerkracht van de toekomst op termijn voldoen op de vooropgestelde verwachtingen van de maatschappij.

VI. LIJST VAN TABELLEN & FIGUREN

TABEL 1. GEMIDDELDE EN STANDAARDDEVIATIE VAN COMPONENTEN EN ONDERLINGE ITEMS VAN TEACHER-EFFICACY.	24
TABEL 2. GEMIDDELDE, STANDAARDDEVIATIE EN CRONBACH ALPHA VAN COMPONENTEN 'BASISCOMPETENTIEBELEVING'.	25
TABEL 3. GEMIDDELDE, STANDAARDDEVIATIE EN CRONBACH ALPHA VAN COMPONENTEN 'VOORBEREIDING LERARENOPLEIDING'.	26
TABEL 4. GEMIDDELDE, STANDAARDDEVIATIE EN CRONBACH-ALPHA VAN COMPONENTEN 'SCHOOLCONTEXT'.	26
TABEL 5. CORRELATIECOËFFICIËNT EN BIJHORENDE SIGNIFICANTIE COMPETENTIEBELEVINGSSCHALEN.	27
TABEL 6. GEMIDDELDE EN STANDAARDDEVIATIE COMPONENTEN TEACHER-EFFICACY.	28
TABEL 7. GEMIDDELDE EN STANDAARDDEVIATIE COMPONENTEN BASISCOMPETENTIEBELEVING.	28
TABEL 8. MULTIVARIATE ANALYSE DOOR MIDDEL VAN DE GLM-METHODE TUSSEN LERARENOPLEIDING EN TEACHER-EFFICACY.	31
TABEL 9. MULTIVARIATE ANALYSE DOOR MIDDEL VAN DE GLM-METHODE TUSSEN LERARENOPLEIDING EN BASISCOMPETENTIEBELEVING.	32
TABEL 10. TEVREDENHEID AANBODEN AANVANGSBEGELEIDING.	34
TABEL 11. MULTIVARIATE ANALYSE DOOR MIDDEL VAN DE GLM-METHODE TUSSEN LERARENOPLEIDING EN TEACHER-EFFICACY.	40
TABEL 12. MULTIVARIATE ANALYSE DOOR MIDDEL VAN DE GLM-METHODE COVARIANTIES.	40
TABEL 13. ONE-WAY ANOVA - AANTAL JAAR ERVARING EN COMPONENTEN TEACHER-EFFICACY.	43
TABEL 14. MULTIPLE COMPARISONS TUSSEN VERSCHILLENDE JAREN ERVARING EN DE COMPONENT INSTRUCTIESTRATEGIE.	44
TABEL 15. MULTIPLE COMPARISONS TUSSEN VERSCHILLENDE JAREN ERVARING EN DE COMPONENT KLASMANAGEMENT.	44
TABEL 16. ONE-WAY ANOVA - AANTAL JAAR ERVARING EN COMPONENTEN BASISCOMPETENTIEBELEVING.	44
TABEL 17. MULTIPLE COMPARISONS TUSSEN VERSCHILLENDE JAREN ERVARING EN COMPONENTEN BEGELEIDER & ORGANISATOR EN DIFFERENTIËREN.	45
TABEL 18. MULTIPLE COMPARISONS TUSSEN VERSCHILLENDE JAREN ERVARING EN DE COMPONENT PARTNER VAN OUDERS.	45
FIG. 1. INDELING BEROEPSPROFIEL AAN DE HAND VAN VERANTWOORDELIJKHEDEN (RUTTEN, 1998, p. 7-8)	9
FIG. 2. DE CYCLUS VAN DE TEACHER-EFFICACY (TSCHANNEN-MORAN, WOOLFOLK HOY & HOY, 1998).....	12
FIG. 3. NIVEAUS WAARIN COMPETENTIES VORM KRIJGEN BIJ DE BEGINNENDE LEERKRACHTEN.	12
FIG. 4. CONCEPTUEEL MODEL: FACILITERENDE FACTOREN IN DE COMPETENTIEONTWIKKELING VAN BEGINNENDE LEERKRACHTEN.	16
FIG. 5. ONDERZOEKSPOPULATIE.	18
FIG. 6. VERDELING STEEKPROEF VOLGENS AANTAL JAAR ERVARING BEGINNENDE LEERKRACHT.	19
FIG. 7. VERDELING INTERVIEWRESPONDENTEN VOLGENS ERVARING.	19
FIG. 8. OPBOUW VRAGENLIJST.	20
FIG. 9. OVERZICHT VAN DE GEHANTEERDE STATISTISCHE TOETSEN.	22
FIG. 10. HUIDIGE BASISCOMPETENTIEBELEVING RESPONDENTEN.	28
FIG. 11. VERWACHTINGEN VERSUS DE PRAKTIJK VAN DE RESPONDENTEN.	30
FIG. 12. TEVREDENHEID LERARENOPLEIDING.	33
FIG. 13. BELEVING EERSTE WEKEN IN HET ONDERWIJS.	35
FIG. 14. HUIDIGE AANVANGSBEGELEIDING.	36
FIG. 15. GEWENSTE AANVANGSBEGELEIDING.	37
FIG. 16. SOORTEN AANVANGSBEGELEIDING.	37
FIG. 17. ANTECEDENTEN OP SCHOOLNIVEAU.	41
FIG. 18. ANTECEDENTEN OP LEERKRACHTNIVEAU.	43

VII. REFERENTIES

Aelterman, A. (1997). Het beroepsprofiel van de leraar: een instrument in de kwaliteitszorg van de overheid. *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid*, 3, 170-176.

Aelterman, A. (1999). Beroepsprofielen en basiscompetenties voor de leraar: instrumenten in de kwaliteitszorg van overheid en opleiders. *Informatie Vernieuwing Onderwijs*, 75, 18-28.

Aelterman, A., Verhoeven, J., Rots, I., Buvens, I., Engels, N., & Van Petegem, P. (2002). *Waar staat de leraar in onze samenleving? Een onderzoek naar opvattingen over de professionaliteit en de maatschappelijke waardering van leerkrachten*. Gent: Academia Press.

Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., & Verhaeghe, J.P. (2003). Het welbevinden van de leerkracht is een opgave voor de school. Beschrijving van een instrument om het welbevinden van leerkrachten te meten. In: Devos, G. (red.), *Personeel en organisatie*. Mechelen, Wolters Plantyn, afl. 4, november, 25-51.

Aelterman, A., Meysman, H., Troch, F., Vanlaer, O., & Verkens, A. (2008). *Een nieuw profiel voor de leraar kleuteronderwijs en lager onderwijs: Hoe worden leraren daartoe gevormd? Informatiebrochure bij de invoering van het nieuwe beroepsprofiel en basiscompetenties voor leraren*. Brussel: Departement Onderwijs en vorming

Apple, M. W. (1986). *Teacher and texts*. New York: Routledge & Kegan Paul.

Bickmore, D.L., & Bickmore, S.T. (2009). A multifaceted approach to teacher induction. *Teacher and teacher education*, 26, 1006-1014.

Ballet, K., & Kelchtermans, G. (2004). De intensificatie van het lerarenberoep: een literatuurstudie. *Pedagogische Studiën*, 81, 195-213.

Ballet, K., & Kelchtermans, G. (2009). Struggling with workload: Primary teachers' experience of intensification. *Teaching and teacher education*, 25, 1150-1157.

Banathy, B.H. (1996). *Designing social systems in a changing world*. New-York: Plenum Press.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.

Berliner, D. C. (1994). *Developmental stages in the lives of early childhood educators*. In Stacie G. Griffin and David E. Day (Eds.), New York: Teachers College Press.

Biemans, H., Nieuwenhuis, L., Poell, R., Mulder, M., & Wesselink, R. (2004). Competence-based VET in the Netherlands: background and pitfalls. *Journal of Vocational Education and Training*, 56 (4), 523-538.

Bosman, L., Detrez, C., & Gombeir, D. (2000). *Coach zijn voor beginnende (en andere) leraren*. Mechelen: Plantyn

Boutin, G., & Julien, L., (2000). *L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Editions Nouvelles., Montréal.

Brabander, G., Rozendaal, J.S., & Martens, R.L. (2009). Investigating efficacy expectancy as criterion for comparison of teacher- versus student-regulated learning in higher education. *Springer*, 3, 191-207.

Brabander, C.J. de, & Martens, R.L. (2010). *Motivatie in Leraar24. Ontwerp van een conceptueel kader*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum, Open Universiteit.

Capa, Y. (2005). *Factors Influencing First-Year Teachers' Sense of Efficacy*. Ohio State University: Dissertation.

Capa, Y., & Woolfolk Hoy, A. (2006). What Predicts student teacher self-efficacy? *Academic Exchange quarterly*, 10(4).

Cautreels, P., (2008). *Met beginnende leraren op weg naar professionaliteit: Studie en werkboek voor mentoren en schoolteams*. Mechelen: Plantyn

Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.

Corron, S., Demuyne, H., Putseys, S., Rubens, K., Vertessen, H., & Van den Eynden, L. (2009). *Basiscompetenties in de Vlaamse lerarenopleiding lager onderwijs gewikt en gewogen*. (Masterproef, Katholieke Universiteit Leuven, België).

Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: Why it matters, what leaders can do. *Educational Leadership*, 60(8), 6-14.

Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.

Declerck, E., & Verhofstadt, E. (2003). Het lerarentekort in Vlaanderen. *Over Werk*, 13(3), 111-114.

Deketelaere, A., Kelchtermans, G., Robben, D., & Sondervorst, R. (2004). *Samen voor de spiegel. Een werkboek over de begeleiding van beginnende leerkrachten (Cahiers voor didactiek 17)*. Deurne: Wolters-Plantyn.

De Vaus, D. (2002). *Analysing social science data*. London: Sage Ltd.

Devos, G., & Vanderheyden, K. (2002). *Attracting, developing and retaining teachers. Background Report Flanders*. OECD.

Dochy, F., & Nickmans, G. (2005). *Competentiegericht opleiden en toetsen: Theorie en praktijk van flexibel leren*. Utrecht: Lemma

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and student achievement: education policy analysis, North America, 8, jan. 2000. Geraadpleegd op 1 mei 2011, op <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/392/515>

Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: Why it matters, what leaders can do. *Educational Leadership*, 60(8),6-13.

Eisendrath, H.B. (2001). Evaluatie van de lerarenopleiding in Vlaanderen 2000-2001. Eindverslag. Geraadpleegd op 18 mei 2011, op www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/leraar/bestanden/eindverslag.rtf

Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.

Fuller, F., & Brown, O. (1975). Becoming a teacher. In, K. Ryan. *Teacher Education: 74th Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press.

Hirtt, N. (2010). Competentiegericht onderwijs: een pedagogische mystificatie. *Brussel: Democratische School*. Geraadpleegd op 1 mei 2012, op <http://www.skolo.org/spip.php?article1158>

Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: what we know and what we don't. *Teaching and teacher education*, 25, 207-216.

Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *Elementary School Journal*, 93, 335-372.

Illeris, K. (2007). *How we learn: Learning and non learning in schaal and beyond*. London/New York: Routledge.

Ingersoll, R.M., & Smith, T.M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60(8), 30-33.

Ingersoll, R.M., & Smith, T.M. (2004). Do teacher induction and mentoring matter? *Bulletin: National Association of Secondary School Principals*, 638(88), 28-40.

Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Education Research*, 81(2), 201-233.

Jamieson, S. (2004). Likert scales: how to (ab)use them. *Medical Education*, 38, 1217-1218.

Kelchtermans, G. (1994). De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief. *Studia Pedagogica*, nr 17. Leuven: Universitaire Pers Leuven.

Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and teacher education*, 18, 105-120.

Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2005). Micropolitieke geletterdheid en professionele ontwikkeling bij beginnende leerkrachten. *Pedagogiek*, 25(2), 89-102.

Kessels, J.W.M. (1999). Het verwerven van competenties: kennis als bekwaamheid. *Opleiding & Ontwikkeling.Tijdschrift voor HRD*. 12(1-2), 7-11.

Kotter, P., & Cohen, D.S. (1997). *Het hart van de verandering: De principes van leiderschap bij verandering in de praktijk*. Den Haag: Sdu Uitgevers.

Korthagen, F.A.J. (2001). *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle.

Korthagen, F. (2004). Zin en onzin van competentiegericht opleiden. *VELON: tijdschrift voor lerarenopleiders*, 25(1), 13-23.

Korthagen, F. (2007). Kwaliteit van binnenuit als sleutel voor professionele ontwikkeling. *VELON*, 28 (1), 17-23.

Laevers, F. (2006). Onderwijs op een nieuw leest. Een reconstructie van de actuele paradigmashift. *Bertrands, E., (Red) Draagkracht geven. uitkomst voor de toekomst.* Leuven: Cego Publishers.

Lagerveld, S., & Blonk, R. (2008). Het vergroten van self-efficacy: een sleutel tot snellere werkhervatting. Geraadpleegd op 16 april 2011, op www.psychischenwerk.nl/pw/article.php?id=5690

Luken, T.P. (2006). Hoe meetbaar zijn competenties? Dilemma en uitweg bij het werkbaar maken van het competentiebegrip. *Handboek Effectief Opleiden, 9*, 1-6.

Maes, B. (1999). Hervorming van de lerarenopleiding en de nascholing: de decretale weg. *Informatie Vernieuwing Onderwijs, 20(75)*, 9-16.

Merriënboer, J.J.G. van, M.R. van der Klink & M. Hendriks (2002). *Competenties: Van complicaties tot compromis; Over schuifjes en begrenzers; Een studie in opdracht van de Onderwijsraad.* Den Haag: Onderwijsraad.

Moir, E. (1999). *The Stages of a Teacher's First Year.* In: Scherer, M. (red.), *A Better Beginning. Supporting and Mentoring New Teachers.* Verenigde Staten: Association for Supervision and Curriculum.

Moir, E., & Stobbe, C. (1995). Professional Growth for New Teachers: Support and Assessment Through Collegial Partnerships. *Teacher Education Quarterly, 22(4)*, 83-91.

Mulder, M., Gulikers, J., & Biemans, H. (2008). *Competentieontwikkeland onderwijs: een verkenning VLOR.* Antwerpen: Garant.

Pas, E.T, Bradshaw, C.P., & Hershfeldt, P.A. (2012). Teacher- and school-level predictors of teacher efficacy and burnout: identifying potential areas for support. *Journal of School Psychology, 50(1)*, 129-145.

Rogers, M. (2004). Review of Research on the Impact of Beginning Teacher Induction on Teacher Quality an Retention. Geraadpleegd op 16 april 2012, op <http://www.newteacher.com/pdf/ResearchontheImpactofInduction.pdf>

Ross, J. A. (1994). The impact of an in-service to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education, 10(4)*, 381-394.

Rossi, G. (2008). *Interview en Observatie.* Glasgow: McGraw-Hill.

Rutten, J. (1998). De vernieuwde lerarenopleiding: de opbouw van de beroepsprofielen en de basiscompetenties. *Impuls voor onderwijsbegeleiding*, 29(1), 3-9.

Schepens, A., Aelterman, A. & Vlerick, P. (2009). Student Teachers' Professional Identity Formation: Between being Born as a Teacher and becoming one. *Educational Studies*. 35(2).

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors: Perceived collective teacher efficacy and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611-625.

Sleurs, W., & Maes, B. (2004) *De basiscompetenties bekeken vanuit het perspectief van de onderliggende onderwijskundige visie; Is de leraar een coach? Reflecties over de uitgangspunten van de huidige lerarenopleiding*, 29-45. Gent: Dieroo-Academia 5 Academia Press.

Smith, T.M., & Ingersoll, R.M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41, 681-714.

Steunpunt Gelijke onderwijskansen (2006). Visietekst: Breed competentiegericht evalueren. Geraadpleegd op 20 mei 2011, op http://www.steunpuntgok.be/downloads/visietekst_breed_evalueren.pdf

Stansbury, K., Zimmerman, J. (2000). Lifelines to the classroom: Designing support for beginning teachers. *WestEd*, 23(4), 1-15.

Struyven, K., De Meyst, M., & Janssens, S. (2009). *The implementation of competences in teacher education in Flanders: 10 years after the decree...* Navigation In Educational contexts.

Struyven, K., & De Meyst, M. (2010). Competence-based teacher education: illusion or reality? An assessment of the implementation status in Flanders from teachers' and students' points of view. *Teaching and Teacher Education*, doi:10.1016/j.tate.2010.05.006.

Struyven, K., Vrancken, S., Brepoels, K., Engels, N., & Lombaerts, K. (2010). Leerkracht zijn? Neen, Dank u. Een onderzoek naar de redenen van gekwalificeerde leerkrachten om niet te starten in het onderwijs na het afstuderen of na korte tijd er uit te stappen. *Pedagogische Studietoelichtingen*, 89(1), 3-19.

Thijssen, J.G.L. (1998). Hindernissen voor competentie management. *Opleiden en Ontwikkeling. Tijdschrift voor Human Resource Development*. 11(2), 38-45.

Timant, F. (2005). Les compétences : concepts et enjeux, *Cahier des Sciences de l'Éducation. Service de pédagogie expérimentale*, ULB, 21, 22.

- Tobin, T.J., Muller, R.O., & Turner, L.M. (2006). Organizational learning and climate as predictors of self-efficacy. *Social Psychology of Education, 9*, 301-319.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*, 202-248.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education, 23*, 944-956.
- Van Dalen, J., & Leede, E. de (2009). *Statistisch Onderzoek met SPSS for Windows*. Den Haag: Lemma.
- Vandenbroucke, F. (2004). *Conceptnota Lerarenopleiding*. Brussel: Departement Onderwijs.
- Van den Eynde, L. (2010). *Een blik op de implementatie van de basiscompetenties in de lerarenopleiding lager onderwijs*. (Masterproef, Katholieke Universiteit Leuven, België).
- Van Dongen, T. (2003). *Competentiemanagement. En dan? Een mensgerichte visie op competentie management*. Zaltbommel: Schouten & Nelissen.
- Van Laere, E. (2012). Aanvangsbegeleiding in het basisonderwijs vandaag: Begeleiding van beginnende leraren zonder of met beperkte mentoruren in de basisschool. *Leerrijk Plantyn*, 1-23.
- Vanleke, N. (2010). *Aanvangsbegeleiding van beginnende leerkrachten in het basisonderwijs. Onderzoek naar de factoren die de aanvangsbegeleiding beïnvloeden*. (Masterproef Ugent).
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research, 54*, 143-178.
- Verbiest, E. & Vandenberghe, R. (2003). Professionele leergemeenschappen: een nieuwe kijk op permanente ontwikkeling van leraar en school - 1. *Basisschoolmanagement, 15*(5), 1-8.
- Vlaams Departement Onderwijs (1998). *Decreet tot bekrachtiging van het besluit van de Vlaamse regering van 29 september 1998 betreffende de beroepsprofielen van de leraren*. Brussel: Vlaams Departement Onderwijs.

Vlaamse Departement Onderwijs (2011). Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs – schooljaar 2010-2011. Onderwijs Vlaanderen. Geraadpleegd op 15 mei 2012, op <http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/2010-2011.htm>

Vlaamse Regering (2006). *Ontwerp van besluit van de Vlaamse Regering betreffende het beroepsprofiel van de leraar*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.

Vlaamse Overheid. (2006-2007). *Onderwijsspiegel: De beginnende leerkracht een nulmeting van de aanvangsbegeleiding en startcompetenties, doorlichting en opvolgingscontroles 2006-2007*. Brussel: Ministerie voor Onderwijs en Vorming.

VLOR (2008). *Competentie-ontwikkeland onderwijs*. Antwerpen: Garant.

Watzke, J.L. (2007). Longitudinal study of stages of beginning teacher development in a field-based teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 23(1), 106-122.

Wengraf, T. (2001). *Qualitative Research Interviewing*. Londen: Sage.

Whitty, G. & Willmott, E. (1991). Competence-based teacher education: approaches and issues. *Cambridge Journal of Education*, 21 (3), 309 – 318.

Wong, H.K., Britton, T., & Ganser, T. (2005) What the world can teach us about new teacher induction. *Phi Delta Kappan*. 86(5), 379-384.

Woolfolk Hoy, A. (2000). Changes in Teacher Efficacy During the Early Years of Teaching. The Ohio University. Geraadpleegd op 19 april 2012, op <http://wps.ablongman.com/wps/media/objects/290/297451/changes%20in%20efficacy.pdf>

Yee, S. M. (1990). *Careers in the classroom: when teaching is more than a job*. New York: Teacher's College Press.

Zeichner, K., & Wray, S. (2001). The teaching portfolio in US teacher education programs: What we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education*, 17, 613-621.

VIII. BIJLAGEN

SCHRIFTELIJKE BIJLAGEN

BIJLAGE 1: CODEBOEK KWANTITATIEF ONDERZOEK

BIJLAGE 2: SPSS-ANALYSES

BIJLAGE 3: CODEBOEK KWALITATIEF ONDERZOEK

CD-ROM BIJLAGEN

BIJLAGE 4: BOOMSTRUCTUUR KWALITATIEF ONDERZOEK

BIJLAGE 5: INTERVIEWSCHEMA & INTERVIEWS

BIJLAGE 6: UITNODIGINGSMAIL SCHOLEN & LEERKRACHTEN