

# Het effect van schoolcultuur op het verloop van zelfevaluaties: een padmodel vanuit lerarenperspectief

J. Vanhoof, P. Van Petegem, en S. De Maeyer

## Samenvatting

Vormen van schoolzelfevaluatie hebben het voorbije decennium in heel wat onderwijs-systemen ingang gevonden. Zulke school-zelfevaluaties stellen scholen op verschillende manieren voor concrete uitdagingen. Naast beleidsmatige aspecten van het zelf-evaluatieproces dringen zich - om tot een kwaliteitsvolle zelfevaluatie te komen - ook een aantal onderzoeksmatige aandachtpunten op. Deze studie brengt in kaart in welke mate zelfevaluaties volgens Vlaamse leraren aan beleidsmatige én onderzoeksmatige eisen voldoen. Daarnaast wordt nagegaan of verschillen in het verloop van zelfevaluaties verklaard kunnen worden door kenmerken van de schoolcultuur. Op basis van een online survey-onderzoek bij ruim 1500 leraren wordt een padmodel getoetst dat antwoorden hieromtrent mogelijk maakt. De resultaten tonen aan dat leraren slechts gematigd positief zijn over zelfevaluatieprocessen in hun school en dat cultuurkenmerken in zekere mate mee bepalend zijn voor een goed verloop van de zelf-evaluatie. Het effect van culturele verschillen op de zelfevaluatie is echter beperkt.

## 1 Probleemstelling

In verschillende onderwijssystemen dragen scholen steeds meer verantwoordelijkheid in het ontwikkelen en garanderen van de eigen onderwijskwaliteit. Zo wordt van scholen bijvoorbeeld steeds expliciet verwacht dat ze aan (school)zelfevaluatie doen. Vormen van zelfevaluatie hebben het voorbije decennium dan ook in vele scholen ingang gevonden. Onder (school)zelfevaluatie verstaan wij processen, in hoofdzaak geïnitieerd door de school zelf, waarbij welgekozen deelnemers op een systematische wijze het functioneren van de school beschrijven en beoordelen met het oog op het nemen van beslissingen c.q.

initiatieven in het kader van (aspecten van) de algehele schoolontwikkeling (Van Petegem, 1998). De kennisbasis omtrent wat al dan niet bijdraagt tot succesvolle zelfevaluaties is het voorbije decennium noemenswaardig uitgebreid. De empirische evidentie leert echter ook dat bij het verloop van deze zelfevaluaties vaak nog vragen kunnen gesteld worden (Schildkamp, 2007). Het blijkt voor scholen immers niet evident om in de eigen vertrouwde context het systematische en cyclische proces van de zelfevaluatie te initiëren en te realiseren. Schoolzelfevaluaties stellen scholen dan ook op verschillende manieren voor concrete uitdagingen. Enerzijds vereist het uitvoeren van zelfevaluaties dat het verloop van dit proces op een doordachte manier beleidsmatig wordt vormgegeven. De vaststelling is dat de kwaliteit van beleidsprocessen (in het kader van kwaliteitszorg) groeit naarmate er meer sprake is van doeltreffende communicatie, gezamenlijke doelgerichtheid, professionele samenwerking en van een bereidheid om kritisch naar het eigen handelen te kijken (Hendriks, Doolaard & Bosker, 2002; Potter, Reynolds & Chapman, 2002; Vanhoof, Van Petegem, Verhoeven & Buvens, 2009). Naast dit beleidsmatige proces dringen zich - om tot een kwaliteitsvolle zelfevaluatie te komen - echter ook een aantal onderzoeksmatige aandachtpunten op. Nevo (1995) stelt bijvoorbeeld dat zowat alles het voorwerp kan zijn van een zelfevaluatie. De verantwoording van gemaakte inhoudelijke keuzes is vaak echter teleurstellend (Blok, Slegers & Karsten, 2005, p. 29). Het zou met name ontbreken aan een beredeneerd en beargumenteerd antwoord op de vraag naar de inhoud(en) van de zelfevaluatie. Zelfevaluaties vergen dus ook het vooropstellen van gerichte en relevante vragen, op basis waarvan een valide en betrouwbare gegevensverzameling dient opgezet te worden.

Deze studie brengt in kaart in welke mate zelfevaluaties volgens leraren aan beleids-

matige én onderzoeksmatige kenmerken vol-  
doen. De relevantie van deze vraag is onder  
meer toe te schrijven aan empirische studies  
die deze kenmerken aan de resultaten van  
zelfevaluaties linken (Hofman, Dijkstra &  
Hofman, 2009; Schildkamp, Visscher &  
Luyten, 2009; Vanhoof, De Maeyer & Van  
Petegem, 2011). Daarnaast wordt nagegaan  
hoe verschillen in het verloop van zelfevalua-  
ties verklaard kunnen worden. Op basis van  
bestaande onderzoeksliteratuur kunnen ver-  
schillende elementen geïnventariseerd worden  
waarvan verwacht wordt dat ze van invloed  
zijn op het verloop van zelfevaluaties. In het  
volgende wordt de impact van kenmerken  
van de schoolcultuur op het beleidsmatig en  
onderzoeksmatig verloop van zelfevaluaties  
centraal gesteld. Die keuze is ingegeven door  
de vaststelling dat de bestaande normen,  
waarden en onuitgesproken assumpties in  
een school een indicatie zijn voor de 'rijp-  
heid' waarover een school moet beschikken  
om van zelfevaluatie ten volle de vruchten te  
kunnen plukken (Schildkamp, Vanhoof, Van  
Petegem & Visscher, 2011). De veronderstel-  
ling daarbij is dat bepaalde kenmerken van  
schoolcultuur het verloop van zelfevaluaties  
ten goede kunnen komen en andere niet.

Gegeven de verschillende verwachtingen  
vanuit het beleidsmatige dan wel onderzoeksmatige  
perspectief is een meer fundamenteel  
inzicht nodig in de vraag of culturele ken-  
merken die het ene aspect van een zelfevalua-  
tie te goede komen ook andere aspecten van  
de zelfevaluatie ten goede komen. Het omge-  
keerde is echter ook niet uit te sluiten: een  
bepaalde schoolcultuur kan positief samen-  
hangen met een systematisch onderzoeks-  
gerichte aanpak van de zelfevaluatie, maar  
een doordacht beleidsmatige aanpak bemoei-  
lijken. In het theoretisch kader worden deze  
hypothesen in de bestaande kennisbasis gesi-  
tueerd en beargumenteerd. In deze fase vol-  
staat het om te benadrukken dat het verkla-  
rende luik van dit artikel rapporteert over een  
conceptuele en empirische zoektocht naar een  
schoolcultuur die bijdraagt tot een kwaliteits-  
vol verloop van schoolzelfevaluaties.

Gegeven de bovenstaande beschouwingen  
staan de volgende onderzoeksvragen in deze  
studie centraal: (1 - Beschrijvend) In welke

mate beantwoordt het verloop van zelfevalua-  
ties aan beleidsmatige en onderzoeksmatige  
kenmerken? (2 - Verklarend) Welke kenmer-  
ken van een schoolcultuur verklaren verschil-  
len in deze beleidsmatige en onderzoeksmatige  
kenmerken van zelfevaluaties? De  
studie wil dus zowel op een beschrijvende  
manier in kaart brengen in welke mate (voor-  
af bepaalde) kenmerken van het verloop van  
zelfevaluaties aanwezig zijn als verklaren in  
welke mate de gedane vaststellingen inzake  
het verloop van zelfevaluaties samenhangen  
met de schoolcultuur waarin de zelfevaluaties  
plaatsvinden.

## 2 Conceptueel kader

De volgende paragrafen bouwen verder op  
de concepten die in de probleemstelling geïntro-  
duceerd werden. We besteden achtereenvolgens  
aandacht aan het verloop van zelf-  
evaluaties en aan schoolcultuur als verklarende  
variabele voor verschillen in het verloop van  
zelfevaluaties.

### 2.1 Het verloop van zelfevaluaties:

#### 'Zelfevaluatie als beleid' en

#### 'Zelfevaluatie als onderzoek'

Het verloop van zelfevaluaties wordt in deze  
studie aan de hand van twee complementaire  
concepten geoperationaliseerd, met name  
'zelfevaluatie als beleid' en 'zelfevaluatie als  
onderzoek'. Het uitgangspunt van het concept  
'zelfevaluatie als beleid' is dat een zelfevalua-  
tieproces dat in sterke mate aan een aantal  
beleidsgerichte principes tegemoet komt  
meer kans op waardevolle resultaten heeft  
dan een zelfevaluatieproces waarvoor dit in  
mindere mate of niet geldt (Vanhoof et al.,  
2009). Empirische evidentie toont aan dat  
beleidsvoeringprocessen onder meer effectie-  
ver verlopen als ze aan de volgende kenmer-  
ken voldoen: als team gezamenlijke doelen  
vooropstellen, het verzekeren van professionele  
ondersteuning en samenwerking, bereid-  
heid om kritisch naar het eigen handelen te  
kijken en het hanteren van effectieve commu-  
nicatiestrategieën (Sammons, Hillman &  
Mortimore, 1995; Schildkamp et al., 2009;  
Voogt, 1989). Deze vier aspecten worden in

volgende alinea's in de context van het uitvoeren van zelfevaluaties verder uitgewerkt.

Een primordiale conditie voor zelfevaluatie is het bestaan van een door het hele schoolteam gedragen behoefte om het huidige functioneren van de school te onderzoeken. Zelfevaluaties moeten dan ook plaatsvinden met een duidelijk en eerlijk doel voor ogen (McBeath, Meuret, Schratz & Jakobsen, 1999; Schildkamp, 2007). Het is belangrijk dat duidelijk wordt gemaakt waarom er een zelfevaluatie plaatsvindt en waarvoor de resultaten zullen dienen (Nevo, 1995). De behoeften van de verschillende stakeholders zijn immers niet noodzakelijk in overeenstemming. Bij de start van een zelfevaluatie komt het er op aan om de verschillende stakeholders - bijvoorbeeld een schoolbestuur, een inspecterende overheid, maar uiteraard ook schoolleiding en leerkrachten - tot overeenstemming te brengen omtrent de functie en doelen van de zelfevaluatie (Scheerens, 2004). Kenmerkend voor doelgerichte zelfevaluaties is verder dat men voortdurend de relatie bewaakt van de zelfevaluatieactiviteiten met de doelen die men met de zelfevaluatie wenst te bereiken. Die zelfevaluatie-doelen moeten niet alleen duidelijk geformuleerd worden, het is ook van belang dat de betrokkenen de doelen onderschrijven en dat er dus sprake is van een gezamenlijke doelgerichtheid (Hendriks et al., 2002). De kans dat scholen succesvol vorm geven aan een zelfevaluatie, is mede afhankelijk van de mate waarin ze erin slagen om als gemeenschap te komen tot een gezamenlijke doelgerichtheid voor die zelfevaluatie (Kyriakides & Campbell, 2004).

Daarnaast besteden we in dit theoretisch kader aandacht aan 'Ondersteunende relaties en samenwerking'. Als men van de directie en de leerkrachten van een school verwacht dat ze op een effectieve manier vormgeven aan een zelfevaluatie, dan moet men zich er van verzekeren dat zij daartoe over de nodige draagkracht beschikken (Scheerens, Van Amelsvoort & Donoughue, 1999). Draagkracht kan zich maar ontwikkelen en in stand houden als er sprake is van voldoende en brede ondersteuning. We spreken van ondersteunende professionele relaties wanneer men niet het gevoel heeft dat men alleen staat in de

uitoefening van zijn zelfevaluatietaak, maar actief gevolgd en begeleid wordt door collega's (directie en leerkrachten). Wanneer er daarnaast ook (positieve) aandacht is voor de persoonlijke ontwikkeling en persoonlijke ervaringen tijdens de zelfevaluatie is er sprake van ondersteunende persoonlijke relaties. Zelfevaluaties kunnen maar kwaliteitsvol zijn indien er sprake is van voldoende samenwerking, steun, vertrouwen, openheid en betrokkenheid (Hargreaves & Fullan, 1992; Scheerens, 2004; Watling & Arlow, 2002). Dat kunnen we als volgt begrijpen: vertrouwen en openheid zorgen ervoor dat leerkrachten hun eigen klaspraktijk, eventuele problemen of vragen, maar ook positieve resultaten durven voorleggen aan collega's, directie of andere ondersteunende instanties die bij de zelfevaluatie betrokken zijn (Devos & Verhoeven, 2003).

Zelfevaluatie kan omschreven worden als een systematische vorm van reflectie. Om een zelfevaluatie tot een goed einde te brengen, is - ten derde - de bereidwilligheid om in het eigen handelen zowel positieve als negatieve elementen te ontdekken en te analyseren dan ook van essentieel belang (McBeath et al., 1999). Zelfevaluaties zouden tot betere resultaten leiden wanneer het stilstaan bij de eigen praktijk en het identificeren van verbeterpunten niet als bedreigend worden ervaren (Hendriks et al., 2002; Voogt, 1989). De veronderstelling is immers dat de kwaliteit van zelfevaluaties samenhangt met de mate waarin een schoolteam getuigt van een reflectieve praktijk, gaande van een reflectieve benadering van het individuele handelen, van het handelen met collega's, van het handelen in teams én het handelen als school. Devos en Verhoeven (2003) verwijzen echter naar onderzoek waaruit blijkt dat leerkrachten zich bedreigd en onbehaaglijk voelen bij een evaluatie. Reflecteren en - bij uitbreiding - het uitvoeren van zelfevaluaties wordt nog vaak als een plichtsoefening gepercipieerd en niet als een noodzaak om het eigen functioneren te verbeteren (Van Petegem, Verhoeven, Buvens & Vanhoof, 2005).

Om het beleidsmatige verloop van een zelfevaluatie te begrijpen kan men tenslotte ook niet voorbij aan de rol van communicatie.

Volgens Van Aanholt en Buis (1990, p. 25) wordt de mate waarin niet-direct betrokkenen geïnformeerd zijn bij een zelfevaluatie vaak overschat. Zelfevaluaties zullen volgens hen tot betere resultaten leiden als zij - afhankelijk van het doel en de inhoud van de zelf-evaluatie - de relevante betrokkenen consul-teren en inlichten. Dat vereist het bestaan van gepaste posities en procedures om het communicatie-proces in goede banen te leiden. Duidelijkheid van de te volgen procedures is dan ook één van de kenmerken die Hendriks et al. (2002, p. 135) naar voren schuiven om tot succesvolle zelfevaluatie te komen. Dat komt de effectiviteit van de zelfevaluatie volgens de auteurs ten goede doordat de betrokkenen weten waar ze terecht kunnen met vragen of klachten en doordat men weet welke procedures gevolgd moeten worden. Ook de rol van informele communicatie tijdens zelf-evaluaties mag hierbij niet onderschat worden. In bijvoorbeeld het bespreekbaar maken van moeilijke thema's en in het motiveren van leerkrachten voor het uitvoeren van zelf-evaluaties zijn vaak meer mogelijkheden weggelegd voor informele communicatie dan voor formele overlegmomenten.

'Zelfevaluatie als onderzoek' - verwijst naar het systematische en onderzoeksmatige karakter van zelfevaluaties. Enkel voldoende objectieve en zorgvuldig verzamelde gegevens zijn bruikbaar (Meuret & Morlaix, 2003). Het niveau van toevallig opgedane indrukken moet bij systematische zelfevaluatie overstegen worden. Niet voor niets spreken Blok et al. (2005, p. 13) van de opvattingen over uitvoering van sociaalwetenschappelijk onderzoek als bron voor kwaliteitsindicatoren voor zelfevaluaties. Het concept 'zelfevaluatie als onderzoek' richt zich dus op de technische en onderzoeksgerichte kenmerken van het zelfevaluatieproces. Daarin staan elementen zoals inhoudelijke verankering, validiteit en betrouwbaarheid van de zelfevaluatie centraal. We gebruiken in het beoordelen hiervan drie criteria: inhoudelijke verankering, relevantie en precisie (Oost & Markenhof, 2002). Inhoudelijke verankering houdt in dat de school de te evalueren thema's kan situeren in een ruimer kader. Relevantie verwijst naar de mate waarin de school aan-

nemelijk weet te maken waarom de zelfevaluatie uitgevoerd zou moeten worden. Dit houdt in dat bijvoorbeeld wordt aangetoond dat er omtrent het thema van de zelfevaluatie vragen leven bij leden van het schoolteam en dat het de moeite waard is dat deze vragen beantwoord worden (Blok e.a., 2005). Precisie ten slotte verwijst naar de nauwkeurigheid waarmee aangegeven wordt waar men naar op zoek is. Zelfevaluaties vereisen daarnaast een strategie die het mogelijk maakt om op een gerichte manier gegevens te verzamelen die de bestaande praktijken beschrijven. Dat betekent dat de beschrijving van de zelfevaluatiethema's op een betrouwbare en valide en manier plaatsvindt. Als men de zwakke punten van een organisatie wil ontdekken, dan is het noodzakelijk dat de evaluatie een objectieve weerslag is van de situatie (Albrechts & Caals, 2003).

## 2.2 Schoolcultuur:

### Concurrerende waardenmodel

Schoolcultuur wordt in deze studie onderzocht vanuit het concurrerende waardenmodel (Quinn & Rohrbaugh, 1983). Quinn en Rohrbaugh (1983, p. 369) operationaliseren de organisatiecultuur aan de hand van vier effectiviteitsperspectieven die bepaald worden door twee onafhankelijke dimensies. De eerste dimensie richt zich op de organisatorische focus van de (school)organisatie en loopt van een interne focus op de mensen in de organisatie tot een externe focus op de organisatie zelf. De tweede dimensie representeert het contrast tussen enerzijds stabiliteit en controle en anderzijds flexibiliteit en verandering. De twee dimensies leiden tot vier kwadranten. De 4 perspectieven zijn: het 'Human relations model' (zorgen voor hechte (vergader)teams om tot openheid, collaboratie, loyaliteit, betrokkenheid en motivatie te komen), het 'Open systeem model' (zorgen voor tijdige aanpassing van doelen om tot gerichtheid op de omgeving te komen), het 'Interne proces model' (zorgen voor duidelijke spelregels om tot beheersing en stabiliteit te komen) en het 'Rationele doel model' (zorgen voor resultaatgerichte inspanningen om tot productiviteit en efficiëntie te komen). Naar het bovenstaande model wordt verwe-

zen als het 'concurrerende waarden model' omdat de dimensies in het model op het eerste zicht tegenstrijdige boodschappen uitdragen. Men wil bijvoorbeeld dat scholen controleerbare en stabiele organisaties zijn, maar verwacht tevens adaptiviteit en flexibiliteit. De verschillende kwadranten worden dan ook beter in hun samenhang benaderd. Om de houding en het handelen van mensen in scholen te begrijpen zijn de vier kwadranten - en de waarden die er achter schuilgaan - echter elk op zich verhelderend. Bovendien: de verschillende kenmerken van het model mogen elkaar dan wel tegenspreken, ze sluiten elkaar niet uit (Quinn & Rohrbaugh, 1983, p. 374). Het leerrijke van deze kwadranten is immers het uitgangspunt dat ze volgens sommige auteurs alle vier in minimale mate van toepassing zouden moeten zijn om van een effectieve organisatie te kunnen spreken (Koster & Bouman, 1997; Quinn, Faerman, Thompson & McGrath, 2003; Quinn & Rohrbaugh, 1983; Scheerens, 1997). In die logica komt het er voor scholen op aan een gepaste balans te vinden tussen de effectiviteitsperspectieven. De specifieke vraag die in deze studie voorligt is of voor het realiseren van 'zelfevaluatie als beleid' en 'zelfevaluatie als onderzoek' inderdaad een goede balans aangewezen is, dan wel dat bepaalde effectiviteitsperspectieven bij de verschillende aspecten van het verloop van zelfevaluaties meer van tel zijn dan andere. Het onderzoek naar de link tussen de ruime schoolcultuur en aspecten van het concrete verloop van zelfevaluatie berust met andere woorden op de theoretische veronderstelling dat het denken en handelen van leraren in concrete zelfevaluatiesituaties begrepen kan worden vanuit aspecten van de achterliggende schoolcultuur (Kruse & Seashore Louis, 2009). We willen de veronderstelling toetsen dat verschillen in schoolcultuur ook samenhangen met verschillen in het verloop van zelfevaluaties. Het concurrerende waarden model is daarbij conceptueel zeer geschikt omdat het zowel aansluit bij aspecten van de zelfevaluatie als beleidsdaad (bijvoorbeeld zorgen voor hechte vergaderteams) als bij aspecten van de zelfevaluatie als onderzoeksdaad (bijvoorbeeld zorgen voor duidelijk procedures).

### 3 Gegevensverzameling en instrumentarium

Dit artikel rapporteert over een online survey-onderzoek naar de perceptie van leraren omtrent het verloop van zelfevaluaties die recent in hun school plaatsvonden en omtrent de wijze waarop zij de cultuur in hun school - los van het zelfevaluatiegebeuren - percipiëren. Aan de hand van een padanalyse wordt het bestaan en de sterkte van de in het conceptueel model gepresenteerde relaties getoetst. De doelpopulatie van deze studie bestond uit leraren die in de twee schooljaren voor de bevraging in hun school betrokken waren bij een geïnstrumentaliseerde zelfevaluatie. Geïnstrumentaliseerd houdt in dat gebruik gemaakt werd van een schriftelijke vragenlijst voor leerkrachten. De keuze voor geïnstrumentaliseerde vormen van zelfevaluatie is ingegeven door de noodzaak om voldoende uniformiteit in te bouwen in de bestudeerde verschijnselen. Bovendien gaat het om een uitvoerige en tevens veel gebruikte vorm van zelfevaluatie door scholen.

De populatie van leraren die betrokken waren bij een geïnstrumentaliseerde zelfevaluatie is niet duidelijk afgelijnd omschreven. Er bestaat geen uitputtend overzicht van scholen die aan de hand van een vragenlijst voor leerkrachten (cf. geïnstrumentaliseerd) een zelfevaluatie uitvoerden. Omdat er geen sprake kon zijn van steekproeftrekking in de klassieke betekenis, werden een aantal principes in acht genomen bij het samenstellen van de gebruikte gelegenheidssteekproef. Een eerste principe was zoveel mogelijk leraren te bevragen met het oog op het reduceren van de steekproeffout (Creswell, 2005). Een tweede principe was het nastreven van verwachte variatie in de doelpopulatie. Daarmee bedoelen we bijvoorbeeld variatie in onderwijsniveau, variatie in onderwijsnet, variatie in gebruikte zelfevaluatie-instrumenten en variatie in vroegere ervaringen met zelfevaluatie. Ons doel was niet de (overigens onbekende) variatie in de doelpopulatie verhoudingsgewijs te representeren. Het doel was te bewaken dat de cases in de steekproef getuigden van verschillen in de populatie. Om die reden werden respondenten via verscheidene kana-

len om hun medewerking gevraagd. In totaal werden 1484 leraren bevroegd (uit 96 scholen). Gemiddeld namen er per school 15 respondenten deel, met een range van 3 tot 41 respondenten. Daarvan was 59% afkomstig uit het secundair onderwijs en 41% uit het basisonderwijs.

Het instrumentarium dat in de survey gehanteerd werd, was deels zelf ontwikkeld en deels gebaseerd op bestaande instrumenten. De voorbereidende analyses tonen aan dat de gebruikte schalen een goede tot zeer goede interne consistentie hebben. Om de structuur in de lijst van items te exploreren, voerden we een factoranalyse uit (met Varimax rotatie). Al de weerhouden factoren blijken een eigenwaarde te hebben groter dan 1 (Kaiser, 1960). In Tabellen 1 en 2 wordt achtereenvolgens de factorstructuur van de afhankelijke ('verloop van de zelfevaluatie') en van onafhankelijke variabelen ('schoolcultuur') gepresenteerd. In deze tabellen wordt tevens bijkomende informatie over de psy-

chometrische kenmerken van de gebruikte schalen en voorbeelditems opgenomen.

In de items met betrekking tot het verloop van de zelfevaluatie blijken de 5 op basis van theorie verwachte factoren te kunnen worden onderkend. Deze verklaren gezamenlijk 69% van de variantie in de oorspronkelijke items.

De operationalisering van de effectiviteitsperspectieven is gebaseerd op de 'Schoolcultuur Inventaris' (Maslowski, 2001). De bevroagde leraren kregen de vraag voorgelegd 'in welke mate zij van mening zijn dat anderen in hun school een aantal waarden belangrijk vinden'. Deze benadering brengt schoolcultuur met andere woorden in kaart door de achterliggende waarden te bevragen, eerder dan zich op het concrete gedrag van de leraren te richten. Er werd daarbij doelbewust niet gekozen voor een bevraging van (de zelfperceptie van) het belang dat leraren hechten aan de eigen waarden. Het gaat om de inschatting van hoe

Tabel 1  
Factorstructuur in 'Het verloop van de zelfevaluatie'(n=1484) en voorbeelditems

		Voorbeelditem	Items	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
<b>Zelf- evaluatie als beleid</b>	Gezamenlijke doelgerichtheid (Cronbach's Alpha = 0.86)	Leraren schaarde zich achter de voorgestelde zelfevaluatiedoelen.	GEZDOEL1	0.52				
			GEZDOEL2	0.61				
			GEZDOEL3	0.68				
			GEZDOEL4	0.59				
			GEZDOEL5	0.66				
	Ondersteunen- de relaties en samenwerking (Cronbach's Alpha = 0.91)	Wij werkten als een hecht team samen om de zelfevaluatie tot een goed einde te brengen.	ONDSAM1		0.71			
			ONDSAM2		0.63			
			ONDSAM3		0.70			
			ONDSAM4		0.63			
			ONDSAM5		0.48			
	Doeltreffende communicatie (Cronbach's Alpha = 0.89)	Er werd met openheid gecommuniceerd over de zelf- evaluatieresultaten.	COM1			0.43		
			COM2			0.71		
			COM3			0.61		
			COM4			0.50		
			COM5			0.50		
Bereidheid tot reflectie (Cronbach's Alpha = 0.82)	Tijdens de zelfevaluatie reflecteerden teamliden over de eigen aanpak.	REFL1				0.71		
		REFL3				0.44		
		REFL2				0.77		
		REFL4				0.67		
<b>Zelfevaluatie als onderzoek</b> (Cronbach's Alpha = 0.90)	De gegevens- verzameling werd zorgvuldig uitgevoerd.	ZEVOND1						0.82
		ZEVOND2						0.80
		ZEVOND3						0.81
		ZEVOND4						0.76
		ZEVOND5						0.69
		ZEVOND6						0.63

Tabel 2  
Factorstructuur in 'schoolcultuur' (n=1484)

	Items	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
	Stabiliteit	0.56			
Interne proces model (Alpha = 0.82)	Continuïteit	0.57			
	Formele aanpak	0.68			
	Rechtlijnigheid	0.71			
	Controle	0.67			
	Reglementering	0.72			
	Zekerheid	0.60			
Human relati- ons model (Alpha = 0.93)	Engagement		0.57		
	Behulpzaamheid		0.70		
	Wederzijds vertrouwen		0.82		
	Loyaliteit		0.79		
	Wederzijds begrip		0.81		
	Aangenaam klimaat		0.80		
Open systeem model (Alpha = 0.92)	Samenwerking		0.72		
	Vernieuwingsgezindheid			0.77	
	Flexibiliteit			0.79	
	Diversiteit			0.77	
	Op de omstandigheden inspelen			0.70	
	Openheid naar nieuwe ontwikkelingen			0.81	
Ratio- nele doel model (Alpha = 0.89)	Veelzijdigheid			0.79	
	Aanpassingsvermogen			0.76	
	Resultaatgerichtheid				0.81
	Effectiviteit				0.72
	Prestatiegerichtheid				0.80
	Efficiëntie				0.67
	Doelgerichtheid				0.64
	Succes nastreven				0.72
	Bekwaamheid				0.54

belangrijk anderen in de school de waarden in kwestie vinden. Weliswaar blijft dit eerder een inschatting van de beleefde cultuur dan van de feitelijke cultuur. Om de structuur in de lijst van 28 waarden te exploreren, voerden we een factoranalyse uit (met Varimax rotatie). Vier factoren kunnen worden onderscheiden. Deze vier factoren sluiten duidelijk goed aan bij de vier effectiviteitsperspectieven die in eerder onderzoek gevonden werden. Zij verklaren tezamen 63% van de variantie in de verschillende items. De minst hoge lading bedraagt 0.54 en er zijn geen ernstige problemen met ambigue items. De schalen kunnen dan ook met het nodige vertrouwen gebruikt worden voor de verdere analyses.

## 4 Resultaten

We presenteren eerst kort de beschrijvende resultaten voor de verschillende variabelen, met specifieke aandacht voor het verloop van zelfevaluaties. Op die manier wordt een antwoord gegeven op de eerste onderzoeksvraag. Daarna toetsen we de impact van de schoolcultuur op de variabelen met betrekking tot 'zelfevaluatie als beleid' en 'zelfevaluatie als onderzoek' (onderzoeksvraag 2).

We beperken ons bij het weergeven van de beschrijvende resultaten tot de kengetallen bij de schaalcores (zie Tabel 3). We concluderen uit de analyses met betrekking tot de

Tabel 3  
*Beschrijvende resultaten (n=1484)*

	Schaal	Aantal items	GEM	SD
Zelfevaluatie als beleid <sup>1</sup>	Doeltreffende communicatie	5	3.34	0.87
	Professionele ondersteuning en samenwerking	5	3.41	0.85
	Gezamenlijke doelgerichtheid	5	3.31	0.80
	Bereidheid tot reflectie	4	3.47	0.72
Zelfevaluatie als onderzoek <sup>1</sup>	Zelfevaluatie als onderzoek	6	3.83	0.64
Schoolcultuur <sup>2</sup>	Interne proces model	7	3.97	0.56
	Human relations model	7	4.21	0.65
	Open systeem model	7	3.76	0.69
	Rationele doel model	7	3.83	0.57

<sup>1</sup>Noot: Antwoordcategorieën – (1) 'totaal niet', (2) 'eerder niet', (3) 'noch niet/noch wel', (4) 'eerder wel', (5) 'totaal wel'

<sup>2</sup>Noot: Antwoordcategorieën - (1) 'niet belangrijk', (2) 'enigszins belangrijk', (3) 'relatief belangrijk', (4) 'belangrijk', (5) 'zeer belangrijk'

'zelfevaluatie als beleid' dat de respondenten zich gemiddeld genomen licht positief uitspreken over de mate waarin de kenmerken van 'zelfevaluatie als beleid' van toepassing zijn op de zelfevaluatie die in hun school plaatsvond. De gemiddelde scores liggen voor de vier variabelen met betrekking tot 'zelfevaluatie als beleid' tussen 3.31 en 3.47 (op een schaal gaande van 1 tot 5). Dat toont aan dat de onderzochte variabelen volgens de respondenten globaal genomen in zekere mate gerealiseerd waren tijdens de bevroegde zelfevaluaties. Wetende dat het middenpunt van de beoordelingsschaal op 3 ligt, geeft dit aan dat het verloop van zelfevaluatieprocessen volgens de bevroegde leerkrachten beleidsmatig nog noemenswaardig kan verbeteren. Zij ervaren de zelfevaluaties in hun school globaal slechts in beperkt positieve mate als processen die getuigen van kritische reflectie (Gemiddelde 3.47) en professionele samenwerking (Gemiddelde 3.41) en nog in mindere mate als processen die getuigen van doeltreffende communicatie (Gemiddelde 3.34) en gezamenlijke doelgerichtheid (Gemiddelde 3.31). De standaarddeviaties wijzen voor de 4 schalen op noemenswaardige verschillen tussen respondenten. De score voor 'zelfevaluatie als onderzoek' ligt enigszins hoger. De gemiddelde schaalscore bedraagt hier 3.83 en

de standaarddeviatie ligt iets lager (i.e. 0.64). De onderzoeksmatige aspecten van zelfevaluatie blijken dus globaal genomen volgens de bevroegde respondenten in sterkere mate gerealiseerd te zijn dan de beleidsmatige aspecten van zelfevaluaties. Het verloop van zelfevaluaties beantwoordt zodoende voorzichtig positief aan de vooropgestelde beleidsmatige en onderzoeksmatige kenmerken. Er is echter zeker geen sprake van een grote, algemene tevredenheid.

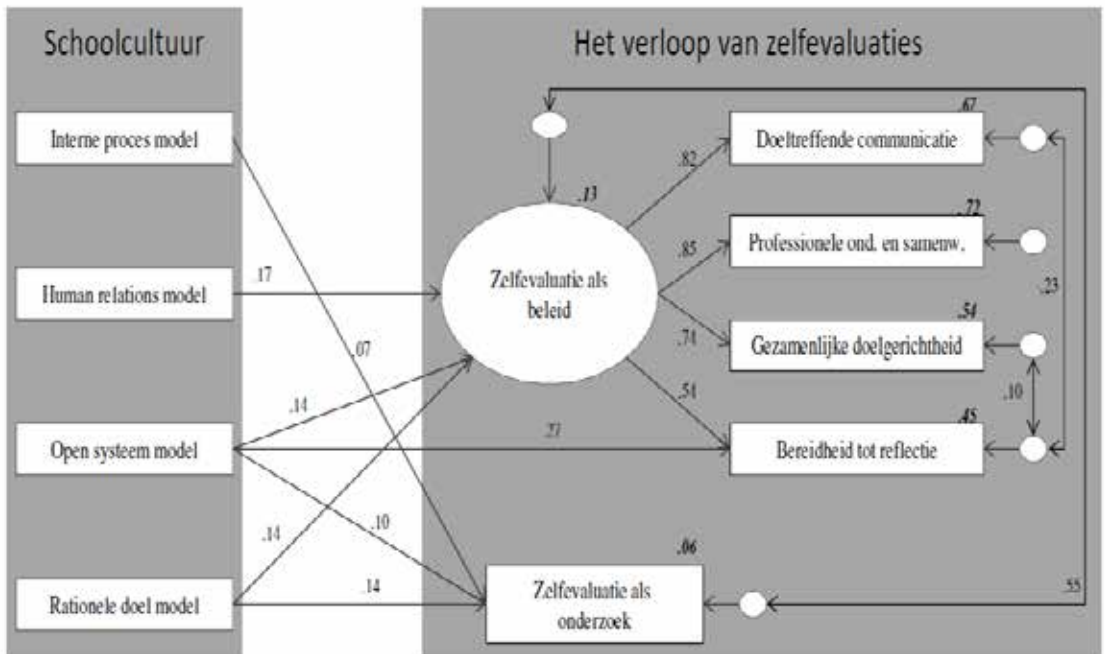
Inzake effectiviteitsperspectieven blijken scholen voornamelijk goed te scoren op variabelen die zich op de interne focus richten. Het 'Interne proces model' en zeker ook het 'Human relations model' worden gemiddeld eerder sterk onderschreven (met een gemiddelde schaalscore van respectievelijk 3.97 en 4.21). De gemiddelde scores voor schalen met betrekking tot externe focus liggen enigszins lager, doch ook deze worden positief ingeschat. De schalen 'Open systeem model' en 'Rationele doel model' scoren respectievelijk 3.76 en 3.83.

Om de vraag te beantwoorden of, en welke aspecten van, schoolcultuur samenhangen met het verloop van zelfevaluaties (onderzoeksvraag 2) werd gekozen voor het gebruik van structurele vergelijkingsmodellen waarin onderzocht wordt of de op basis van theorie



verwachte relaties aansluiten bij de empirische gegevens (Muthén & Muthén, 2003) (zie Appendix voor een correlatiematrix van alle gemeten variabelen). In Figuur 1 worden de resultaten van dit padmodel weergegeven in termen van gestandaardiseerde padcoëfficiënten en percentages verklaarde variantie. De analyses werden uitgevoerd met het softwarepakket MPLUS. Daarbij werd rekening gehouden met de mogelijke impact van de hiërarchische structuur in de data (model=complex, met school als cluster). In het toetsen van het model werden omwille van de omvang van de steekproef de volgende fitindices gebruikt: Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI), Comparative Fit Index (CFI) en de Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA). De Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) geeft aan hoe goed het model de variantie in de data kan verklaren (vergelijk  $R^2$  in regressieanalyse) en houdt daarbij rekening met het aantal parameters in het model. De Comparative Fit Index (CFI) vergelijkt het vooropgestelde model met een

model waarin er geen relaties verondersteld worden (het zogenaamde nulmodel). De richtlijnen in de literatuur geven aan dat een model goed past wanneer AGFI groter is dan 0.90 en wanneer CFI groter is dan 0.95 (Hu & Bentler, 1999). De Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) tenslotte geeft aan hoe goed het model aansluit bij de werkelijke situatie in de populatie, moest deze gekend zijn (Byrne, 2001). De afwijking wordt per vrijheidsgraad weergegeven en is dus best zo klein mogelijk. Een waarde onder 0.05 wijst op een goede fit, waarden onder 0.08 en 0.10 zijn middelmatig. Wij beoordelen de RMSEA door te kijken naar Pclose (moet groter zijn dan .05). In de totstandkoming van het padmodel werden om spaarzaamheidsredenen eerst de niet statistisch significante parameters uit het model verwijderd (voor zover deze de fit van het model niet significant verslechterden). Daarna werd het model op basis van modificatie indices verder gestroomlijnd met de data. Dit houdt in dat we niet langer confirmatorisch te werk gingen,



Figuur 1  
Padmodel 'Effect schoolcultuur op het verloop van zelfevaluaties'

maar opnieuw exploratief verbanden trachten te achterhalen. Op basis van deze suggesties kwamen we tot een directe regressielijn van het effectiviteitsperspectief 'Open systeem model' op 'bereidheid tot reflectie' en tot een aantal covarianties binnen het exogene en binnen het endogene deel van het padmodel. De fit indices voor het finale padmodel zoals gepresenteerd in figuur 1 wijzen op een goede fit van het model ( $\text{Chi}^2$  (df) 62.3 (16) ( $p < 0.001$ ); RMSEA: 0.04 (pclose: 0.78); AGFI: 0.97; CFI: 0.98). Voor de duidelijkheid zijn de verschillende onderlinge correlaties tussen de schoolcultuurvariabelen niet in de figuur opgenomen. Deze zijn allen statistisch significant en variëren van 0.26 tot 0.61.

Een eerste vaststelling in het padmodel is dat de vier verschillende effectiviteitsperspectieven een statistisch significant effect hebben op het verloop van zelfevaluaties. Er blijkt dus wel degelijk een effect te zijn van schoolcultuur op kenmerken van het verloop van zelfevaluaties. Uit de bijhorende regressiecoëfficiënten en het percentage verklaarde variantie leren we echter dat het effect eerder beperkt is. Kenmerken van schoolcultuur verklaren respectievelijk 13% van de variantie in 'Zelfevaluatie als beleid' en 6% van de variantie in 'Zelfevaluatie als onderzoek'. We concluderen hieruit dat er sprake is van een zwak positief verband. Onze verwachting dat de verschillende kenmerken van het verloop van zelfevaluaties zouden samenhangen met verschillende effectiviteitsperspectieven wordt in het padmodel bevestigd. In het voorspellen van 'Zelfevaluatie als beleid' spelen het (1) 'Human relations model', het (2) 'Open systeem model' en (3) het 'Rationele doel model' een statistisch significante rol. Het beleidsmatig verloop van een zelfevaluatie neemt met andere woorden toe naarmate er in de school meer sprake is van een cultuur die zich laat kenmerken door waarden zoals (1) behulpzaamheid, wederzijds vertrouwen en samenwerking, (2) vernieuwingsgezindheid, flexibiliteit en veelzijdigheid, en (3) resultaatgerichtheid, efficiëntie en bekwaamheid. In het voorspellen van 'Zelfevaluatie als onderzoek' spelen (1) het 'Interne proces

model' maar ook opnieuw het (2) 'Open systeem model' en (3) het 'Rationele doel model' een statistisch significante rol. Het onderzoeksmatig verloop van een zelfevaluatie neemt met andere woorden eveneens toe naarmate er in de school meer sprake is van een cultuur die zich laat kenmerken door zowel (2) vernieuwingsgezindheid, flexibiliteit en veelzijdigheid als (3) resultaatgerichtheid, efficiëntie en bekwaamheid. Daarnaast is er hier ook een - weliswaar zeer beperkt - positief effect van waarden die betrekking hebben op (1) formele aanpak, controle en rechtlijnigheid. De regressiecoëfficiënt bij dit effect is statistisch significant maar bedraagt slechts 0.07. Bij het beoordelen van de sterkte van de regressiecoëfficiënten mag uiteraard niet uit het oog verloren worden dat deze telkens gelden na controle voor de andere cultuurperspectieven.

Het padmodel leert ons ook dat het steek houdt om een latente variabele met als label 'Zelfevaluatie als beleid' te conceptualiseren die de variantie in de vier verschillende concrete kenmerken kan verklaren. Uit de hoge ladingen van de verschillende regressielijnen die vertrekken bij de genoemde latente variabele en uit de correlatiematrix in Appendix blijkt er een onderlinge samenhang te zijn in de mate waarin respondenten aangeven dat de zelfevaluatie in hun school gekenmerkt werd door doeltreffende communicatie, professionele ondersteuning en samenwerking, gezamenlijke doelgerichtheid en een bereidheid om kritisch naar het eigen handelen te kijken. Deze samenhang kan in grote mate teruggebracht worden tot het achterliggende concept 'Zelfevaluatie als beleid'. De padanalyse leert evenwel dat schoolcultuur op één van de kenmerken van 'Zelfevaluatie als beleid' ook een direct effect heeft. Met name de bereidheid om tijdens de zelfevaluatie tot reflectie te komen blijkt matig positief samen te hangen met de score op het effectiviteitsperspectief 'Open systeem model'. Los van het indirecte effect dat loopt over 'zelfevaluatie als beleid' blijken respondenten die 1 standaarddeviatie hoger scoren op 'Open systeem model' 0.27 standaarddeviatie hoger te scoren op 'Bereidheid tot reflectie' tijdens het zelfevaluatieproces.

Figuur 1 geeft verder ook aan dat er een positieve correlatie gevonden wordt tussen de errorvarianties van 'Zelfevaluatie als beleid' en 'Zelfevaluatie als onderzoek'. De variantie in beide concepten die niet door schoolcultuur verklaard wordt, vertoont een eerder sterke samenhang (correlatiecoëfficiënt bedraagt 0.56). Een zelfevaluatie die volgens een respondent goed scoort inzake beleidsmatige aanpak, zal dus doorgaans ook goed scoren inzake onderzoeksmatige aanpak, ook na controle voor de schoolcultuur.

## 5 Conclusie en discussie

Het survey-onderzoek heeft aangetoond dat respondenten in aanzienlijke mate verschillen in hun oordeel over het verloop van zelfevaluaties in hun school. De vraag in welke mate het verloop van zelfevaluaties beantwoordt aan beleidsmatige en onderzoeksmatige kenmerken, behoeft dus een genuanceerd antwoord. Als we de kwaliteit van het verloop van zelfevaluaties afmeten tegen een weinig veeleisende standaard - bijvoorbeeld een gemiddelde score behalen die hoger ligt dan het middenpunt van de beoordelingsschaal - dan is het beeld eerder positief. Leggen we de lat hoger, dan blijken zelfevaluaties volgens heel wat respondenten niet aan de vooropgestelde kenmerken te voldoen. Dit sluit aan bij conclusies uit eerdere studies naar het verloop van zelfevaluaties (Schildkamp, 2007). De gegevensverzameling wijst erop dat zelfevaluaties door vele respondenten nog als een proces ervaren wordt waarbij beleidsmatige en onderzoeksmatige kenmerken slechts in beperkte mate gerealiseerd worden. Vormen van reflectie - zoals de hier bestudeerde zelfevaluaties - die een grote openheid naar anderen en een kwetsbare opstelling vereisen, liggen nog vaak moeilijk. Zelfevaluaties worden nog niet uitgesproken gekenmerkt door een sterke bereidheid tot reflectie doorheen het proces, zo bleek uit de beschrijvende onderzoeksresultaten. Het noodzakelijke klimaat van vertrouwen en openheid is dus nog niet in sterke mate gerealiseerd (McBeath, 1999; van Aanholt & Buis, 1990). Volgens de bevraagde leerkrachten zijn ook de doelge-

richtheid en de mate waarin de doelgerichtheid gedeeld wordt vooralsnog nog beperkt. Hun oordeel over de communicatie doorheen het zelfevaluatieproces is nog niet uitgesproken positief. Deze vaststellingen zouden er op kunnen wijzen dat zelfevaluatieprocessen vaak nog geïnitieerd worden door de schoolleiding, zonder fundamentele inspraak van en verantwoording naar de door ons bevraagde doelgroep, met name leraren, toe. De wijze waarop de doelgerichtheid bij zelfevaluaties vorm krijgt, draagt op die manier nog niet sterk bij tot de motivatie van leraren om zich voor zelfevaluatieprocessen in te zetten (Geijsel & Slegers, 2001). In realiteit zijn de verantwoordelijken voor zelfevaluatieprocessen zich dus wellicht nog vaak onvoldoende bewust van de noodzaak om zulke processen beleidsmatig systematisch aan te pakken. Opmerkelijk is dat die systematiek in de onderzoeksmatige aanpak van zelfevaluaties volgens bevraagde leraren sterker gerealiseerd is. Onderzoek leert dat het evenwel in sterkere mate de invalshoek van 'zelfevaluatie als beleid' is die samenhangt met resultaten van zelfevaluaties (Vanhoof et al., 2011). In die zin is het al dan niet sterk realiseren van het onderzoeksmatige verloop van zelfevaluaties, hoewel onmiskenbaar van belang, niet de beste voorspeller van waardevolle zelf-evaluatieresultaten.

We toonden aan dat de manier waarop zelfevaluaties verlopen niet los staat van het ruimere functioneren van de school waarin deze plaatsvinden. De aangebrachte empirische evidentie leert dat de schoolcultuur in zekere mate samenhangt met de zelfevaluatieprocesgebonden kenmerken. De cultuurkenmerken kunnen inderdaad - zoals we in de probleemstelling aangaven - beschouwd worden als een indicatie voor de 'startpositie' of zo men wil 'de basishouding' waarover een school best beschikt om het verloop van zelfevaluatie succesvol vorm te geven. Gegeven deze onderzoeksbevindingen kunnen we concluderen dat cultuurkenmerken dus mee een stimulerende context kunnen bieden voor een goed verloop van het zelfevaluatieproces. Het verwachte effect van culturele verschillen - gemeten aan de hand van waardenoriëntaties - op het zelfevaluatieverloop wordt

hiermee bevestigd. Meer diepgaande theoretische analyse leert dat binnen het interne luik van het concurrerende waardenmodel de effecten op het verloop van zelfevaluaties zoals verwacht blijken. Het beleidsmatige verloop van een zelfevaluatie laat zich eerder voorspellen door waarden die betrekking hebben op behulpzaamheid en samenwerking (human relations model); het onderzoeksmatige verloop van zelfevaluaties door waarden die betrekking hebben op formele aanpak (interne proces model). Anders ligt het bij de twee extern gerichte kwadranten van het concurrerende waardenmodel. Het 'open systeem model' én 'het rationele doel model' hangen immers allebei samen met zowel 'zelfevaluatie als beleid' als 'zelfevaluatie als onderzoek'. In hun globaliteit hangen extern gerichte waardeoriëntaties dus sterker samen met de gehanteerde indicatoren voor het verloop van zelfevaluaties dan intern gerichte waardenoriëntaties. Het loont de moeite om in vervolgonderzoek uit te klaren of deze vaststelling gelieerd is aan de link tussen deze externe kwadranten en redenen van scholen om een zelfevaluatie te initiëren. We denken daarbij in concreto aan het te exploreren conceptuele verband tussen respectievelijk 'open systeem model' én het 'rationele doel model' enerzijds en schoolontwikkelingsgerichte en verantwoordingsgerichte zelfevaluatiedoelen anderzijds (Cheng, 1996; Nevo, 1995).

We kunnen concluderend stellen dat uit de analyses met andere woorden een bevestiging en nuancering van de vooropgestelde onderzoekshypothesen blijkt. Ondanks de gevonden effecten moeten we tevens vaststellen dat heel wat andere factoren dan enkel de cultuur die de school kenmerkt verder onze aandacht vergen. Dat geldt in sterkere mate voor 'Zelfevaluatie als onderzoek' dan voor 'Zelfevaluatie als beleid'. Naast de cultuur in de school loont het om in vervolgonderzoek aandacht te besteden aan bijvoorbeeld aspecten van gedeeld leiderschap tijdens zelfevaluatieprocessen (Harris, 2003; Leithwood & Duke, 1998; Spillane, Halverson & Diamond, 2001) en aan de wijze waarop scholen omgaan met vernieuwingen (Geijsel, van den Berg & Slegers, 1998; Kwakman, 1999), ervan uitgaande dat zelfevaluatieprocessen door veel

leraren nog als een vernieuwing ervaren worden.

Het is een verdienste van deze studie dat de impact van schoolcultuur conceptueel en empirisch in kaart kon worden gebracht. De grootschalige kwantitatieve gegevensverzameling maakte het mogelijk om veronderstelde relaties hieromtrent aan de realiteit te toetsen. Die realiteit bestond evenwel enkel uit de perceptie van leraren in scholen waar zelfevaluatieprocessen plaatsvonden. Die perceptie kan potentieel getekend zijn door een algemene houding ten aanzien van zelfevaluatie. Het loont dus om in vervolgonderzoek op zoek te gaan naar manieren om van deze perceptie los te komen. Het is nochtans ook niet ondenkbaar dat de echte waarde van een zelfevaluatie eerder dient ingeschat te worden door de manier waarop deze door betrokkenen beleefd wordt dan door een objectieve vaststelling van een aantal proceskenmerken. Om de bestaande kennisbasis omtrent het beschrijven en beoordelen van het verloop van zelfevaluaties te verdiepen, is verder inzetten op dit aspect bijzonder relevant. Het zou immers kunnen dat sommige respondenten alles wat er in hun school gebeurt sceptischer benaderen en dus negatiever ervaren dan anderen. Bij uitbreiding kan het interessant zijn om na te gaan of persoonlijkheidskenmerken van invloed zijn op de manier waarop individuen geïnstrumentaliseerde zelfevaluatieprocessen ervaren. Ook de motivatie van respondenten om zich te engageren in kwaliteitszorgprocessen kan bijkomende verklaringskracht bieden (Hofman, Dijkstra, de Boom & Hofman, 2004).

Deze studie heeft tenslotte ook beleidsmatige implicaties. Zelfevaluaties kunnen maar een rol spelen in een kwaliteitszorgsysteem wanneer ze met voldoende kwaliteit plaatsvinden. Hoewel deze studie geen representativiteit claimt, kunnen we toch concluderen dat heel wat leraren aangeven dat zelfevaluaties in hun school vooralsnog slechts in beperkte mate aan de vooropgestelde sleutelprocessen, met name inzake beleid en onderzoek, voldoen. Indien overheden van scholen verwachten dat zij in zelfevaluaties investeren dan doen zij er goed aan de resultaten van de bovenstaande analyses niet uit het oog

te verliezen. Hoewel het einddoel, met name streven naar sterke autonomie inzake kwaliteitszorg, nastrevenswaardig lijkt, is het aan gewezen niet over één nacht ijs te gaan. Het einddoel kan immers maar gerealiseerd worden wanneer de zelfevaluatieprocessen die in scholen plaatsvinden beleidsmatig én onderzoeksmatig doordacht vorm worden gegeven. Dat kan enkel wanneer scholen de kans krijgen niet overhaast te werk gaan, de ruimte krijgen om te groeien en van gepaste ondersteuning gebruik kunnen maken.

## 6 Literatuur

- Albrechts, J. & Caals, A. (2003). *Kwaliscoop: het Kwasi-modo-instrument voor zelfevaluatie*. Brussel: Kwasi-modo.
- Blok, H., Slegers, P., & Karsten, S. (2005). *Schoolzelfevaluatie in het basisonderwijs; een terugblik op de zelfevaluatiefase van Ziezo*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural Equation Modeling With AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cheng, Y. (1996). *The pursuit of school effectiveness*. Hong Kong: Hong Kong Institute of Educational Research.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Devos, G., & Verhoeven, J. (2003). School self-evaluation - conditions and caveats - The case of secondary schools. *Educational Management & Administration*, 31(4), 403 - 420.
- Geijsel, F., & Slegers, P. (2001). Aangrijpingspunten voor innovatie: schoolorganisatie en schoolleiding. In B. Creemers & A. Houtveen (Eds.), *Onderwijsinnovatie. Onderwijskundig lexicon, editie III* (pp. 57-74). Alphen aan de Rijn: Kluwer.
- Geijsel, F., van den Berg, R. M., & Slegers, P. (1998). The innovative capacity of schools in primary education: a qualitative study. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 12(2), 175-192.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1992). *Understanding teacher development*. New York: Teachers College Press.
- Harris, A. (2003). Teacher Leadership as Distributed Leadership: heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management*, 23(3), 313-325.
- Hendriks, M. A., Doolaard, S., & Bosker, R. J. (2002). Using school effectiveness as a knowledge base for self-evaluation in Dutch schools: The ZEBO-project. In A. Visscher & R. Coe (Eds.), *School improvement through performance feedback* (pp. 114-142). Lisse Swets & Zeitlinger.
- Hofman, R. H., Dijkstra, N. J., de Boom, J., & Hofman, W. H. A. (2004). *Kwaliteitszorg in het primair onderwijs. Deelstudie 1: kwaliteitszorg in het primair onderwijs; peiling 2003/2004*. Groningen: GION.
- Hofman, R. H., Dijkstra, N. J., & Hofman, W. H. A. (2009). School self-evaluation and student achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(1), 47-68.
- Hu, L., & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 141-151.
- Koster, E., & Bouman, W. (1997). De 'Balanced Change Card': Een raamwerk voor het vormgeven en evalueren van veranderingsorganisaties. *Mens en Onderneming*, 51(5), 7-21.
- Kruse, S. D., & Seashore Louis, K. S. (2009). *Building Strong School Cultures: A Guide to Leading Change*. New York: Corwin.
- Kwakman, C. H. E. (1999). *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan: Studies naar professionaliteit op de werkplek in het voortgezet onderwijs*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Kyriakides, L., & Campbell, R. J. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies In Educational Evaluation*, 30(1), 23-36.
- Leithwood, K., & Duke, D. (1998). Mapping the conceptual terrain of leadership: A critical point of departure for cross cultural studies. *Peabody Journal of Education*, 73(2), 31-50.

- Maslowski, R. (2001). *School Culture and School Performance*. Enschede: Twente University Press.
- McBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves*. London: Routledge.
- McBeath, J., Meuret, D., Schratz, M., & Jakobsen, L. B. (1999). *Evaluating quality in school education*. Brussels: European Commission.
- Meuret, D., & Morlaix, S. (2003). Conditions of Success of a School's Self-Evaluation: Some Lessons of an European Experience. *School Effectiveness and School Improvement*, 14(1), 53-71.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2003). *Mplus: statistical Analysis with Latent Variables. User's Guide*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Nevo, D. (1995). *School-Based Evaluation: A Dialogue for School Improvement*. Oxford: Pergamon.
- Oost, H., & Markenhof, A. (2002). *Een onderzoek voorbereiden*. Baarn: HBuitgevers.
- Potter, D., Reynolds, D., & Chapman, C. (2002). School Improvement for Schools Facing Challenging Circumstances: a review of research and practice. *School Leadership & Management*, 22(3), 243-256.
- Quinn, R., Faerman, S. R., Thompson, M. P., & McGrath, M. (2003). *Becoming a master manager. A competency framework*. New York: Wiley.
- Quinn, R., & Rohrbaugh, J. (1983). A spatial model of effectiveness criteria: Towards a competing values approach to organizational analysis. *Management Science*, 29, 363-377.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. London: Office for Standards in Education.
- Scheerens, J. (1997). *De bevordering van school-effectiviteit in het basisonderwijs. Mogelijkheden tot flankerend beleid bij klassenverkleining*. Enschede: OCTO - Universiteit Twente.
- Scheerens, J. (2004). The evaluation culture. *Studies In Educational Evaluation*, 30(2), 105-124.
- Scheerens, J., Van Amelsvoort, H. W. C. G., & Donoughue, C. (1999). Aspects of the organizational and political context of school evaluation in four European countries. *Studies in Educational Evaluation*, 25, 79-108.
- Schildkamp, K. (2007). *The Utilisation of a Self-Evaluation Instrument for Primary Education*. Enschede: PrintPartners Ipskamp.
- Schildkamp, K., Vanhoof, J., Van Petegem, P., & Visscher, A. J. (2011). The use of school self-evaluation results in the Netherlands and Flanders. *British educational research journal*, 38(1), 125-152.
- Schildkamp, K., Visscher, A., & Luyten, H. (2009). The effects of the use of a school self-evaluation instrument. *School Effectiveness & School Improvement*, 20(1), 69-88.
- Spillane, J., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.
- van Aanholt, T., & Buis, T. (1990). *De school onder de loep*. Culemborg: Educaboek.
- Van Petegem, P. (1998). Vormgeving aan schoolbeleid: effectieve-scholenonderzoek als inspiratiebron voor de zelfevaluatie van scholen. Leuven: Acco.
- Van Petegem, P., Verhoeven, J. C., Buvens, I., & Vanhoof, J. (2005). *Zelfevaluatie en beleids-effectiviteit in Vlaamse scholen. Het gelijke onderwijskansenbeleid als casus*. Gent: Academia Press.
- Vanhoof, J., De Maeyer, S., & Van Petegem, P. (2011). Variation in the conduct and quality of self-evaluations: a multi-level path analysis. *Educational studies*, 37(3), p. 277-287.
- Vanhoof, J., Van Petegem, P., Verhoeven, J. C., & Buvens, I. (2009). Linking the policymaking capacities of schools and the quality of school self-evaluations. *Education management administration and leadership*, 37(5), 667-686.
- Voogt, J. C. (1989). *Scholen doorgelicht: een studie over schooldiagnose*. De Lier: Academisch Boeken Centrum.
- Watling, R., & Arlow, M. (2002). Wishful Thinking: Lessons from the Internal and External Evaluations of an Innovative Education Project in Northern Ireland. *Evaluation & Research in Education*, 16(3), 166-181.

## Auteurs

**Jan Vanhoof** is als hoofddocent verbonden aan de afdeling Opleidings- en Onderwijswetenschappen van de Universiteit Antwerpen. **Peter van Petegem** is als gewoon hoogleraar verbonden aan de afdeling Opleidings- en Onderwijswetenschappen van de Universiteit Antwerpen. **Sven de Maeyer** is als hoofddocent verbonden aan de afdeling Opleidings- en Onderwijswetenschappen van de Universiteit Antwerpen.

*Correspondentieadres:*

Jan.vanhoof@uantwerpen.be

## English abstract

### The effect of school culture on the conduct of school self-evaluations

In many educational systems, diverse examples of school self-evaluation procedures entered the quality control system. Such school self-evaluations confront schools in different ways with specific challenges. Besides policy related aspects also a number of research-oriented aspects are expected to impact the quality of school self-evaluation processes. This study firstly maps the extent to which school self-evaluations meet policy and research-based requirements according to teachers. Secondly, it considers whether differences in the course of self-evaluations can be explained by characteristics of school culture. Based on an online survey with 1,500 teachers a path model that addresses these questions is tested. The results show that teachers are only moderately positive about the self-evaluation processes in their school and that cultural characteristics determine the proper conduct of the self-evaluation, but only to a minor extent.

## Appendix

Correlatiematrix (n=1484)

	DC	POS	GD	BR	ZO	IPM	HRM	OSM	RDM
Doeltreffende communicatie (DC)	1.00								
Professionele ondersteuning en samenwerking (POS)	0.71	1.00							
Gezamenlijke doelgerichtheid (GD)	0.62	0.63	1.00						
Bereidheid tot reflectie (BR)	0.41	0.54	0.52	1.00					
Zelfevaluatie als onderzoek (ZO)	0.48	0.47	0.47	0.39	1.00				
Interne proces model (IPM)	0.12	0.19	0.17	0.26	0.18	1.00			
Human relations model (HRM)	0.21	0.34	0.24	0.36	0.18	0.37	1.00		
Open systeem model (OSM)	0.19	0.31	0.22	0.45	0.17	0.28	0.61	1.00	
Rationele doel model (RDM)	0.19	0.24	0.19	0.25	0.21	0.46	0.41	0.37	1.00

*Noot: Al de correlaties zijn statistisch significant ( $p < 0.01$ )*