

Ontwikkeling en validering van de Vragenlijst Professionele Cultuur van Basisscholen

K. STAESSENS

Katholieke Universiteit Leuven

Samenvatting

In het denken over het optimaal functioneren van scholen wordt het belang van de schoolcultuur steeds meer op de voorgrond geplaatst. Toch slaagt men er in het algemeen moeilijk in om duidelijk te maken wat schoolcultuur is en hoe ze functioneert. In dit artikel wordt de professionele cultuur verduidelijkt als een sociaal geconstrueerde realiteit die niet alleen toelaat om de werkelijkheid te interpreteren, maar die ook het gedrag richt. Tevens worden enkele 'bevoorrechte terreinen' geïdentificeerd bij de studie van de professionele cultuur, nl. het schoolhoofd als cultuurbouwer en -drager; de overeenkomst in doelgerichtheid en de professionele relaties tussen de leerkrachten. Deze terreinen hebben de basis gevormd voor de constructie van de 'Vragenlijst Professionele Cultuur van Basisscholen'. De vragenlijst biedt de mogelijkheid om door middel van een cultuurprofiel een eerste algemene diagnose te stellen van de schoolcultuur en om aangrijpingspunten te lokaliseren voor interne of externe begeleiding. Er wordt uitvoerig ingegaan op de constructie en de validering van de vragenlijst.

1 De recente aandacht voor de cultuur van organisaties

Vanaf het begin van de tachtiger jaren is het denken over scholen vanuit een cultureel perspectief in een stroomversnelling terechtgekomen, mede door een sterke aandacht voor bedrijfsculturen (zie o.a. Deal & Kennedy, 1982; Peters & Waterman, 1982). Deze ontwikkeling valt te situeren binnen een gewijzigd denken over organisaties, waarin enerzijds meer aandacht wordt besteed aan

het intern functioneren en de lokale context en waarin anderzijds de minder rationele en meer kwalitatieve aspecten van het organisatorisch functioneren benadrukt worden. Tegelijk schakelt dit gewijzigde denken over organisaties zich in in een beweging die ruimer is dan de organisatietheorie. Het gaat om een verschuiving van een mechanische rationele zienswijze naar een meer dynamisch creatieve zienswijze (Van den Berg, 1988, p. 2). De huidige belangstelling voor de organisatiecultuur en meer bepaald de schoolcultuur is gedeeltelijk te verklaren door het feit dat dit perspectief aansluit bij de ervaring 'er is iets meer', organisaties hebben 'iets eigens', een complex van moeilijk grijpbare kwaliteiten, waardoor de ene schoolorganisatie zich tot op zekere hoogte onderscheidt van de andere. Dit aspect komt niet aan bod in de hoofdzakelijk rationele benadering van organisaties.

Rechtstreekse studies van de organisatiecultuur, dit wil zeggen studies die expliciet de organisatiecultuur als object van onderzoek hebben, vinden we aanvankelijk alleen in de bedrijfsweld. Een groot deel van de beginnende theorievorming is ontwikkeld door bedrijfskundigen. Enkele van deze studies resulteerden in de constructie van instrumenten (o.a. De Cock, Bouwen, De Witte, De Visch, 1984; Cooke & Lafferty, 1983). In deze beginperiode zijn er wel enkele onderwijskundige studies die op een onrechtstreekse manier wijzen op het belang van de schoolcultuur (o.a. Brookover, Beady, Flood, Schweitzer & Wisenbaker, 1979; Rutter, Maughan, Mortimer, Ouston & Smith, 1979) en die daardoor de noodzaak aangeven van een rechtstreekse studie van de schoolcultuur. Enkele bedrijfskundigen hebben hun onderzoeksveld vervolgens uitgebreid van de bedrijfsweld naar de schoolorganisatie (cfr. Deal, 1985; Handy, 1984). Pas in een later stadium werd de schoolcultuur bestudeerd door onderwijskundigen.

Het onderzoek naar de schoolcultuur bevindt zich echter nog in een beginstadium. In de literatuur is er een disproportie vast te stellen tussen enerzijds de meer conceptuele, be-

schouwende studies over het belang van de organisatiecultuur (Gudykunst, Stewart & Ting-Toomey, 1985; Pacanowsky & O'Donnell-Trujillo, 1983) en anderzijds het empirisch onderzoek erover. Kenmerkend voor de meeste onderzoeken die tot nu toe uitgevoerd zijn, is dat ze kunnen worden omschreven als terreinverkennde studies, waaraan weinig conceptualisering is vooraf gegaan. Het gaat in het grootste deel van de gevallen om exploratief en descriptief onderzoek dat hypothese-vormend is (cfr. Murphy, 1988; Kelley & Bredeson, 1987; Steinhoff & Owens, 1988). De belangrijkste vragen zijn hoe de professionele cultuur in de realiteit geconstrueerd wordt en hoe deze cultuur in kaart kan worden gebracht. Deze bekommernissen treden voorlopig sterker op de voorgrond dan de vraag naar de professionele cultuur als determinant van andere organisatorische kenmerken en processen (cfr. Kritek, 1986; Rossman, Corbett & Firestone, 1988). Deze vraag is voorlopig slechts secundair.

De constructie van de vragenlijst, waarover hier gerapporteerd wordt, maakt deel uit van een ruimer onderzoek naar de professionele cultuur van basisscholen-in-vernieuwing. In dit onderzoek werd enerzijds een instrumentarium ontworpen om de professionele cultuur systematisch in kaart te brengen; anderzijds werd de relatie onderzocht tussen de professionele cultuur en de wijze waarop aan een vernieuwing wordt gewerkt.

In dit artikel wordt ingegaan op het ontwerpen van het instrumentarium: de ontwikkeling en validering van de vragenlijst.

2 *De professionele cultuur als een sociaal geconstrueerde realiteit*

In het onderzoek hanteren we de definitie van Schein (1985, p. 6) die onder de cultuur van een organisatie het geheel van basisveronderstellingen en -assumpties verstaat die gedeeld worden door de leden van de organisatie, die onbewust werken en die de visie definiëren van de organisatie op zichzelf en op de omgeving. We gaan ervan uit dat de betekenis van de dingen niet exhaustief en a priori in de dingen zelf ligt, maar dat de betekenis het resultaat is van een interpretatieproces. We veronderstellen dat de mens handelt op basis van de betekenis die de dingen voor hem heb-

ben, dat de betekenis van de dingen groeit uit de sociale interactie met anderen en gewijzigd wordt in een interpretatief proces (Blumer, 1969). Vanuit dit perspectief nemen we aan dat er een betekenisgeving bestaat op organisatorisch niveau die anders is dan de individuele betekenisgeving. Niet alleen mensen worden gekenmerkt door een persoonlijke geschiedenis en door biografisch specifieke karakteristieken. Dit geldt ook voor organisaties en meer bepaald voor scholen. De cultuur van een school beschouwen we dus als een sociaal geconstrueerde realiteit.

De cultuur vervult verschillende functies. Vooreerst onderscheiden we de interpreterende functie. De aanwezige cultuur laat toe om betekenis te geven aan activiteiten, gedragingen en gebeurtenissen. Ze worden begrijpbaar voor de leden van de organisatie. De organisatiecultuur is een vorm van kennis die men verwert tijdens een socialisatieproces. Daarnaast is er ook de regulerende functie. De aanwezige waarden en normen creëren verwachtingen die het gedrag richten door duidelijk te maken wat kan en wat niet kan. De cultuur laat niet alleen toe om de werkelijkheid te interpreteren, maar schrijft evenzeer voor wat te doen. De cultuur levert niet enkel een interpretatieschema, maar eveneens een gedragscode.

3 *Bevoorrechte terreinen voor de studie van de professionele cultuur*

Om de vraag te beantwoorden welke terreinen relevant zijn om de cultuur van een school in kaart te brengen, grijpen we terug naar onze definitie van de cultuur als een sociaal geconstrueerde realiteit. We dienen met andere woorden te zoeken naar bevoorrechte plaatsen waar de cultuur geconstrueerd wordt en zich manifesteert. Vanuit gesprekken met praktijkmensen en vanuit een literatuurstudie werden drie terreinen geselecteerd, die we in wat volgt inhoudelijk zullen omschrijven (voor een uitvoerige bespreking van het theoretisch kader, zie ook Staessens & Vandenberghe, 1987). We spreken van 'bevoorrechte terreinen', omdat we ze beschouwen als terreinen waar de cultuur in een school bij uitstek geconstrueerd wordt.

3.1 *Het schoolhoofd als cultuurbouwer en -drager*

We vertrekken hier van de stelling dat het schoolhoofd omwille van zijn/haar positie beschikt over de mogelijkheid om in de school al dan niet een bepaalde cultuur gestalte te geven. Door wat een schoolleider zegt en doet drukt hij/zij uit wat belangrijk is. Op die manier worden ook bepaalde verwachtingen doorgegeven. Een schoolhoofd dat bijvoorbeeld regelmatig vragen stelt naar het verloop van bepaalde klasactiviteiten of vraagt waar er eventueel problemen zijn, drukt uit dat hij/zij de klaspraktijk van de leerkrachten en hun pedagogisch functioneren belangrijk vindt en geeft daardoor ook de verwachting door dat hij/zij daarvan op de hoogte gehouden wenst te worden. Een schoolhoofd dat anderzijds, binnen de gehele context, vooral contact opneemt met leerkrachten i.v.m. het regelen van administratieve en organisatorische zaken drukt daarmee uit dat dit zijn/haar voornaamste bekommernis is. We leggen hier de nadruk op de *betekenis* van de gedragingen en activiteiten van de schoolleider voor de leerkrachten en niet zozeer op de activiteiten en gedragingen op zichzelf. Extreem gesteld betekent dit dat hetzelfde gedrag van twee schoolleiders in twee verschillende scholen een totaal andere betekenis kan hebben, of dat hetzelfde gedrag van één bepaalde schoolleider in twee verschillende situaties door de leerkrachten anders gepercipieerd kan worden, waardoor ze er ook een andere betekenis aan geven. Ook de realiteit van het leiderschap is met andere woorden een geconstrueerde realiteit. Door middel van de vragenlijst willen we dus nagaan hoe de schoolleider de organisatorische cultuur verpersoonlijkt en hoe hij/zij die doorgeeft, of met andere woorden hoe het schoolhoofd functioneert als opslagplaats van organisatorische normen en waarden.

3.2 *Overeenkomst in doelgerichtheid*

De overeenkomst in doelgerichtheid tussen de leerkrachten vormde een tweede bevoorrecht cultuurterrein bij de constructie van de vragenlijst. We gaan hier uit van de veronderstelling dat de cultuur bij uitstek geconstrueerd wordt en tot uitdrukking komt in datgene wat men met het team of de school als geheel belangrijk vindt. We hebben het hier dan over méér dan een rationele gerichtheid en een ra-

tionele overeenkomst, waarbij het functioneren van de school vooral gezien wordt in termen van planning, doelgerichte keuze van middelen, overwogen procedures, taakverdelingen, reglementen, evaluatie en controle. We hebben het veeleer over de 'mission' van de school of over een algemene beschrijving van de primaire waarden van de organisatie. Deze doelen functioneren vooral als een identificatie- en motivatiebron voor de leerkrachten in de school. Ze geven betekenis aan hun werk en verbinden hen met de organisatie. Het gaat hier eigenlijk om een taak, een opdracht, een zending die de school aan zichzelf stelt. Het is een zeker 'surplus', iets dat de school meer wil zijn dan wat wettelijk is voorgeschreven. We zouden het kunnen omschrijven als een meertaak die men zichzelf stelt. Hallinger en Murphy (1985) weerleggen het feit dat doelen expliciet en duidelijk geformuleerd moeten zijn met het oog op de effectiviteit van de organisatie. Succesvolle of effectieve scholen worden volgens hen eerder gekenmerkt door 'a clear mission', maar niet noodzakelijk door specifieke meetbare doelen. 'Visie' of 'koersbepaling' wordt vanuit dit perspectief een kritische factor. Koersbepaling is meer dan het ontwikkelen van een plan dat gevolgd moet worden. "Het is te vergelijken met het aangeven van een weg gekoppeld aan een motivering om die weg te bewandelen." (Van den Berg & Vandenbergh, 1988, p. 72). Door middel van de vragenlijst willen we het bestaan en het functioneren van een dergelijke doelgerichtheid nagaan.

3.3 *Professionele relaties tussen de leerkrachten*

De professionele relaties tussen de teamleden vormen het laatste bevoorrecht cultuurterrein. Er kan immers geen sprake zijn van de cultuur van een organisatie indien er geen groep is die de cultuur draagt. De cultuur komt alleen maar tot stand indien de leden een aantal gemeenschappelijke ervaringen en interacties hebben. Een groeps cultuur veronderstelt een aantal mensen met een gemeenschappelijke geschiedenis op een bepaald terrein (Schein, 1985, p. 7). Het is juist door de dagelijkse interacties tussen de teamleden dat de cultuur geconstrueerd wordt. Daarom beschouwen we de professionele of beroepsmatige relaties tussen leerkrachten als een belangrijke cultuurdrager. We gaan ervan

uit dat communicatie en coöperatie tussen leerkrachten twee basisprocessen zijn in het opbouwen en onderhouden van de schoolcultuur. Door de wijze waarop leerkrachten met elkaar communiceren over professionele mogelijkheden kunnen er normen groeien die al dan niet verandering en verbetering ondersteunen. Deze interacties vormen tegelijk een element van sociale controle. Door de wijze waarop men op elkaar reageert maakt men duidelijk wat kan en wat niet kan. Daardoor wordt bepaald gedrag goedgekeurd en wordt ander gedrag afgekeurd. De tijd die nodig is voor socialisatie in een nieuwe organisatie is een indicatie voor het bestaan van een organisatiecultuur. Daaruit blijkt dat cultuur 'geleerd' moet worden. Door middel van de vragenlijst willen we op de hoogte komen van de waarden en normen die door de professionele contacten tussen de teamleden geconstrueerd worden.

4 *De Vragenlijst Professionele Cultuur van Basisscholen*

4.1 *Het basisonderzoek*

Met het oog op de constructie van een schriftelijk te beantwoorden vragenlijst, werden in een eerste fase een aantal uitspraken geformuleerd die inhoudelijk aansluiten bij de drie reeds beschreven cultuurterreinen. Dit wil zeggen dat door drie onderzoekers afzonderlijk eerst een aantal uitspraken geformuleerd werd voor elk van de drie cultuurterreinen. Na een gezamenlijke bespreking en toetsing aan de vooropgestelde criteria beschikten we over een voorlopige lijst met items. Deze voorlopige itemkeuze werd vervolgens voorgelegd aan vijf leerkrachten uit het basisonderwijs. Aan hen werd gevraagd om de vragenlijst luidop denkend te beantwoorden vanuit hun eigen schoolsituatie. Op deze manier konden we nagaan of de items al dan niet een eenduidige realiteit oproepen en of die realiteit beantwoordt aan de door de onderzoekers bedoelde realiteit. Daarnaast leverde deze fase ook een aantal suggesties voor nieuwe of alternatieve items op. Dit resulteerde uiteindelijk in een lijst van 90 items waarop men diende te antwoorden aan de hand van een beoordelingschaal van 1 tot en met 6 (1 = helemaal niet van toepassing, 6 = in sterke mate van toepassing). De items werden in een willekeurige

ordering aangeboden aan alle leerkrachten van een school. Deze eerste versie van de vragenlijst werd voorgelegd aan een groep van 354 leerkrachten in 26 basisscholen.

Met de bedoeling een meer definitieve vragenlijst samen te stellen werden op de 90 oorspronkelijke items een aantal exploratieve factoranalyses uitgevoerd. De analyses gebeurden in het basisonderzoek op individueel niveau ($n = 354$ leerkrachten). We bespreken de belangrijkste bevindingen.

In een eerste stap werden verschillende principale factoranalyses met varimaxrotatie uitgevoerd. De vierfactorenoplossing bleek zowel mathematisch (eigenwaarde ≥ 1.00) als inhoudelijk het meest betekenisvol te zijn.

Met het oog op de reductie van het totaal aantal items werden vervolgens drie criteria in acht genomen. Als eerste is er het criterium van de 'simple structure'. Alleen items die hoog laden op één factor ($\geq .30$) en laag op de andere werden behouden. De items werden in tweede instantie ook geëvalueerd op hun conceptuele overeenkomst met de meerderheid van de items die hoog laden op de betreffende factor. Ten slotte werden die items geëlimineerd die de interne consistentie, gemeten met de Cronbachs α -coëfficiënt, substantieel verlaagden. Op basis van deze criteria werden 55 items gehandhaafd. Bij het inhoudelijk bekijken van deze items bleek duidelijk dat de eerste drie factoren overeenkomen met de drie cultuurvariabelen zoals ze oorspronkelijk geconcipieerd werden, namelijk factor I: de schoolleider als cultuurbouwer en -drager; factor II: overeenkomst in doelgerichtheid; factor III: professionele relaties tussen de leerkrachten. Daarnaast werd nog een vierde factor gevonden die we naar betekenis toe konden omschrijven als 'gebrek aan een intern netwerk van professionele steun'. Deze vierde factor onderstreept de geïsoleerde wijze waarop de meeste leerkrachten hun beroep uitoefenen. Het betreft de ervaring van zich zowel structureel als emotioneel geïsoleerd te voelen. Positief geformuleerd wijst deze factor op de sterke autonomie van de leerkracht in zijn klas. Toch is het niet te verwonderen dat het concept onderliggend aan deze factor in de Vlaamse situatie als een negatief gegeven naar voren komt. Het isolement van de leerkracht is er wellicht veel meer een structureel gegeven dan in de Angelsaksische landen. Immers, als leerkracht wordt men er hoofdzake-

lijk vanuit een individueel standpunt opgeleid en bijgeschoold. Veranderingen in het onderwijsgedrag van leerkrachten worden vooral benaderd vanuit de individuele leerkracht zelf. "De onderwijssituatie in Vlaanderen bekijken, kan men zich niet van de indruk ontdoen dat men deze veranderingen in het onderwijsgedrag vooral (en bijna uitsluitend) wil tot stand brengen via nieuwe leerplannen, nieuwe handboeken, vakgerichte vorming van leerkrachten, waarbij men het niveau school-als-organisatie (of de werkcondities) als het ware negeert." (Vandenberghe, 1989, p.3). Deze vierde factor, namelijk 'het gebrek aan een intern netwerk van professionele steun', wijst juist op het belang van interne structuren die ondersteunend werken. Op basis van deze empirische gegevens beschouwen we de aan- of afwezigheid van een intern netwerk van professionele steun en het functioneren ervan als cultuurdrager. Het gaat om de vraag of men bij het oplossen van problemen op zichzelf is aangewezen of op anderen kan terugvallen. De term 'netwerk' staat in deze context voor het geheel van verbindingen tussen teamleden en structuren in een school. Men kan het vergelijken met een weefsel met een bepaalde structuur, dichtheid en sterkte. Dit weefsel is voor elke school verschillend en kan veranderen naargelang de situatie waarin een school zich bevindt. Wanneer scholen voor een nieuwe taak worden geplaatst, is het noodzakelijk dat de school zich gaat reorganiseren. Het belang van een intern netwerk van scholen-in-vernieuwing is dubbel. Allereerst biedt het de school een houvast, een structuur waarbinnen kan worden nagedacht en waarin succeservaringen maar ook mislukkingen kunnen worden uitgewisseld. Daarnaast kan door dit omgaan met elkaar een positief klimaat groeien, meer bepaald een klimaat van professioneel vertrouwen in elkaar. Het belang van een intern netwerk is, met andere woorden, niet alleen van structurele aard. Ook de sociaal-emotionele en ondersteunende kracht die ervan uitgaat, draagt bij tot het proces van zich gezamenlijk scharen achter een gemeenschappelijk doel. Het haalt de individuele leerkracht uit zijn isolement.

4.2 *Het vervolgonderzoek*

Met het oog op de afname in een groter aantal scholen en een verdere optimalisering werd de vragenlijst herzien. Op basis van de analyses

die uitgevoerd zijn op de oorspronkelijke versie van de vragenlijst werden – zoals gezegd – 55 items, verdeeld over vier schalen, behouden. Deze 55 items vormden de basis voor de herziening. Twee items werden geschrapt omwille van een te grote gelijkenis met andere items en zes items werden toegevoegd omwille van het beperkt aantal items van de vierde schaal. De herziene versie van de vragenlijst bestond dus uit 59 items. Deze versie werd op dezelfde wijze als de oorspronkelijke vragenlijst afgenomen in 90 basisscholen bij 1202 leerkrachten. Ook hier werd ernaar gestreefd om alle leerkrachten van een school de vragenlijst te laten beantwoorden.

In tegenstelling tot de analyses op de oorspronkelijke versie van de vragenlijst in het basisonderzoek, die op individueel niveau uitgevoerd zijn, werden de analyses in deze fase van het onderzoek op *schoolniveau* uitgevoerd. Dit betekent dat bij de statistische verwerking in het eerste geval wordt uitgegaan van de individuele scores van de leerkrachten ($n = 1202$ leerkrachten) en in het tweede geval van het gemiddelde van de scores van de leerkrachten die tot dezelfde school behoren ($n = 90$ scholen). Knapp wijst erop dat het belangrijk is om de analyse-eenheid te bepalen in functie van de onderzoeksvraag en van het concept dat aan de basis ervan ligt (Knapp, 1982, p. 1). Aangezien we de professionele cultuur beschouwen als een schoolspecifieke realiteit op organisatieniveau, die de kenmerken van de individuele leerkrachten overstijgt, dienen we ernaar te streven om ook tijdens de constructiefase van het instrument op schoolniveau te werken. Een voorwaarde daartoe is echter dat het aantal scholen groter is dan het aantal items in de vragenlijst (Hoy & Clover, 1986, p. 98). Aangezien het basisonderzoek plaats had in 26 scholen en de vragenlijst 90 items telde, was aan deze voorwaarde niet voldaan. Om praktische redenen hebben we dus in het basisonderzoek de analyses op individueel niveau uitgevoerd. Dit werken op individueel niveau was noodzakelijk omdat bij een kleiner aantal observaties dan variabelen, de analyses op schoolniveau weinig betrouwbaar worden. In het vervolgonderzoek werd het aantal items echter gereduceerd tot 59 en het aantal scholen verhoogd tot 90. Daardoor ontstond de mogelijkheid om op schoolniveau te werken en om gebruik te maken van 'between-school-analysis'. We wij-

zen erop dat in dit onderzoek de 'unit of observation' en de 'unit of analysis' niet samenvallen (Knapp, 1982, p. 2). De 'unit of observation', of de eenheid waarlangs data verzameld worden, is de individuele leerkracht. Met andere woorden, de leerkracht is de toegangsweg om op de hoogte te komen van de schoolcultuur. De 'unit of analysis', of de eenheid die aan analyse onderworpen wordt en waarover we uitspraken willen doen, is de school als geheel. Bij het samenbrengen van alle antwoorden per school worden leerkracht-specifieke beoordelingen onderzocht en krijgt men een beeld van de gemeenschappelijkheid in de schoolcultuur.

Op de 59 items van de herziene 'Vragenlijst Professionele Cultuur van Basisscholen' werd een principale factoranalyse uitgevoerd met varimaxrotatie. Dezelfde vier factoren als in het basisonderzoek werden gevonden. Uit de analyses op schoolniveau bleek dat het globale construct kon worden aangehouden.

Op basis van deze eerste analyses op de herziene versie van de vragenlijst werd ernaar gestreefd een *verkorte vorm* van de vragenlijst samen te stellen, door 7 items per schaal of 28 items in totaal te behouden. Bij deze selectie werd rekening gehouden met de grootte en eenduidigheid van de factorladingen en de r_{it} -coëfficiënten uit een itemanalyse. De betrouwbaarheidscoëfficiënten variëren van .95 tot .89. Ook hier kunnen de schalen als voldoende homogeen beschouwd worden. De vier factoren verklaren respectievelijk 19.71%; 19.68%; 17.73% en 15.18% van de totale variantie. Samen bedraagt dit 72.30%. Ter illustratie geven we voor elke schaal enkele uitspraken die werden opgenomen:

Schaal I : het schoolhoofd als cultuurbouwer en -drager

Ons schoolhoofd is de bezieler achter nieuwe initiatieven die hier van start gaan.

Ons schoolhoofd zet ons aan om te blijven evolueren in ons werk.

Schaal II : overeenkomst in doelgerichtheid

Alle leerkrachten werken hier in dezelfde geest aan de basisdoelen van onze school.

Het team in onze school is enthousiast om er iets van te maken.

Schaal III : professionele relaties tussen de leerkrachten

Het overleggen met collega's betekent voor mij een grote steun.

Onder collega's zoeken we samen naar nieuwe en andere methoden.

Schaal IV : gebrek aan een intern netwerk van professionele steun

Ik aarzel om raad te vragen aan een collega, omdat men hier dan denkt dat ik mijn werk niet goed aankan.

In deze school voelen de leerkrachten zich geïsoleerd.

5 De validiteit van de vragenlijst

In wat volgt bespreken we de belangrijkste bevindingen van de analyses die gedaan werden met het oog op een exploratie van de validiteit van de vragenlijst.

5.1 Correlaties tussen de schalen

Als eerste indicatie voor de validiteit van de vragenlijst staan we in Tabel 1 stil bij de correlaties tussen de schalen.

Tabel 1 De intercorrelaties tussen de vier schalen (n = 90 scholen)

	I	II	III	IV
I	1.00	.37	.34	-.38
II		1.00	.66	-.73
III			1.00	-.68
IV				1.00

Onze verwachtingen, aansluitend bij het conceptuele schema, worden bevestigd. Er bestaat namelijk een negatieve correlatie tussen de vierde schaal en de overige schalen. Daarenboven zijn de correlaties tussen schaal I en de overige schalen lager dan tussen de schalen II, III en IV onderling, die eerder aan de hoge kant zijn. Dit stemt overeen met de verwachtingen, omdat in schaal II, III en IV kenmerken van het gehele team bevraagd worden, terwijl het in schaal I over het functioneren van de schoolleider gaat.

5.2 *Confirmatie van de conceptuele structuur*

Om een antwoord te krijgen op de vraag of en in welke mate de hypothetische conceptuele structuur (aan de hand van een hypothetische factormatrix) 'herkenbaar' is in de factorstructuur, die we na factoranalyse verkrijgen, voerden we een congruentierotatie uit van de feitelijk verkregen factorstructuur naar een (binare) hypothetische matrix. We gaan dus na in hoeverre de feitelijke factorstructuur beantwoordt aan een vooraf opgestelde hypothetische matrix. Dit wil zeggen dat we een maximale itemlading van 1.00 op de target-factor vragen en een minimale lading van 0.00 op de andere factoren. In Tabel 2 wordt de congruentiematrix gegeven.

Tabel 2 *Congruentiematrix (hypothetische / getransformeerde matrix) gebaseerd op de 28 uiteindelijk geselecteerde items (n = 90 scholen)*

	I	II	III	IV
I	.95	.16	.14	-.17
II	.16	.85	.33	-.38
III	.13	.31	.85	-.34
IV	-.15	-.33	-.31	-.82

Ondanks de hoge eisen die we gesteld hebben, vinden we tot op grote hoogte de (extreme) hypothetische matrix terug. De congruentiecoëfficiënten schommelen tussen .95 en .82

en geven ons voldoende aanwijzingen dat de hypothetische structuur wordt bevestigd. Dit is tevens een aanduiding voor de constructvaliditeit van de vragenlijst.

5.3 *Het variëren tussen scholen versus het variëren binnen scholen*

Elke schaal van de 'Vragenlijst Professionele Cultuur van Basisscholen' wordt geacht een kenmerk op het niveau van de school als organisatie te meten. In functie van deze vooronderstelling, die eigen is aan het concept 'professionele cultuur', is het belangrijk na te gaan of de geconstrueerde schalen inderdaad schoolkenmerken meten en niet louter percepties van individuele leerkrachten. Dit doen we, zoals Hoy en Clover (1986), aan de hand van variantie-analyses. Op de afzonderlijke schaalcores gaan we na of de scholen (groepen van leerkrachten) een belangrijk deel van de variantie in de gehele steekproef verklaren. Het is namelijk de bedoeling dat de schalen verschillen tussen scholen vaststellen en niet louter tussen leerkrachten. Als het variëren in de gehele proefgroep enkel dient toegeschreven te worden aan het louter variëren van individuele leerkrachten, dan kunnen we moeilijk zeggen dat de vragenlijst een fenomeen op schoolniveau meet. In Tabel 3 presenteren we de resultaten van de ANOVA (ANalysis Of Variance).

Uit Tabel 3 kunnen we aflezen dat een zeer significant deel ($p \leq .0001$) van de totale va-

Tabel 3 *Het variëren tussen scholen versus het variëren binnen scholen. Resultaten van de ANOVA (n = 90 scholen)*

Schaal		v.g.	SS	MS	F	R ²
I	tussen	89	551.97	6.20	9.34****	.43
	binnen	1112	737.87	0.66		
		1201	1289.85			
II	tussen	89	419.38	4.71	7.85****	.39
	binnen	1112	667.28	0.60		
		1201	1086.66			
III	tussen	89	249.78	2.81	4.18****	.25
	binnen	1112	745.95	0.67		
		1201	995.73			
IV	tussen	89	217.35	2.44	4.01****	.24
	binnen	1112	677.07	0.61		
		1201	894.42			

****, $p \leq .0001$

riantie voor elke schaal verklaard kan worden door de variantie tussen de scholen, naast de variantie binnen de scholen. Dit betekent dat scholen significant van elkaar verschillen op de vier cultuurschalen en dat de schalen dus toelaten om tussen scholen te discrimineren. We krijgen hier een ondersteuning van de veronderstelling dat de vragenlijst kenmerken meet van de school als organisatie. Dit is eveneens een indicatie voor de constructvaliditeit.

5.4 *Relatie van de 'Vragenlijst Professionele Cultuur van Basisscholen' met de 'Vragenlijst Begeleidingsstijl Schoolhoofden'*

Als laatste indicator voor de validiteit van de vragenlijst onderzoeken we de relatie van de cultuurschalen met een ander instrument dat een indicatie geeft van het intern functioneren van scholen. In de 90 scholen van het vervolgonderzoek werd bij de leerkrachten naast de 'Vragenlijst Professionele Cultuur van Basisscholen' ook de 'Vragenlijst Begeleidingsstijl Schoolhoofden' afgenomen. Voor een uitvoerige beschrijving van het theoretisch kader en de constructie van deze vragenlijst verwijzen we naar andere publikaties (Vandenbergh, 1988; Vandenbergh e.a. 1990). We geven hier slechts een summier beschrijving.

De 'Vragenlijst Begeleidingsstijl Schoolhoofden' is opgebouwd rond 3 dimensies die aangeven op welke wijze schoolhoofden hun taak opvatten en uitvoeren: dimensie I: gericht-zijn op personen; dimensie II: gericht-zijn op de organisatie en dimensie III: strategische feeling. De laatste twee dimensies kunnen beschouwd worden als een continuüm met twee polen. Voor dimensie II is dat 'aan anderen overlaten' en 'administratieve efficiëntie'. Voor dimensie III gaat het om 'dag-aan-dag beleid' en 'visie en planning'.

De 'Vragenlijst Begeleidingsstijl Schoolhoofden' bestaat uit 25 uitspraken, namelijk 5 voor de eerste dimensie en telkens 10 voor de tweede en derde dimensie (of met andere woorden 5 uitspraken voor elke pool). De betrouwbaarheidscoëfficiënten variëren tussen .92 en .93. Als indicatie voor de validiteit van de vragenlijst professionele cultuur werden verschillende groepen van scholen vergeleken wat betreft de begeleidingsstijl van het schoolhoofd in functie van hun score op de professionele cultuur. De 90 scholen werden voor elke cultuurschaal afzonderlijk geordend van

hoog naar laag en vervolgens gegroepeerd in vier groepen. De vier groepen werden voor elke cultuurschaal empirisch vastgelegd door drie cesuren te bepalen. Eerst werden de 15% laagst en de 15% hoogst scorende scholen afgezonderd. De middengroep werd in twee groepen gesplitst op basis van de gemiddelde z-waarde 0. Op die manier verkregen we voor elke cultuurschaal vier groepen:

- groep A : extreem hoge scoorders
- groep B : hoge scoorders
- groep C : lage scoorders
- groep D : extreem lage scoorders

Voor elke cultuurschaal werden dan de scores van de onderscheiden groepen op de drie begeleidingsstijlschalen berekend en de verschillen werden getoetst. Naarmate de richting en de significantie van deze verschillen beantwoordt aan de verwachting die we kunnen voorstellen vanuit de betekenis van de schalen, kunnen we dit beschouwen als een aanduiding voor de validiteit van de cultuurvragenlijst.

Voor de vier cultuurschalen hebben we confirmerende resultaten gevonden. Exemplarisch bespreken we hier de resultaten voor de eerste en de vierde cultuurschaal. Voor deze twee schalen zijn de resultaten immers het duidelijkst.

Bij een vergelijking van de vier groepen op de eerste cultuurschaal, namelijk '*het schoolhoofd als cultuurbouwer en -drager*', verwachten we dat schoolleiders die optreden als sterke cultuurbouwers en -dragers hoger zullen scoren wat de omgang met personen betreft, dat ze eerder gericht zullen zijn op administratieve efficiëntie en dat hun beleid gekenmerkt wordt door visie en planning. Anderzijds verwachten we dat schoolleiders die optreden als zwakke cultuurbouwers en -dragers laag zullen scoren wat de omgang met personen betreft, meer aan anderen zullen overlaten en meer van dag tot dag zullen handelen.

In Tabel 4 zien we dat de vier groepen zich onderling zeer significant van elkaar onderscheiden in de richting die we mogen verwachten.

Schoolleiders die gepercipieerd worden als extreem sterke cultuurbouwers en -dragers (groep A) onderscheiden zich significant van de lage en de extreem lage scoorders (groep C en groep D) wat betreft de omgang met personen. Groep B, C en D verschillen onderling

Tabel 4 De resultaten van de variantie-analyses vertrekkende vanuit de variabele 'schoolhoofd als cultuurbouwer en -drager' voor de schalen begeleidingsstijl schoolhoofden en van Tukey's a posteriori vergelijking van de gemiddelden (v.g. : 3:86)

	n	z	SD	F	R ²	Tukey's a posteriori vgl.
<i>ger. op pers.</i>						
groep A	15	.72	.80	5.73***	.17	D = C = B ≤ B = A
groep B	34	.13	.88			
groep C	28	-.28	1.10			
groep D	13	-.57	.75			
<i>ger. op org.</i>						
groep A	15	1.16	.48	42.77****	.60	D < C < B < A
groep B	34	.36	.65			
groep C	28	-.43	.70			
groep D	13	-1.34	.67			
<i>strat. feel.</i>						
groep A	15	1.19	.43	102.24****	.78	D < C < B < A
groep B	34	.53	.41			
groep C	28	-.59	.50			
groep D	13	-1.49	.62			

*** : $p \leq .001$

****: $p \leq .0001$

niet significant. Wat de overige twee dimensies van de 'Vragenlijst Begeleidingsstijl Schoolhoofden' betreft, verschillen alle groepen significant van elkaar. Schoolleiders die beschouwd worden als sterke cultuurdragers zijn meer gericht op administratieve efficiëntie en worden gekenmerkt door hun visie en planning. Schoolhoofden die echter beoordeeld worden als zwakke cultuurbouwers en -dragers laten meer aan anderen over en handelen meer van dag tot dag.

Wat de vierde cultuurschaal betreft, 'het gebrek aan een intern netwerk van professionele steun', verwachten we dat in scholen waar er een duidelijk gebrek bestaat aan een intern netwerk van professionele steun het schoolhoofd minder gericht zal zijn op een persoonlijke omgang met zijn leerkrachten, meer aan anderen zal overlaten en meer een van dag-tot-dag beleid zal voeren. Anderzijds verwachten we dat in scholen waar geen gebrek aan een intern netwerk bestaat, schoolhoofden hoger zullen scoren op de persoonlijke omgang met leerkrachten, meer administratief efficiënt zullen optreden en dat hun beleid gekenmerkt zal worden door visie en planning.

In Tabel 5 vinden we duidelijke relaties die

inhoudelijk gezien in de lijn van de verwachtingen liggen.

Ter verduidelijking : een school die hier 'extreem hoog' scoort is een school waar een sterk gebrek bestaat aan professionele ondersteuning. In scholen waar er duidelijk gebrek aan een intern netwerk van professionele steun bestaat, is het schoolhoofd minder gericht op een persoonlijke omgang met zijn leerkrachten. Groep D (extreem lage scorers) verschilt hier significant van de overige groepen. Tussen de andere groepen vinden we geen significante verschillen. Wat de tweede schaal van de 'Vragenlijst Begeleidingsstijl Schoolhoofden' betreft, namelijk 'gericht-zijn op de organisatie', verschilt groep A enerzijds significant van groep C en D en verschilt groep B anderzijds significant van groep D. De groep scholen met een extreem hoge score (groep A) op het gebrek aan een intern netwerk van professionele steun verschilt op de schaal 'gericht-zijn op de organisatie' significant van de lage en extreem lage groep (groep C en D). De groep met een hoge score (groep B) verschilt dan weer significant van de groep met een extreem lage score (groep D). Wat de laatste schaal betreft, namelijk 'strategische feeling' verschillen groep A en B enerzijds sig-

Tabel 5 De resultaten van de variantie-analyses vertrekkende vanuit de variabele 'gebrek aan een intern netwerk van professionele steun' voor de schalen begeleidingsstijl schoolhoofden en van Tukey's a posteriori vergelijking van de gemiddelden (v.g. : 3:86)

	n	z	SD	F	R ²	Tukey's a posteriori vgl.
<i>ger. op pers.</i>						
groep A	12	-.38	1.06	6.90***	.19	A = B = C < D
groep B	29	-.36	.85			
groep C	36	.08	.97			
groep D	13	.94	.73			
<i>ger. op org.</i>						
groep A	12	-.65	1.19	5.58***	.16	A = B ≤ B = C ≤ C = D
groep B	29	-.32	.87			
groep C	36	.28	.91			
groep D	13	.53	.87			
<i>strat. feel.</i>						
groep A	12	-.48	.99	7.29***	.20	A = B < C = D
groep B	29	-.48	.94			
groep C	36	.35	.88			
groep D	13	.56	.86			

*** : p ≤ .001

nificant van groep C en D anderzijds. In scholen die extreem hoog of hoog scoren op het gebrek aan professionele ondersteuning voert het schoolhoofd meer een van-dag-tot-dag beleid. Daartegenover treedt het schoolhoofd meer op met visie en planning in scholen die een lage of extreem lage score hebben op het 'gebrek aan een intern netwerk van professionele steun'.

In het kader van het zoeken naar indicatoren voor validiteit is het belangrijk dat de gevonden verschillen op een aanvaardbare en zinvolle wijze geïnterpreteerd kunnen worden. De conceptuele onderscheidingen in de 'Vragenlijst Professionele Cultuur van Basis-scholen' worden dus ondersteund.

6 Gebruiksmogelijkheden van de Vragenlijst Professionele Cultuur

Deze schriftelijk te beantwoorden vragenlijst laat toe een eerste algemene diagnose te stellen van de professionele cultuur in een school via de geïdentificeerde cultuurterreinen. Door middel van de vragenlijst kunnen verschillen tussen scholen op een relatief snelle wijze gedetecteerd worden. De resultaten van elke

school kunnen weergegeven worden door middel van een cultuurprofiel op de onderscheiden variabelen. Op die manier kunnen sterke en zwakke kanten van de schoolcultuur in kaart worden gebracht.

De definitieve versie van de vragenlijst werd intussen in 118 basisscholen afgenomen. Op basis daarvan werden percentielen (Pc) berekend. In het cultuurprofiel wordt met andere woorden de score van een school op elke schaal voorgesteld door middel van een Pc-score.

De resultaten die verkregen worden door middel van de vragenlijst kunnen eventueel functioneren als basis voor de selectie van scholen voor verder onderzoek.

De vragenlijst kan eveneens door interne of externe begeleiders gebruikt worden om de eerste indruk die ze over een school opdoen te systematiseren. Tevens kunnen aangrijpingspunten voor begeleiding gelokaliseerd worden. Wanneer de vragenlijst op verschillende tijdstippen wordt afgenomen kunnen de resultaten gebruikt worden als aanwijzing voor de ontwikkeling van scholen.

Deze vragenlijst heeft echter ook beperkingen. Ze laat immers niet toe om een gedetailleerd inzicht te krijgen in de inhoud van de cul-

tuur en in de processen die de cultuur dagelijks gestalte geven. Vanuit dit oogpunt zijn kwalitatieve onderzoekstechnieken belangrijk die het mogelijk maken een rijke en gedetailleerde beschrijving van het fenomeen te geven, zoals interview en/of observatie. Indien men zich een diepgaander idee wil vormen over de cultuur van een betreffende school zijn dergelijke technieken een noodzakelijke aanvulling. Hiervoor verwijzen we naar andere publikaties (Staessens, 1990, 1991; Staessens & Vandenbergh, 1990).

Literatuur

- Berg, R.M. van den, *Transformatie en onderwijs(vernieuwing)*. 's-Hertogenbosch: Katholiek Pedagogisch Centrum, 1988.
- Berg, R.M. van den & R. Vandenbergh, *Onderwijsvernieuwing op een keerpunt*. Tilburg: Zwijssen, 1988.
- Blumer, H., *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1969.
- Brookover, W., C. Beady, P. Flood, J. Schweitzer & J. Wisenbaker, *School Social Systems and Student Achievement: Schools Can Make a Difference*. New York: Praeger, 1979.
- Cock, G. De, R. Bouwen, K. De Witte & J. De Visch, *Organisatieklimaat en -cultuur. Theorie en praktische toepassing van de organisatieklimaatindex voor profit organisaties (OKIPO) en de verkorte vorm (VOKIPO)*. Leuven: Acco, 1984.
- Cooke, R. A. & J. C. Lafferty, *Level V: Organizational Culture Inventory*. Plymouth, MI: Human Synergistics, 1983.
- Deal, T. E., The Symbolism of Effective Schools. *The Elementary School Journal*, 1985, 85(5), 601-620.
- Deal, T. E. & A. Kennedy, *Corporate Cultures. The Rites and Rituals of Corporate Life*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1982.
- Gudykunst, W. B., L. P. Stewart & S. Ting-Toomey, *Communication, Culture and Organizational Processes*. Newbury Park, CA: Sage, 1985.
- Hallinger, P. & J. Murphy, *Defining an Organizational Mission in Schools*. Paper presented at the Annual Meeting of the AERA, Chicago, 1985.
- Handy, C. B., Over structuur en cultuur. In: *Handboek Organisatie*. Alphen aan den Rijn: Samsom, 1984.
- Hoy, W. K. & S. I. Clover, Elementary School Climate: A Revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 1986, 22(1), 93-110.
- Kelley, B. E. & P. V. Bredeson, *Principals as Symbol Managers: Measures of Meaning in Schools*. Paper presented at the Annual Meeting of the AERA, Washington, 1987.
- Knapp, T. R., The Unit and the Context of Analysis for Research in Educational Administration. *Educational Administration Quarterly*, 1982, 18(1), 1-13.
- Kritek, W. J., *School Culture and School Improvement*. Paper presented at the Annual Meeting of the AERA, San Francisco, 1986.
- Murphy, J., *Vision Sharing in Organizations, Three Cases*. Paper presented at the Annual Meeting of the AERA, New Orleans, 1988.
- Pacanowsky, M. E. & N. O'Donnell-Trujillo, Organizational Communication as Cultural Performance. *Communication Monographs*, 1983, 50, 126-147.
- Peters, T. & R. Waterman, *In Search of Excellence: Lessons from America's Best-Run Companies*. New York: Harper & Row, 1982.
- Rossmann, G. B., H. D. Corbett & W. A. Firestone, *Change and Effectiveness in Schools: A Cultural Perspective*. Albany: State University of New York Press, 1988.
- Rutter, M., B. Maughan, P. Mortimer, S. Ouston & A. Smith, *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effect on Children*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.
- Schein, E. H., *Organizational Culture and Leadership: A Dynamic View*. San Francisco: Jossey-Bass, 1985.
- Staessens, K., *De professionele cultuur van basisscholen in vernieuwing. Een empirisch onderzoek in V.L.O.-scholen. (doctoraatsproefschrift)* Leuven: Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing, 1990.
- Staessens, K., *De professionele cultuur van basisscholen. Elke school heeft haar verhaal*. Leuven: Universitaire Pers Leuven, 1991.
- Staessens, K. & R. Vandenbergh, De cultuur van een school. Omschrijving en betekenis voor onderwijsinnovatie. *Pedagogisch Tijdschrift*, 1987, 12(6), 341-350.
- Staessens, K. & R. Vandenbergh, De professionele cultuur in basisscholen - Een kwalitatief onderzoek van scholen in vernieuwing. In: J.G. Imants & W. P. Weijzen (Red.), *Organisatie van Onderwijsinstellingen* (pp. 33-48). Lisse: Swets & Zeitlinger, 1990.
- Steinboff, C. R. & R. G. Owens, *The Organizational Culture Assessment Inventory: A Metaphorical Analysis of Organizational Culture in Educational Settings*. Paper presented at the Annual Meeting of the AERA, New Orleans, 1988.
- Vandenbergh, R., *Development of a Questionnaire for Assessing Principal Change Facilitator Style*. Paper presented at the Annual Meeting of the AERA, New Orleans, 1988.

Vandenberghe, R., *Onderwijsvernieuwing of schoolverbetering?* Leuven: Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing, 1989.

Vandenberghe, R., H. Verhoelst, K. Staessens, M. D'Hertefeldt & M. Wouters, *Begeleidingsstijl schoolleiders Basisonderwijs. Ontwikkeling van een vragenlijst en validering ervan.* In: J.G. Imants & W.P. Weijzen (Red.), *Organisatie van onderwijsinstellingen* (pp. 21-32). Lisse: Swets & Zeitlinger, 1990.

Curriculum vitae

K. Staessens (1963) studeerde Pedagogische Wetenschappen, richting Onderwijskunde aan de Universiteit van Leuven. Na haar afstuderen in 1986 werd ze Aspirant bij het Nationaal Fonds voor Wetenschappelijk Onderzoek (N.F.W.O.), verbonden aan het Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing. In 1990 promoveerde ze op het proefschrift: 'De professionele cultuur van basisscholen in vernieuwing. Een empirisch onderzoek in V.L.O.-scholen'. Zij is thans Aangesteld Navorser bij het N.F.W.O.

Adres: Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing, Tiensestraat 115a, 3000 Leuven, België.

Manuscript aanvaard 12-6-'91

Summary

Staessens, K. 'Development and validation of the Professional Culture Questionnaire for Primary Schools.' *Pedagogische Studiën*, 1991, 68, 241-252.

In the literature about the effective functioning of schools, more and more importance is now attached to the school culture. However, it seems difficult to make clear what culture precisely is and how it works. In this article, the author characterizes the culture as a socially constructed reality, which not only allows the members of the organization to interpret reality but also directs their behaviour. In order to study the organizational culture, some privileged domains are identified, i.e. the principal as builder and carrier of the culture; the goal congruence and the professional relationships among the teachers. These domains formed the basis for the construction of 'The Professional Culture Questionnaire for Primary Schools'. The questionnaire provides us with the possibility of diagnosing the school culture by means of a culture profile, and of localizing starting points for internal and external support. The author extensively goes into the construction and validation of the questionnaire.