

Aan de slag met formele prestatiegegevens uit centrale toetsen. De veranderingsbereidheid van Vlaamse leerkrachten en de impact van schoolbeleid en leiderschap.

G. Molenberghs, R. Van Gasse, S. De Maeyer en J. Vanhooft

Samenvatting In een ontwikkelingsgericht systeem van centrale toetsen is het gebruik van formele prestatiegegevens van essentieel belang. Dat geldt zowel voor Vlaanderen, waar centrale toetsen werden ingevoerd vanaf het schooljaar 2023-2024, als in een internationale context, waar een doorgedreven gebruik van formele prestatiegegevens ter verbetering van het leerproces van leerlingen nog steeds als een verandering kan worden beschouwd. Om de verdere ontwikkeling van zulke vormen van informatiegebruik te onderbouwen, beschrijft en verklaart deze studie de veranderingsbereidheid van Vlaamse leerkrachten om formele prestatiegegevens uit centrale toetsen in hun onderwijspraktijk te integreren. Hiertoe voerden we een surveyonderzoek uit bij 609 leerkrachten. Beschrijvende analyses laten zien dat de veranderingsbereidheid bij de bevraagde leerkrachten relatief beperkt is. Het multigroep pasmodel toont daarnaast aan dat het ervaren van een informatiegebruikstimulerend schoolbeleid, waarin transformatieel schoolleiders een cruciale rol spelen, op een betekenisvolle manier samengaat met deze veranderingsbereidheid. De praktische implicaties benadrukken onder andere het belang van het communiceren van duidelijke verwachtingen ten aanzien van het gebruik van formele prestatiegegevens, evenals het op poten zetten van interne samenwerkingsverbanden. Suggesties voor toekomstig onderzoek worden eveneens besproken.

Kernwoorden informatiegebruik, veranderingsbereidheid, schoolbeleid, transformatieel leiderschap, centrale toetsen

Artikelgeschiedenis

Ontvangen: 8 december 2023

Ontvangen in gereviseerde vorm:
19 februari 2025

Geaccepteerd: 28 februari 2025

Online: 15 maart 2025

Contactpersoon

Glen Molenberghs,
glen.molenberghs@uantwerpen.be

Copyright

© Author(s); licensed under
Creative Commons Attribution
4.0. This allows for unrestricted
use, as long as the author(s) and
source are credited.

Financiering onderzoek

Deze studie maakt deel uit van een
onderzoeksproject over het gebruik
van feedback uit centrale toetsen, dat
uitgevoerd wordt binnen het Steunpunt
Centrale Toetsen in Onderwijs en
gefinancierd wordt door het Vlaamse
Ministerie van Onderwijs en Vorming
(Vlaanderen, België).

Belangen

-

1. Inleiding

De empirische evidentie over de onderwijskundige impact van het inzetten op een systematisch gebruik van informatie uit centraal georganiseerde en gestandaardiseerde toetsen is aanzienlijk sterk (Datnow & Park, 2018; Hellrung & Hartig, 2013; Nichols & Harris, 2016). Toch geldt in behoorlijk wat onderwijssystemen dat dergelijk informatiegebruik door leerkrachten nog in de kinderschoenen staat (Schelling & Rubenstein, 2021; Van Gasse, Vanhoof, Mahieu, & Van Petegem, 2015). In de verdere ontwikkeling van zulke vormen van informatiegebruik is het daarom van wezenlijk belang om goed te beschrijven hoe veranderingsbereid leerkrachten zijn om formele prestatiegegevens van leerlingen in hun onderwijspraktijken binnen te brengen en om te begrijpen welke schoolkenmerken hiertoe bijdragen.

Waar informatiegebruik zich aanvankelijk sterk richtte op verantwoording, is in verschillende onderwijscontexten een geleidelijke verbreding merkbaar naar informatiegebruik voor onderwijsontwikkeling (Mandinach & Schildkamp, 2021; Schildkamp, Poortman, Ebbeler, & Pieters, 2019), waarbij prestatiegegevens bijvoorbeeld instrumenteel en conceptueel kunnen worden ingezet. Instrumenteel gebruik leidt dan tot directe beslissingen of interventies, terwijl conceptueel gebruik nieuwe inzichten bevordert (Rossi, Lipsey, & Henry, 2018; Schildkamp & Teddlie, 2008). Vanuit dit perspectief kan ook het gebruik van formele prestatiegegevens uit centrale toetsen met een beperkte directe impact voor scholen en leerlingen zinvol bijdragen aan beter leren en presteren, en een hefboom zijn voor gelijkheid (Datnow & Park, 2018; Hellrung & Hartig, 2013; Schildkamp, Karbautzki, & Vanhoof, 2014). Toch blijken leerkrachten terughoudend om formele prestatiegegevens in hun onderwijspraktijken te integreren (Schelling & Rubenstein, 2021; Van Gasse et al., 2015).

Vlaanderen was tot voor kort één van de weinige Europese onderwijssystemen waarin geen vorm van centrale toetsing op grote schaal werd geïmplementeerd (OECD, 2013). Vanaf schooljaar 2023-2024 leggen ook in Vlaanderen leerlingen in het vierde en zesde leerjaar van het lager onderwijs en op het einde van de eerste en derde graad van het secundair onderwijs op eindtermen gebaseerde digitale centrale toetsen af voor Nederlands en wiskunde. De Vlaamse centrale toetsen beogen een sterk ontwikkelingsgericht perspectief, waarbij verondersteld wordt dat de formele prestatiegegevens van leerlingen kunnen leiden tot specifieke acties die leerprocessen ten goede komen (Steunpunt, 2022).

Zoals blijkt kan zowel in de Vlaamse als internationale context een doorgedreven ontwikkelingsgericht gebruik van formele prestatiegegevens (nog) beschouwd worden als een onderwijsverandering (Datnow & Park, 2018; Nichols & Harris, 2016). Bij onderwijsveranderingen blijkt veranderingsbereidheid van wezenlijk belang voor de acceptatie van nieuw gedrag (Adelman & Taylor, 2007;

60

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/0j6pyz60)

[org/10.59302/0j6pyz60](https://doi.org/10.59302/0j6pyz60)

Armenakis, Harris, & Mossholder, 1993). Aangezien veranderingsbereidheid als een belangrijke voorspeller beschouwd kan worden van gedrag (Armenakis et al., 1993), benaderen we het gebruik van formele prestatiegegevens uit centrale toetsen in deze studie dan ook vanuit deze invalshoek.

Veranderingsbereidheid beschrijft de mate waarin individuen bereid en in staat zijn om zich aan te passen aan de verandering (Kezar, 2011); kenmerken die eveneens fundamenteel zijn voor een effectief informatiegebruik (Mandinach & Gummer, 2016; Mandinach, Gummer, & Muller, 2011). Onderzoek naar veranderingsbereidheid en informatiegebruik bestempelt positieve attitudes (Adelman & Taylor, 2007; Prenger & Schildkamp, 2018), net als de persoonlijke doelmatigheidsbeleving (Dunn, Airola, Lo, & Garrison, 2013; Suprayogi, Valcke, & Godwin, 2017) als cruciale hoekstenen. Daarnaast blijkt het eveneens van belang dat gebruikers voldoende tijd ervaren om zich de verandering eigen te maken (Dunn, Airola, & Garrison, 2013; Holt & Vardaman, 2013).

Omdat processen van informatiegebruik plaats vinden binnen een bepaalde omgeving en structuur (Schildkamp et al., 2017), kunnen kenmerken van een informatiegebruikstimulerend schoolbeleid ook een wezenlijke invloed hebben op de veranderingsbereidheid van leerkrachten om met formele prestatiegegevens aan de slag te gaan (Holt & Vardaman, 2013). Op basis van de literatuur verwachten we dat de perceptie op gezamenlijke doelgerichtheid en op de aanwezigheid van ondersteunende relaties en samenwerking ten aanzien van het gebruik van formele prestatiegegevens positief bijdragen aan de veranderingsbereidheid van leerkrachten (Goffin, Janssen, & Vanhoof, 2022; Van Gasse, Vanhoof, & Van Petegem, 2018). Voorts suggereert de literatuur dat duidelijke verwachtingen ten aanzien van het gebruik van formele prestatiegegevens (Vanhoof, Vanlommel, Thijs, & Vanderlocht, 2014) en eerdere ervaring met het gebruik van gestandaardiseerde toetsen (Oslund, Elleman, & Wallace, 2021) eveneens positief kunnen bijdragen aan de veranderingsbereidheid van leerkrachten.

In lijn hiermee kan de rol van de schoolleider niet buiten beschouwing worden gelaten. Schoolleiders hebben immers een belangrijke functie te vervullen in het bepalen van de strategische richting van de school en in het vormgeven van een informatiegebruikstimulerend schoolbeleid (Vanhoof, Verhaeghe, Van Petegem, & Valcke, 2012). Als we dit vertalen naar concreet leiderschapsgedrag komt het belang van transformationeel leiderschap in beeld (Levin & Datnow, 2012; Schildkamp & Lai, 2013). Vanuit het gegeven dat transformationeel leiderschap leerkrachten effectief kan betrekken bij veranderingsprocessen verwachten we dat transformationele schoolleiders niet alleen een versterkende invloed hebben op een informatiegebruikstimulerende schoolbeleid, maar tevens ook rechtstreeks de veranderingsbereidheid van leerkrachten om met formele prestatiegegevens uit centrale toetsen aan de slag te gaan, beïnvloeden (Liu, 2015; Yu, Leithwood, & Jantzi, 2002).

[Aan de slag met formele prestatiegegevens uit centrale toetsen.](#)

[De veranderingsbereidheid van Vlaamse leerkrachten en de impact van schoolbeleid en leiderschap.](#)

Specifiek voor de Vlaamse context verwachten we dat deze veranderingsbereidheid en de genoemde beïnvloedende kenmerken kunnen verschillen naar onderwijsniveau. Eerder Vlaams onderzoek bracht immers in kaart dat in het lager onderwijs in meerdere mate (intensief) gebruik gemaakt wordt van prestatiegegevens van leerlingen en er in meerdere mate beleidsvoerend vermogen ervaren wordt ten aanzien van informatiegebruik dan in het secundair onderwijs (Molenberghs, Van Gasse, De Maeyer, & Vanhoof, 2023; Van Gasse et al., 2015). Dit vergt aandacht voor de mogelijkheid dat de impact van beïnvloedende kenmerken zich in beide onderwijsniveaus anders kan manifesteren.

Gegeven bovenstaande overwegingen is het doel van deze studie tweeledig. Ten eerste beschrijft deze studie in welke mate Vlaamse leerkrachten veranderingsbereid zijn om met formele prestatiegegevens uit centrale toetsen aan de slag te gaan (OV1). Ten tweede wil dit onderzoek begrijpen in welke mate deze veranderingsbereidheid samenhangt met een informatiegebruikstimulerend schoolbeleid, met transformationeel leiderschap en met het onderwijsniveau waarin leerkrachten actief zijn (OV2). Meer specifiek bekijken we binnen onderzoeksvraag twee eveneens of het effect van transformationeel leiderschap op veranderingsbereidheid een direct effect is, dan wel gemedieerd wordt door kenmerken van een informatiegebruikstimulerend schoolbeleid.

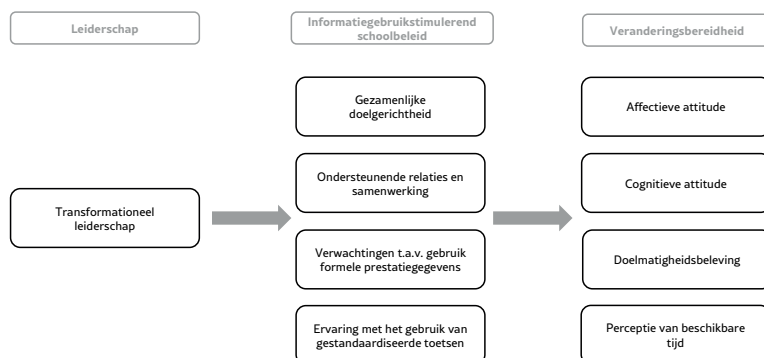
2. Theoretische achtergronden

Van leerkrachten wordt verwacht formele prestatiegegevens ontwikkelingsgericht te gebruiken. Zulk een gebruik wordt beschouwd als een systematisch proces van het analyseren en interpreteren van gegevens, en het formuleren en evalueren van verbeteracties. Centraal in dit proces staat het transformeren van gegevens in kennis, die een rijke voedingsbodem kan zijn om de onderwijspraktijk te optimaliseren en leerresultaten te maximaliseren (Mandinach, 2012). Alvorens tot het gebruik van prestatiegegevens over te kunnen gaan, dienen leerkrachten (veranderings)bereid te zijn (Armenakis et al., 1993) te investeren in het diepgaande proces van kennisontwikkeling dat dergelijk gebruik vraagt.

In de volgende paragrafen presenteren we de variabelen die de bouwstenen vormen van dit onderzoek (Figuur 1) en de wijze waarop we ze operationaliseerden.

Figuur 1

Conceptueel model



2.1 Veranderingsbereidheid

Veranderingsbereidheid kan gedefinieerd worden als iemands overtuigingen, houdingen en doelen met betrekking tot de mate waarin veranderingen nodig zijn en de perceptie van zowel het eigen vermogen als dat van de organisatie om deze veranderingen succesvol door te voeren (Armenakis et al., 1993). Veranderingsbereidheid tot gebruik van formele prestatiegegevens betreft met andere woorden zowel bereid te zijn, als van mening zijn in staat te zijn tot het gebruik van deze gegevens. Beide dimensies verklaren een belangrijk aspect van veranderingsbereidheid (Rafferty, Jimmieson, & Armenakis, 2013) en worden in de literatuur belicht vanwege hun rol in succesvolle onderwijsveranderingsprocessen (Armenakis & Bedeian, 1999). Veranderings'bereid' zijn weerspiegelt dus de mate waarin leerkrachten cognitief en emotioneel klaar zijn voor de verandering, gebaseerd op hun overtuigingen over de meerwaarde van de verandering (cognitieve attitude) (Holt, Armenakis, Feild, & Harris, 2007) en de emoties die erbij komen kijken (affectieve attitude) (Ittner, Hagenauer, & Hascher, 2019). 'In staat zijn' om prestatiegegevens te gebruiken, beïnvloedt eveneens de acceptatie en implementatie van de verandering en weerspiegelt zich onder andere in de persoonlijke doelmatigheidsbeleving en de perceptie van beschikbare tijd (Holt et al., 2007; McEwen, Crawshaw, Liversedge, & Bradley, 2008).

Attitudes worden gevormd door persoonlijke overtuigingen over het gewenste gedrag – i.c. het gebruik van formele prestatiegegevens – en hebben een affectieve en een cognitieve dimensie (Ajzen, 1991). De affectieve dimensie verwijst naar positieve of negatieve gevoelens en emoties over de verandering (Rafferty et al., 2013), de cognitieve dimensie naar het denken over voor- en nadelen en het belang van de verandering (Armenakis & Harris, 2002). In deze studie, verwijst de affectieve attitude naar enthousiasme of scepsis van leerkrachten over een ontwikkelingsgericht gebruik van formele

Aan de slag met formele prestatiegegevens uit centrale toetsen.

De veranderingsbereidheid van Vlaamse leerkrachten en de impact van schoolbeleid en leiderschap.

prestatiegegevens en de cognitieve attitude naar de waarde die zij eraan hechten (Jimerson, 2014; van der Kleij & Eggen, 2013; Vanhoof et al., 2014). Talrijk onderzoek benadrukt dat positieve attitudes (bijvoorbeeld wanneer leerkrachten het vooruitzicht op het gebruik van formele prestatiegegevens toejuichen) veranderingsbereidheid bevorderen, terwijl negatieve attitudes (bijvoorbeeld wanneer leerkrachten niet geloven dat het gebruik van formele prestatiegegevens kan leiden tot beter onderwijzen en leren) deze kunnen belemmeren (Day, 2011; Prenger & Schildkamp, 2018).

Persoonlijke doelmatigheidsbeleving verwijst naar het gevoel in staat te zijn om de taken uit te voeren die gepaard gaan met de verandering (Holt et al., 2007). In dit onderzoek betreft het de bekwaamheid van leerkrachten om formele prestatiegegevens uit centrale toetsen te communiceren, interpreteren, analyseren en te vertalen in verbeteracties. Interpreteren betreft betekenis geven aan de gegevens, terwijl analyse zich richt op het identificeren van oorzaken en verklaringen om passende acties te plannen en implementeren. Een positieve inschatting van de persoonlijke doelmatigheidsbeleving vergroot de kans dat leerkrachten veranderingsbereid zijn prestatiegegevens te gebruiken om beslissingen voor de klaspraktijk te onderbouwen (Datnow & Hubbard, 2016).

De perceptie van beschikbare tijd, het vierde kernconcept van veranderingsbereidheid, verwijst naar de verwachting van leerkrachten over voldoende tijd te beschikken om met prestatiegegevens aan de slag te gaan. Onderzoek benadrukt dat voldoende tijd essentieel is voor de implementatie van informatiegebruik in de onderwijspraktijk (Schildkamp et al., 2014).

2.2 Informatiegebruikstimulerend schoolbeleid

Veranderingsbereidheid staat niet op zichzelf (Armenakis & Harris, 2009) en kan, zoals het gebruik van formele prestatiegegevens, niet in isolatie van het schoolbeleid begrepen worden (Grabarek & Kallemeyn, 2020; Schildkamp, Poortman, Luyten, & Ebbeler, 2017). Een informatiegebruikstimulerend schoolbeleid, waarin aandacht is voor gezamenlijke doelgerichtheid, ondersteunende relaties en samenwerking ervaren worden, duidelijke verwachtingen ten aanzien van het gebruik van formele prestatiegegevens geëxpliciteerd worden en ervaring is in het gebruik van gestandaardiseerde toetsen, heeft het potentieel bij te dragen aan de veranderingsbereidheid van leerkrachten om met prestatiegegevens aan de slag te gaan (Armenakis & Bedeian, 1999).

Onderzoek toont aan dat doelgerichtheid informatiegebruik kan stimuleren (Schildkamp et al., 2017). *Gezamenlijke doelgerichtheid* inzake het gebruik van prestatiegegevens houdt in dat er een heldere visie is op het gebruik van prestatiegegevens en overeenstemming bestaat over hoe en waarom deze gegevens in de klas kunnen worden ingezet om leren en onderwijzen te verbeteren (Schildkamp, Ehren, & Lai, 2012; Wayman, Cho, Jimerson, & Spikes, 2012).

Ondersteunende relaties en samenwerking zijn een volgend fundament van een informatiegebruikstimulerend schoolbeleid (Schildkamp et al., 2019; Van Gasse et al., 2015) en impliceren dat informatiegebruikprocessen een gedeelde verantwoordelijkheid met zich meebrengen (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006). Ze brengen hechte verbindingen en constructieve relaties tussen leerkrachten tot stand, en bevorderen daardoor onderling vertrouwen (Louis, Dretzke, & Wahlstrom, 2010; Stoll et al., 2006), waardoor leerkrachten elkaars sterke punten inzake het gebruik van prestatiegegevens ontdekken en processen van kenniscreatie en kennisdeling aangaan (Datnow, Park, & Kennedy-Lewis, 2013; Jimerson, 2014). In scholen met sterke samenwerking kan optimaal gebruik worden gemaakt van elkaars deskundigheid en ondersteuning (Farley-Ripple & Buttram, 2014; Jimerson & Wayman, 2015).

Succesvolle informatiegebruikinitiatieven worden vaak ook gekenmerkt door *duidelijke*, expliciet gearticuleerde *verwachtingen*. Voor leerkrachten is het belangrijk te weten wat van hen verwacht wordt, zowel vanuit actoren binnen de school (zoals de schoolleider), als vanuit externe partijen (zoals de overheid) (Uiterwijk-Luijk, Krüger, Zijlstra, & Volman, 2017; Vanhoof et al., 2014).

Hoewel centrale toetsen nieuw zijn in Vlaanderen, hebben sommige scholen reeds *ervaring met het werken met gestandaardiseerde toetsen*, zoals paralleltoetsen, koepelgebonden toetsen of toetsen in een leerlingvolgsysteem. Eerder Vlaams onderzoek toont aan dat het lager onderwijs in meerdere mate zulke gestandaardiseerde prestatiegegevens van leerlingen gebruikt dan het secundair onderwijs (Molenberghs, Van Gasse, et al., 2023; Van Gasse et al., 2015), mede omdat van scholen in het lager onderwijs verwacht wordt ten minste drie leergebieden gestandaardiseerd te toetsen. Omdat ervaring in het gebruik van gestandaardiseerde toetsen naar onderwijsniveau in Vlaanderen sterk verschilt en om de relatie tussen ervaring en de kernconcepten van veranderingsbereidheid zo zuiver mogelijk in kaart te brengen, bouwen we in onze studie een structureel onderscheid in tussen lager en secundair onderwijs.

2.3 Leiderschap

Een van de best gedocumenteerde schoolorganisatorische factoren die het (veranderings)gedrag van leerkrachten beïnvloedt, is transformatieel leiderschap (Armenakis & Bedeian, 1999; Gumus, Bellibas, Esen, & Gumus, 2018). Effectieve transformationele schoolleiders bieden steun die de basiswaarden, overtuigingen en attitudes van leerkrachten kneedt en verfijnt richting de beoogde verandering, wat hun veranderingsbereid vergroot (Armenakis & Bedeian, 1999). Transformationele leiders gebruiken bijvoorbeeld inspirerende motivatie om een positieve visie te schetsen over hoe de verandering kan bijdragen aan het optimaliseren van onderwijsprocessen. Intellectuele stimulatie bevordert dan weer de dialoog over bekommernissen van leerkrachten met betrekking tot de verandering en plaatst deze in een ander licht. Verder versterkt individuele on-

Aan de slag met formele prestatiegegevens uit centrale toetsen.

De veranderingsbereidheid van Vlaamse leerkrachten en de impact van schoolbeleid en leiderschap.

dersteuning het gevoel van (zelf)vertrouwen en competentie in het omgaan met de verandering (Hallinger, 2003). Daarnaast spelen transformationele schoolleiders een cruciale rol in het bevorderen van een informatiegebruikstimulerend schoolbeleid (Staman, Visscher, & Luyten, 2014; Vanhoof et al., 2012). Transformationeel leiderschap richt zich dus op het ontwikkelen van het veranderingsvermogen, met zowel aandacht voor individuele als collectieve behoeften van leerkrachten (Geijsel, Sleegers, Stoel, & Krüger, 2009; Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008; Leithwood & Jantzi, 2006). Dat onderbouwt onze te toetsen hypothese dat transformationeel leiderschap een positieve invloed heeft op de veranderingsbereidheid van leerkrachten om prestatiegegevens te gebruiken en op het bevorderen van een informatiegebruikstimulerend schoolbeleid.

3. Methode

Om het bestaan en de kracht van de relaties tussen de opgenomen variabelen te meten en verschillen naar onderwijsniveau te toetsen, hanteert dit onderzoek een surveymethodiek (Creswell, 2005).

3.1 Dataverzameling

3.1.1 Steekproef

De onderzoekspopulatie voor dit onderzoek omvatte alle Vlaams lagere en secundaire scholen (exclusief bijzonder onderwijs), waaruit een aselechte gestratificeerde representatieve steekproef werd getrokken naar onderwijsniveau en onderwijsnet. Voor het lager onderwijs werden 78 en voor het secundair onderwijs 48 scholen aangeschreven. Scholen die hun deelname bevestigden, ontvingen een unieke deelnamelink met de vraag deze onder het leerkrachtenteam te verspreiden. De wijze waarop dat gebeurde, werd door de schoolleider van de betreffende scholen ingevuld. Om de variabelen binnen de onderwijsniveaus te beschrijven en om vergelijking tussen de niveaus mogelijk te maken, streefden we naar een minimale deelname van vier leerkrachten per school. Scholen met een onvoldoende responsgraad werden herhaaldelijk via mail gevraagd de deelname in de school te promoten. Uiteindelijk behaalden we op schoolniveau een respons van 36%, met 17 deelnemende lagere scholen en 28 deelnemende secundaire scholen. Op leerkrachtenniveau vulden in totaal 609 leerkrachten de online vragenlijst in, waarvan 25% uit lager onderwijs en 75% uit het secundair onderwijs. Hoewel leerkrachten uit het secundair onderwijs enigszins oververtegenwoordigd waren (Departement Onderwijs en Vorming, 2023), vormt dit geen probleem gezien de gecontroleerde analyse van perceptieverschillen tussen beide groepen. De deelnemende leerkrachten hadden gemiddeld 26 jaren ervaring in het onderwijs, en ongeveer 29% had een masterdiploma, terwijl de meerderheid (67%) een bachelor- of graduaatsdiploma

bezat. Driekwart van de leerkrachten was vrouw. Leerkrachten werden geïnformeerd over het doel en de methode van het onderzoek, evenals over hun rechten bij deelname. De deelname was anoniem en vond plaats in een veilige context. De onafhankelijke Ethische Adviescommissie voor het onderzoek in de Sociale en Humane Wetenschappen van de Universiteit Antwerpen sprak voor het gevoerde onderzoek een positief advies uit.

3.1.2 *Instrumentarium*

In het voorjaar van 2022 werd de online vragenlijst aangeboden aan deelnemende scholen en leerkrachten. Deze vragenlijst peilde naar de persoonlijke overtuigingen van respondenten van hun veranderingsbereidheid, en hun percepties van de aanwezigheid van transformationeel leiderschap en een informatiegebruikstimulerend schoolbeleid op hun school (Tabel 1). Items werden overgenomen uit bestaande, gevalideerde schalen uit eerder onderzoek naar informatiegebruik en beïnvloedende schoolkenmerken (Goffin et al., 2022; Schildkamp & Poortman, 2015; Vanhoof & Van Petegem, 2017; Vanhoof et al., 2014; Vanhoof et al., 2012), en werden geadapteerd aan de Vlaamse onderwijscontext en aan percepties over het gebruik van formele prestatiegegevens uit centrale toetsen. Waar nodig werden nieuwe items geconstrueerd. Om de ecologische validiteit van de vragenlijst te waarborgen, werd hiervoor inspiratie geput uit eerder onderzoek naar (verwacht) informatiegebruik uit centrale toetsen (Molenberghs, Van Tricht, Van Gasse, De Maeyer, & Vanhoof, 2023). Om de indrukvaliditeit en cognitieve validiteit van de vragenlijst te garanderen, werd een *peer review* uitgevoerd. Alle items waren stellingen die de respondent diende te beoordelen op een vijfpunts-antwoordschaal van Likert variërend van (1) 'helemaal oneens' over 'eerder oneens', 'noch oneens, noch eens', 'eerder eens' tot (5) 'helemaal eens', met de antwoordoptie (nvt/wn) 'niet van toepassing/ik weet het niet'.

De antwoordoptie 'niet van toepassing/ik weet het niet' werd in de berekening van de schaalscore als NA beschouwd. Vervolgens werden enkel respondenten die minimaal 75 procent van de items binnen een schaal beantwoordden, opgenomen in de berekening. De constructvaliditeit van elke schaal werd getoetst met een confirmatorische factoranalyse (CFA) (Tabel 1). Aanpassingen aan elk model werden gebaseerd op modificatie-indices en inhoudelijke overwegingen. De *Full Information Maximum Likelihood* (FIML) werd als schatter gebruikt om ontbrekende gegevens te verwerken. Om de fit van elk CFA-model te evalueren, werden verschillende *fit indices* gebruikt: de *comparative fit indices* (CFI), de *root mean square errors of approximation* (RMSEA) en de *standardized root mean square residuals* (SRMR). In alle eindmodellen overschreed de CFI de cutoff van .95 (Browne & Cudeck, 1992). De goede fit werd telkens bevestigd door RMSEA- en SRMR-waarden lager dan .08 (Hu & Bentler, 1999). De interne consistentie van de gehanteerde schalen werd geëvalueerd met Cronbach's

Aan de slag met formele prestatiegegevens uit centrale toetsen.

De veranderingsbereidheid van Vlaamse leerkrachten en de impact van schoolbeleid en leiderschap.

alpha, waarbij waarden tussen .74 en .97 een aanvaardbare tot zeer goede interne consistentie aantoonde (Bentler, 2009) (Tabel 1). Om de robuustheid van de onderzoeksresultaten te waarborgen en de invloed van *mono-method bias* binnen het model te onderzoeken, voerden we een één-factoranalyse uit. Deze toonde aan dat de proportie verklaarde variantie met 0,20 onder de drempelwaarde van 0,50 bleef en er zich geen noemenswaardig probleem met *mono-method bias* stelt (Podsakoff, MacKenzie, & Podsakoff, 2012).

Tabel 1

Kenmerken van de gehanteerde schalen en voorbeelditems

Schaal Voorbeelditem	Aantal items	CFA			IC
		CFI	RMSEA	SRMR	α
Affectieve attitude <i>Ik juich de komst van centrale toetsen toe.</i>	4	1.00	.03	.01	.85
Cognitieve attitude <i>Centrale toetsen zullen waardevol zijn om tot beter lesgeven te komen.</i>	6	.99	.05	.03	.74
Doelmatigheidsbeleving <i>Ik vind mezelf bekwaam om de juiste vaststellingen uit de feedback uit centrale toetsen te halen.</i>	7	1.00	.05	.02	.97
Perceptie van beschikbare tijd <i>Ik vrees over onvoldoende tijd te beschikken om grondig met de feedback uit centrale toetsen aan de slag te gaan.</i>	4	1.00	.08	.05	.86
Gezamenlijke doelgerichtheid <i>Op onze school is er een duidelijke visie over hoe de feedback uit centrale toetsen gebruikt kan worden.</i>	4	1.00	.00	.00	.95
Ondersteunende relaties en samenwerking <i>Ik voel me door mijn collega's ondersteund bij het interpreteren en analyseren van de feedback uit centrale toetsen.</i>	3	1.00	.00	.00	.94
Verwachtingen t.a.v. het gebruik van formele prestatiegegevens <i>Het is voor mij duidelijk wat mijn schoolleiding van mij verwacht omtrent het gebruik van de feedback uit centrale toetsen.</i>	6	1.00	.08	.07	.97
Ervaring met het gebruik van gestandaardiseerde toetsen <i>Op onze school maken we gebruik van gestandaardiseerde diagnose-instrumenten.</i>	6	1.00	.04	.02	.88
Transformationeel leiderschap <i>De schoolleiding op deze school bespreekt de feedback uit centrale toetsen met de teamleden.</i>	5	1.00	.00	.00	.92

3.2 Data-analyse

Voor het beschrijven van de veranderingsbereidheid van leerkrachten (OV1) werden centrum- en spreidingsmaten berekend. Verschillen naar onderwijsniveau werden geanalyseerd met ongepaarde t-testen.

Om de relaties tussen veranderingsbereidheid, een informatiegebruikstimulerend schoolbeleid en transformationeel leiderschap te onderzoeken (OV2), bouwden en toetsten we een padmodel met *Structural Equation Modeling* (SEM). Deze techniek maakt het mogelijk het bestaan en de sterkte van de samenhang tussen de constructen te modelleren. Met correlaties tussen .00 tot .81 leverde het opnemen van meerdere onafhankelijke variabelen in een model geen multicollineariteitsprobleem op (Tabachnick & Fidell, 2013) (Appendix 1). Vanwege de niet-convergentie van een multilevelmodel en de lage intra-class correlaties werd een single level analyse uitgevoerd (Snijders & Bosker, 2011). Steunend op het theoretisch kader begonnen we met een padmodel waarin een informatiegebruikstimulerend schoolbeleid de relatie tussen transformationeel leiderschap en veranderingsbereidheid medieert. Om een spaarzaam model met optimale fit te bereiken, voegden we geleidelijk covarianties toe op basis van wijzigingsindices.

Om rekening te houden met een mogelijk interactie-effect van onderwijsniveau op de relaties tussen transformationeel leiderschap, een informatiegebruikstimulerend schoolbeleid en veranderingsbereidheid werden telkens twee multigroep structurele vergelykingsmodellen vergeleken (Appendix 2). In model 1 werden enkel de factorladingen en intercepts voor beide groepen gelijk gehouden, en werden de regressiecoëfficiënten, voor elk verband afzonderlijk, vrij geschat. In model 2 werden de factorladingen, intercepts en regressiecoëfficiënten voor beide groepen aan elkaar gelijkgesteld. Het model met differentiële relaties tussen onderwijsniveaus (model 1) paste telkens beter bij de data dan het model zonder differentiële relaties (model 2). Met oog op het analyseren van welke relaties over de onderwijsniveaus verschillen, werd model 2 aangepast door elke regressiecoëfficiënt afzonderlijk over de groepen te laten variëren, en vergeleken met het oorspronkelijke model 2. Een statistisch significant verschil tussen deze modellen wijst op een statistisch significant verschil tussen de onderwijsniveaus voor de specifieke variërende regressiecoëfficiënt. De statistisch significant verschillende relaties werden ten slotte opgenomen in het finale padmodel. Om ontbrekende waarden in de dataset te verwerken, is gebruikgemaakt van FIML. Deze methode benut alle beschikbare informatie van alle respondenten in de dataset om parameterschattingen met maximale waarschijnlijkheid te schatten (Rosseel, 2010).

De grootte van het mediatie-effect van een informatiegebruikstimulerend schoolbeleid tussen transformationeel leiderschap en veranderingsbereidheid werd getest met de Sobel-test (Sobel, 1986). Enkel statistisch significante directe

[Aan de slag met formele prestatiegegevens uit centrale toetsen.](#)

[De veranderingsbereidheid van Vlaamse leerkrachten en de impact van schoolbeleid en leiderschap.](#)

regressiepaden werden meegenomen in deze analyse, aangezien beide paden statistisch significant moeten zijn om mediatie aan te tonen (Kline, 2012).

Alle analyses werden uitgevoerd in R 4.2.1, gebruikmakend van de pakketten Lavaan (Rosseel, 2010) en semPlot (Epskamp, 2015).

4. Onderzoeksresultaten

In dit hoofdstuk presenteren we de resultaten van onze analyses. Eerst bespreken we de beschrijvende onderzoeksresultaten, gevolgd door de verklarende onderzoeksresultaten.

4.1 Beschrijven van veranderingsbereidheid (OV1)

Wat betreft de percepties van leerkrachten van hun veranderingsbereidheid om met formele prestatiegegevens uit centrale toetsen aan de slag te gaan (Tabel 2), blijkt dat de gemiddelde *affectieve attitude* van zowel leerkrachten lager als secundair onderwijs niet uitgesproken positief of negatief is (Gem=3.09). Leerkrachten zijn met andere woorden niet uitgesproken enthousiast of sceptisch over de komst van centrale toetsen. De standaarddeviatie van 0.92 wijst echter op aanzienlijke verschillen tussen de percepties van leerkrachten, waarbij nagenoeg één derde van de leerkrachten (eerder) positieve en één vierde van de leerkrachten (eerder) negatieve affectieve attitudes rapporteert.

Ook de gepercipieerde *cognitieve attitude* van de leerkrachten is gemiddeld niet uitgesproken positief of negatief (Gem=2.90). Bijna de helft van het aantal respondenten beoordeelt de meerwaarde van werken met Vlaamse toetsen als neutraal. Wel stellen we hier een statistisch significant verschil vast tussen lager en secundair onderwijs. Leerkrachten uit het lager onderwijs zien de meerwaarde meer dan leerkrachten uit het secundair onderwijs, hoewel het verschil, uitgedrukt in effectgrootte, klein is [Gem LO=3.04, Gem SO=2.85; $t(234.97)=2.54$, $p<0.05$, $d=0.04$].

Verder schatten leerkrachten hun *persoonlijke doelmatigheidsbeleving* ten aanzien van het gebruik van formele prestatiegegevens uit centrale toetsen gemiddeld positief in (Gem=3.75). Dit geldt voor zowel leerkrachten uit het lager als leerkrachten uit het secundair onderwijs. Driekwart van het aantal respondenten is ervan overtuigd (eerder) wel over de nodige competenties te beschikken om prestatiegegevens uit centrale toetsen te verwerken.

Tot slot blijkt meer dan de helft van het aantal respondenten van mening dat er eerder onvoldoende *tijd beschikbaar* is om met formele prestatiegegevens uit centrale toetsen aan de slag te kunnen gaan (Gem=2,35). Ook hier blijken er echter relatief grote verschillen tussen de leerkrachten onderling ($SD=0,90$). Er is echter geen statistisch significant verschil in deze inschatting tussen leerkrachten lager en leerkrachten secundair onderwijs.

70

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/0j6pyz60)

[org/10.59302/0j6pyz60](https://doi.org/10.59302/0j6pyz60)

Tabel 2
Beschrijvende analyses van kernconcepten van veranderingsbereidheid en ongepaarde t-testen

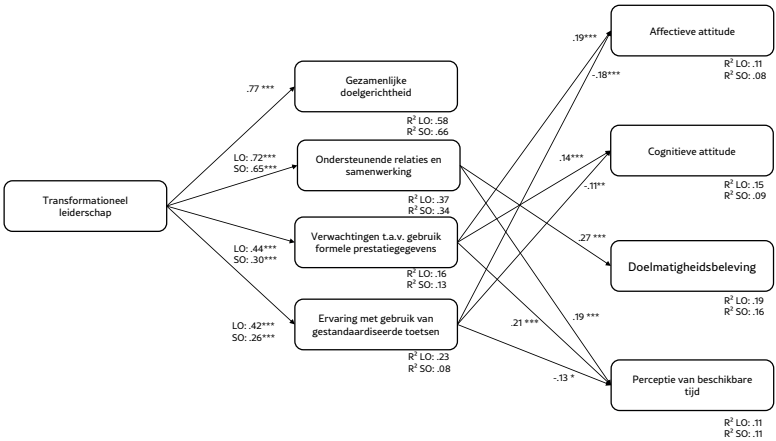
Schaal	n	Gem (SD) Totaal	Gem (SD) LO	Gem (SD) SO	T-test LO-SO
Affectieve attitude	606	3.09 (0.92)	3.20 (0.73)	3.06 (0.97)	1.84
Cognitieve attitude	422	2.90 (0.78)	3.04 (0.61)	2.85 (0.82)	2.54*
Doelmatigheidsbeleving	427	3.75 (0.68)	3.77 (0.55)	3.75 (0.71)	0.37
Perceptie van beschikbare tijd	526	2.35 (0.90)	2.45 (0.86)	2.31 (0.91)	1.49

* $p < .05$

4.2 Verklaren van veranderingsbereidheid (OV2)

De samenhang tussen veranderingsbereidheid van de leerkracht en het ervaren van een informatiegebruikstimulerend schoolbeleid en transformationeel leiderschap, en onderwijsniveau werd onderzocht met een multigroep padmodel (Figuur 2). Het model fit van het finale model was goed (CFI=.99, RMSEA=.03, SRMR=.05) (Hu & Bentler, 1999).

Figuur 2
Finaal multigroep padmode



De bijhorende statistisch significante gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten (indien statistisch significant verschillend, uitgesplitst per onderwijsniveau) en het aandeel verklaarde variantie voor beide onderwijsniveaus. $R^2 < .010$ = verwaarloosbaar effect, $.010 < R^2 < .0590$ = klein effect, $.0590 < R^2 < .138$ = medium effect, $.138 < R^2$ = groot effect (Cohen, 1988)

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Aan de slag met formele prestatiegegevens uit centrale toetsen.
De veranderingsbereidheid van Vlaamse leerkrachten en de impact van schoolbeleid en leiderschap.

Ons padmodel toont verschillende *relaties tussen het ervaren van een informatiegebruikstimulerend schoolbeleid en de veranderingsbereid van leerkrachten* om met formele prestatiegegevens uit centrale toetsen ontwikkelingsgericht aan de slag te gaan. Zo is er een positief verband tussen het ervaren van duidelijke verwachtingen ten aanzien van het gebruik van formele prestatiegegevens en de affectieve attitude ($\beta=.19$). Het ervaren van duidelijke verwachtingen hangt met andere woorden statistisch significant samen met positieve gevoelens van leerkrachten ten aanzien van het gebruik van prestatiegegevens. Daarnaast is er een negatief verband tussen ervaring met het gebruik van gestandaardiseerde toetsen en de affectieve attitude ($\beta=-.18$). Indien leerkrachten aangeven meer ervaring te hebben met het gebruik van gestandaardiseerde toetsen, blijken ze dus minder enthousiast te zijn over het vooruitzicht met prestatiegegevens uit centrale toetsen aan de slag te kunnen gaan. Ook de cognitieve attitude, of de mate waarin leerkrachten het gebruik van prestatiegegevens uit centrale toetsen als waardevol percipiëren om het leren van leerlingen te verbeteren, is positief verbonden met het ervaren van duidelijke verwachtingen ten aanzien van het gebruik van prestatiegegevens ($\beta=.14$) en negatief verbonden met ervaring met het gebruik van gestandaardiseerde toetsen ($\beta=-.11$). Verder blijken ondersteunende relaties en samenwerking de enige determinant van de doelmatigheidsbeleving van leerkrachten ten aanzien van het gebruik van prestatiegegevens ($\beta=.27$). Indien leerkrachten in meerdere mate ondersteunende relaties en samenwerking ten aanzien van het gebruik van prestatiegegevens percipiëren, schatten ze de eigen bekwaamheid om met deze gegevens aan de slag te gaan dus positiever in. Daarnaast zijn zowel ondersteunende relaties en samenwerking ($\beta=.19$), als duidelijke verwachtingen ($\beta=.21$) positief gerelateerd aan de perceptie van beschikbare tijd. Als leerkrachten met andere woorden ondersteunende relaties en samenwerking of duidelijke verwachtingen ten aanzien van het gebruik van prestatiegegevens ervaren, zijn zij tegelijkertijd van mening in meerdere mate voldoende tijd te hebben voor het gebruik ervan. Daartegenover blijkt een negatief verband tussen ervaring met het gebruik van gestandaardiseerde toetsen en de perceptie van beschikbare tijd ($\beta=-.13$). Tot slot stellen we geen samenhang vast tussen de gezamenlijke doelgerichtheid ten aanzien van het gebruik van prestatiegegevens en veranderingsbereidheid. Gedeelde doelen blijken met andere woorden geen verklarende factor te zijn voor de veranderingsbereidheid van leerkrachten om met prestatiegegevens uit centrale toetsen ontwikkelingsgericht aan de slag te gaan.

Het percipiëren van transformationeel leiderschap toont geen direct verband met de veranderingsbereidheid van leerkrachten, maar wel met elk kenmerk van een informatiegebruikstimulerende schoolbeleid. De sterkte van deze relaties blijkt veelal overheen onderwijsniveaus te variëren. Zo stellen we voor beide onderwijsniveaus een sterke positieve samenhang vast tussen

gepercipieerd transformationeel leiderschap en gezamenlijke doelgerichtheid ($\beta=.77$). Daarnaast stellen we een positief verband vast van gepercipieerd transformationeel leiderschap met ondersteunende relaties en samenwerking. Deze relatie blijkt in het lager onderwijs ($\beta=.72$) zelfs nog sterker te zijn dan in het secundair onderwijs ($\beta=.65$). Ook wat betreft de percepties van verwachtingen ten aanzien van het gebruik van prestatiegegevens is er een positieve relatie met gepercipieerd transformationeel leiderschap dat sterker is in het lager ($\beta=.44$) dan in het secundair onderwijs ($\beta=.30$). Eenzelfde vaststelling geldt voor de relatie tussen gepercipieerd transformationeel leiderschap en ervaring met het gebruik van gestandaardiseerde toetsen ($\beta=.42$ voor lager en $.26$ voor secundair onderwijs). Leerkrachten die in meerdere mate transformationeel leiderschap ten aanzien van het gebruik van prestatiegegevens uit centrale toetsen percipiëren, ervaren met andere woorden in meerdere mate gezamenlijke doelgerichtheid en ondersteunende relaties en samenwerking ten aanzien van het gebruik van deze gegevens, ervaren in meerdere mate duidelijke verwachtingen om er in hun onderwijspraktijk mee aan de slag te gaan en beschouwen zichzelf in meerdere mate ervaren in het gebruik van informatie uit gestandaardiseerde toetsen.

Met de Sobel-test onderzochten we de grootte van de *indirecte verbanden tussen het ervaren van transformationeel leiderschap en de veranderingsbereidheid van leerkrachten* om met prestatiegegevens uit centrale toetsen aan de slag te gaan (Tabel 3). Zo blijkt uit de analyses dat voor leerkrachten uit beide onderwijsvormen het ervaren van ondersteunende relaties en samenwerking de relatie tussen gepercipieerd transformationeel leiderschap en doelmatigheidsbeleving medieert ($\beta=.17$). Specifiek voor de percepties van leerkrachten uit het lager onderwijs medieert duidelijke verwachtingen ten aanzien van het gebruik van prestatiegegevens de relatie tussen gepercipieerd transformationeel leiderschap en de perceptie van beschikbare tijd ($\beta=.13$). Voor het secundair onderwijs stellen we meerdere indirecte relaties tussen gepercipieerd transformationeel leiderschap en veranderingsbereidheid vast. Zo wordt de relatie tussen gepercipieerd transformationeel leiderschap en de affectieve en cognitieve attitudes van leerkrachten enerzijds positief gemedieerd door duidelijke verwachtingen ($\beta=$ respectievelijk $.07$ en $.06$) en anderzijds negatief gemedieerd door ervaring met het gebruik van gestandaardiseerde toetsen ($\beta=$ respectievelijk $.07$ en $-.04$). Daarnaast wordt de relatie tussen gepercipieerd transformationeel leiderschap en de perceptie van beschikbare tijd zowel positief gemedieerd door ondersteunende relaties en samenwerking ($\beta=.12$) en duidelijke verwachtingen ($\beta=.04$), als negatief door ervaring met het gebruik van gestandaardiseerde toetsen ($\beta=-.05$).

Aan de slag met formele prestatiegegevens uit centrale toetsen.

De veranderingsbereidheid van Vlaamse leerkrachten en de impact van schoolbeleid en leiderschap.

Tabel 3

Gestandaardiseerde parameterschattingen met betrekking tot transformationeel leiderschap en veranderingsbereidheid, gemedieerd door een informatiegebruikstimulerend schoolbeleid

Indirect pad	Gestandaardiseerde indirecte relaties		
	LO	SO	Gehele steekproef
Transformationeel leiderschap → Informatiegebruikstimulerend schoolbeleid → Veranderingsbereidheid			
Transformationeel leiderschap → Affectieve attitude, gemedieerd door:			
Verwachtingen t.a.v. gebruik van formele prestatiegegevens	.40	.07**	.04
Ervaring met het gebruik van gestandaardiseerde toetsen	-.03	-.07**	-.06
Transformationeel leiderschap → Cognitieve attitude, gemedieerd door:			
Verwachtingen t.a.v. gebruik formele prestatiegegevens	.03	.06**	.08
Ervaring met het gebruik van gestandaardiseerde toetsen	-.03	-.04*	-.00
Transformationeel leiderschap → Doelmatigheidsbeleving, gemedieerd door:			
Ondersteunende relaties en samenwerking	.13*	.19***	.17*
Transformationeel leiderschap → Perceptie van beschikbare tijd, gemedieerd door			
Ondersteunende relaties en samenwerking	.11	.12***	.07
Verwachtingen t.a.v. gebruik van formele prestatiegegevens	.13*	.04*	.03
Ervaring met het gebruik van gestandaardiseerde toetsen	-.04	-.05*	-.10

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

5. Conclusie en discussie

Tot voor kort was Vlaanderen één van de weinige Europese onderwijssystemen zonder centrale toetsing op grote schaal (OECD, 2013). Vanaf schooljaar 2023-2024 leggen ook alle Vlaamse leerlingen tijdens hun schoolloopbaan centrale toetsen af, die (in contrast met talrijke andere onderwijssystemen) een sterk ontwikkelingsgericht perspectief beogen. Een ontwikkelingsgericht systeem van centrale toetsen functioneert echter pas als leerkrachten met de hieruit voortvloeiende formele prestatiegegevens effectief aan de slag gaan om het leren van leerlingen te verbeteren (Lockton, Weddle, & Datnow, 2019). Een doorgedreven ontwikkelingsgericht gebruik van formele prestatiegegevens kan als een verandering in de klaspraktijk van leerkrachten beschouwd worden. Aangezien veranderingsbereidheid een belangrijke voorspeller is van toekomstig gedrag (Adelman & Taylor, 2007; Armenakis et al., 1993) staat in deze studie de veranderingsbereidheid van leerkrachten om ontwikkelingsgericht met formele prestatiegegevens uit centrale toetsen aan de slag te gaan centraal.

Ten aanzien van onderzoeksvraag één blijkt dat de bevraagde leerkrachten slechts beperkt veranderingsbereid zijn om met prestatiegegevens uit centrale

toetsen aan de slag te gaan. Dit betekent dat er onder deze leerkrachten slechts een geringe positieve affectieve attitude leeft ten aanzien van het gebruik van deze gegevens. Gemiddeld zijn leerkrachten niet uitgesproken enthousiast of sceptisch over de mogelijkheid om met prestatiegegevens aan de slag te gaan. Hun cognitieve attitude is zelfs nog minder positief, met name onder leerkrachten uit het secundair onderwijs, die er niet helemaal van overtuigd zijn dat het gebruik van prestatiegegevens een meerwaarde betekent om het leren van leerlingen te verbeteren. Daarnaast geven de bevroegde leerkrachten aan dat ze niet verwachten over de nodige tijd te beschikken om met prestatiegegevens aan de slag te kunnen gaan. Tegelijkertijd zijn ze er wel vrij zeker van dat ze over de nodige competenties beschikken om deze gegevens te verwerken en te gebruiken. De gerapporteerde standaardafwijkingen in de dimensies van veranderingsbereidheid wijzen op aanzienlijke verschillen tussen respondenten, wat aangeeft dat er geen uniforme ervaring is in het Vlaamse onderwijsveld, maar eerder verschillende realiteiten.

Omdat organisaties met leden die beperkt veranderingsbereid zijn, geconfronteerd worden met het risico het voorgestelde veranderingsplan niet te (kunnen) realiseren, lijkt het onwaarschijnlijk dat formele prestatiegegevens uit centrale toetsen effectief zullen worden gebruikt als basis voor beter onderwijzen en leren, tenzij leerkrachten positieve attitudes hebben ten aanzien van het gebruik van prestatiegegevens en ervan overtuigd zijn te beschikken over de nodige competenties en voldoende tijd (Goffin et al., 2022; Van Gasse, Vanlommel, Vanhoof, & Van Petegem, 2017; Vanhoof et al., 2014). Een belangrijke bijdrage van dit onderzoek is daarom dat het padmodel aantoont dat het ervaren van een informatiegebruikstimulerend schoolbeleid positief samenhangt met de veranderingsbereidheid van leerkrachten, wat ons naar de kern van onze tweede onderzoeksvraag brengt. Ten eerste blijkt er een positieve relatie tussen de veranderingsbereidheid van leerkrachten en het ervaren van duidelijke verwachtingen ten aanzien van het gebruik van prestatiegegevens. Onze data tonen aan dat het ervaren van duidelijke verwachtingen gering, maar positief bijdraagt aan zowel de affectieve als de cognitieve attitudes van leerkrachten. Ten tweede blijken leerkrachten meer veranderingsbereid in contexten waarin ze ondersteunende relaties en samenwerking ervaren omtrent het gebruik van prestatiegegevens. Dit onderzoek concludeert dat leerkrachten voornamelijk zichzelf meer doelmatig vinden, maar ook dat ze meer beschikbare tijd percipiëren om met prestatiegegevens aan de slag te gaan wanneer ze in meerdere mate menen dat er op hun school iemand aanwezig is die hen kan helpen en ondersteunen bij het aan de slag gaan met deze gegevens. Aangezien veranderingsbereidheid kan fungeren als een brug naar een effectief gebruik van formele prestatiegegevens (Armenakis et al., 1993) is het vormgeven van zulk een informatiegebruikstimulerend schoolbeleid bijgevolg een belangrijke uitdaging.

[Aan de slag met formele prestatiegegevens uit centrale toetsen.](#)

[De veranderingsbereidheid van Vlaamse leerkrachten en de impact van schoolbeleid en leiderschap.](#)

In deze uitdaging schuilt een cruciale rol voor transformationele schoolleiders. Hoewel er geen directe samenhang werd vastgesteld tussen door de leerkracht gepercipieerd transformationeel leiderschap en diens veranderingsbereidheid, toont ons onderzoek wel indirecte relaties aan. Het percipiëren van transformationeel leiderschap hangt onder andere sterk positief samen met ondersteunende relaties en samenwerking, evenals met verwachtingen ten aanzien van het gebruik van prestatiegegevens. Onze data leren dat deze relaties in het lager onderwijs nog sterker zijn dan in het secundair onderwijs. Door het bevorderen van ondersteunende relaties en samenwerking en het stellen van duidelijke verwachtingen, hebben transformationele schoolleiders een positieve invloed op de veranderingsbereidheid van leerkrachten.

Informatiegebruik door leerkrachten en de implementatie van onderwijsveranderingen zijn gevestigde onderzoeksgebieden. Attitudes en overtuigingen van leerkrachten als invalshoek van veranderingsbereidheid tot het gebruik van formele prestatiegegevens uit centrale toetsen zijn echter nog niet eerder bestudeerd. Deze studie biedt inzicht in de veranderingsbereidheid van leerkrachten om met prestatiegegevens aan de slag te gaan en in hoe het ervaren van transformationeel leiderschap en een informatiegebruikstimulerend schoolbeleid deze veranderingsbereidheid beïnvloeden. Daarnaast hebben onze bevindingen ook praktische implicaties. Net zoals bij organisatieveranderingen is het ook bij onderwijskundige veranderingen essentieel dat ze inspelen op de (verbeter)behoeften van leerkrachten en op wat zij beschouwen als goed onderwijs (Schildkamp & Teddlie, 2008). Negatieve cognitieve en affectieve attitudes kunnen vanuit dit gegeven de verandering (i.c. een ontwikkelingsgericht gebruik van formele prestatiegegevens) belemmeren (Dunn, Skutnik, Patti, & Sohn, 2019). Het expliciteren van duidelijke verwachtingen ten aanzien van het gebruik van formele prestatiegegevens, waarbij het doel en de reden helder worden, kan negatieve attitudes, die (anders) zouden kunnen leiden tot terughoudendheid, identificeren en verhelderen (Dunn et al., 2019). In de geest van het stimuleren van ondersteunende relaties en samenwerking is het daarnaast aangewezen om (interne) structuren, zoals bijvoorbeeld datateams (Schildkamp et al., 2019), op te zetten die een systematische samenwerking rond het gebruik van formele prestatiegegevens bevorderen. Dergelijk structuren stimuleren professioneel leren en kennisdeling (Thoonen, Slegers, Oort, Peetsma, & Geijssel, 2011), wat kan leiden tot verbeterde onderwijspraktijken en uiteindelijk positief bijdraagt aan het leren van leerlingen (Katz & Dack, 2014). Bovendien maken zulke structuren het mogelijk om structureel tijd in te plannen voor het gebruik van prestatiegegevens (Roehrig, Duggar, Moats, Glover, & Mincey, 2008; Schildkamp & Kuiper, 2010). Aangezien transformationele schoolleiders sleutelposities innemen op scholen als het gaat om het vormgeven van een informatiegebruikstimulerend schoolbeleid (Sutherland,

2004; Vanhoof et al., 2012), mag van hen verwacht worden dat ze duidelijke verwachtingen met betrekking tot doelen en aanpak voor het gebruik van formele prestatiegegevens communiceren, en structuren creëren die regelmatig, consistent en samenwerkend het gebruik van formele prestatiegegevens op school ondersteunen.

Ondanks de academische en beleidsmatige bijdrage, is ook dit onderzoek niet vrij van beperkingen. Zo verhindert het cross-sectionele onderzoeksdesign het maken van causale inferenties, aangezien dit ontwerp geen rekening houdt met de temporale dimensies van oorzaak-gevolgrelaties. De verbanden in ons padmodel dienen daarom te worden geïnterpreteerd als samenhangend in plaats van causaal. Daarnaast waren we niet in staat om een multilevelanalyse uit te voeren om zowel tussenschoolse als binnenschoolse bronnen van variantie in overweging te nemen. Longitudinaal onderzoek met een multileveldesign zou een rijker inzicht kunnen bieden in of en hoe de veranderingsbereidheid van leerkrachten doorheen de tijd evolueert. Het huidige onderzoek vertrekt daarnaast van een lineair perspectief op veranderingsbereidheid, terwijl er in de praktijk een samenspel bestaat tussen transformationeel leiderschap, een informatiegebruikstimulerend schoolbeleid en veranderingsbereidheid. Toekomstig onderzoek kan daarom relaties in de andere richting verkennen, zoals het verband tussen attitudes en persoonlijke doelgerichtheid op samenwerking en ondersteunende relaties (Dunn, Airola, & Garrison, 2013; Van Gasse et al., 2017). Verder kan veranderingsbereidheid opgevat worden als een multidimensionaal construct, waarbij toekomstig onderzoek ook de gedragscomponent in beschouwing kan nemen (Ajzen, 1991; Holt & Vardaman, 2013). Bovendien suggereert de onverklaarde variantie in de kernconcepten van veranderingsbereidheid in ons padmodel dat ook andere beïnvloedende factoren in toekomstige studies onderzocht dienen te worden. Daarnaast wordt het aanbevolen dat toekomstige studies de variabiliteit in het nut en gebruik van informatie overheen verschillende vakgebieden in acht nemen.

Veranderingsbereidheid kan als een belangrijke brug beschouwd worden naar effectief informatiegebruik (Armenakis et al., 1993). Deze studie toont aan dat het ervaren van een informatiegebruikstimulerend schoolbeleid een belangrijke rol speelt in het bevorderen van de veranderingsbereidheid van leerkrachten om ontwikkelingsgericht met formele prestatiegegevens uit centrale toetsen aan de slag te gaan. In dit proces nemen transformationele schoolleiders een cruciale positie in. Het ervaren van zulk een leiderschap blijkt immers op een betekenisvolle manier samen te hangen met deze veranderingsbereidheid.

Aan de slag met formele prestatiegegevens uit centrale toetsen.

De veranderingsbereidheid van Vlaamse leerkrachten en de impact van schoolbeleid en leiderschap.

Data, analysecodes en output

De eigenheid van het project laat niet toe dat de verzamelde data gedeeld wordt. De analysecodes en de output kunnen bij de eerste auteur van het manuscript opgevraagd worden.

Literatuurlijst

- Adelman, H. S., & Taylor, L. (2007). Systemic change for school improvement. *Journal of educational and psychological consultation*, 17(1), 55-77.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179-211.
- Armenakis, A. A., & Bedeian, A. G. (1999). Organizational change: A review of theory and research in the 1990s. *Journal of management*, 25(3), 293-315.
- Armenakis, A. A., & Harris, S. G. (2002). Crafting a change message to create transformational readiness. *Journal of organizational change management*, 15(2), 169-183.
- Armenakis, A. A., & Harris, S. G. (2009). Reflections: Our journey in organizational change research and practice. *Journal of change management*, 9(2), 127-142.
- Armenakis, A. A., Harris, S. G., & Mossholder, K. W. (1993). Creating readiness for organizational change. *Human relations*, 46(6), 681-703.
- Bentler, P. M. (2009). Alpha, dimension-free, and model-based internal consistency reliability. *Psychometrika*, 74(1), 137-143.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological methods & research*, 21(2), 230-258.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research, planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Datnow, A., & Hubbard, L. (2016). Teacher capacity for and beliefs about data-driven decision making: A literature review of international research. *Journal of Educational Change*, 17(1), 7-28.
- Datnow, A., & Park, V. (2018). Opening or closing doors for students? Equity and data use in schools. *Journal of Educational Change*, 19(2), 131-152.
- Datnow, A., Park, V., & Kennedy-Lewis, B. (2013). Affordances and constraints in the context of teacher collaboration for the purpose of data use. *Journal of Educational Administration*.
- Day, C. (2011). *New understandings of teacher's work: Emotions and educational change*. Dordrecht: Springer.
- Departement Onderwijs en Vorming. (2023). *Vlaams Onderwijs in Cijfers 201-2022*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- Dunn, K. E., Airola, D. T., & Garrison, M. (2013). Concerns, knowledge, and efficacy: An

78

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

<https://doi.org/10.59302/0j6pyz60>

- application of the teacher change model to data driven decision-making professional development. *Creative Education*, 4(10), 673.
- Dunn, K. E., Airola, D. T., Lo, W. J., & Garrison, M. (2013). Becoming Data Driven: The Influence of Teachers' Sense of Efficacy on Concerns Related to Data-Driven Decision Making. *Journal of Experimental Education*, 81(2), 222-241.
- Dunn, K. E., Skutnik, A., Patti, C., & Sohn, B. (2019). Disdain to acceptance: Future teachers' conceptual change related to data-driven decision making. *Action in Teacher Education*, 41(3), 193-211.
- Epskamp, S. (2015). semPlot: Unified visualizations of structural equation models. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 22(3), 474-483.
- Farley-Ripple, E. N., & Buttram, J. L. (2014). Developing collaborative data use through professional learning communities: Early lessons from Delaware. *Studies in Educational Evaluation*, 42, 41-53.
- Geijsel, F. P., Slegers, P. J., Stoel, R. D., & Krüger, M. L. (2009). The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406-427.
- Goffin, E., Janssen, R., & Vanhoof, J. (2022). The interplay of user beliefs and situated characteristics in explaining school performance feedback use. *School Effectiveness and School Improvement*, 33(3), 456-478.
- Grabarek, J., & Kallemeyn, L. M. (2020). Does teacher data use lead to improved student achievement? A review of the empirical evidence. *Teachers College Record*, 122(12), 1-42.
- Gumus, S., Bellibas, M. S., Esen, M., & Gumus, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 25-48.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge journal of education*, 33(3), 329-352.
- Hellrung, K., & Hartig, J. (2013). Understanding and using feedback. A review of empirical studies concerning feedback from external evaluations to teachers. *Educational Research Review*, 9, 174-190.
- Holt, D. T., Armenakis, A. A., Feild, H. S., & Harris, S. G. (2007). Readiness for organizational change: The systematic development of a scale. *The Journal of applied behavioral science*, 43(2), 232-255.
- Holt, D. T., & Vardaman, J. M. (2013). Toward a comprehensive understanding of readiness for change: The case for an expanded conceptualization. *Journal of change management*, 13(1), 9-18.
- Hu, L. t., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- Iltner, D., Hagenauer, G., & Hascher, T. (2019). Swiss principals' emotions, basic needs satisfaction and readiness for change during curriculum reform. *Journal of Educational Change*, 20, 165-192.

[Aan de slag met formele prestatiegegevens uit centrale toetsen.](#)

[De veranderingsbereidheid van Vlaamse leerkrachten en de impact van schoolbeleid en leiderschap.](#)

- Jimerson, J. B. (2014). Thinking about data: Exploring the development of mental models for "data use" among teachers and school leaders. *Studies in Educational Evaluation*, 42, 5-14.
- Jimerson, J. B., & Wayman, J. C. (2015). Professional learning for using data: Examining teacher needs & supports. *Teachers College Record*, 117(4), 1-36.
- Katz, S., & Dack, L. A. (2014). Towards a culture of inquiry for data use in schools: Breaking down professional learning barriers through intentional interruption. *Studies in Educational Evaluation*, 42, 35-40.
- Kezar, A. (2011). *Understanding and facilitating organizational change in the 21st century. Recent research and conceptualizations. (ASHE-ERIC Higher education report series, volume 28, number 4)*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Kline, R. B. (2012). In D. A. Kenny & T. D. Little (Eds.), *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). New York: The Guilford Press.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227.
- Levin, J. A., & Datnow, A. (2012). The principal role in data-driven decision making: Using case-study data to develop multi-mediator models of educational reform. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(2), 179-201.
- Liu, P. (2015). Motivating teachers' commitment to change through transformational school leadership in Chinese urban upper secondary schools. *Journal of Educational Administration*, 53(6), 735-754.
- Lockton, M., Weddle, H., & Datnow, A. (2019). When data don't drive: Teacher agency in data use efforts in low-performing schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(2), 243-265.
- Louis, S. K., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315-336.
- Mandinach, E. B. (2012). A Perfect Time for Data Use: Using Data-Driven Decision Making to Inform Practice. *Educational Psychologist*, 47(2), 71-85.
- Mandinach, E. B., & Gummer, E. S. (2016). What does it mean for teachers to be data literate: Laying out the skills, knowledge, and dispositions. *Teaching and Teacher Education*, 60, 366-376.
- Mandinach, E. B., Gummer, E. S., & Muller, R. D. (2011). *The complexities of integrating data-driven decision making into professional preparation in schools of education: It's harder than you think*. Paper presented at the Report from an invitational meeting. Alexandria, VA: CNA Analysis & Solutions.
- Mandinach, E. B., & Schildkamp, K. (2021). Misconceptions about data-based decision making in education: An exploration of the literature. *Studies in Educational Evaluation*,

- McEwen, J., Crawshaw, M., Liversedge, A., & Bradley, G. (2008). Promoting change through research and evidence-informed practice: a Knowledge Transfer Partnership project between a university and a local authority. *Evidence & Policy*, 4(4), 391-403.
- Molenberghs, G., Van Gasse, R., De Maeyer, S., & Vanhoof, J. (2023). *Feedbackgebruik uit centrale toetsen. Survey-onderzoek bij schoolleiders en leraren*. Steunpunt Centrale Toetsen in Onderwijs, Gent.
- Molenberghs, G., Van Tricht, C., Van Gasse, R., De Maeyer, S., & Vanhoof, J. (2023). *Centrale toetsen: Kansen en bekommernissen volgens ouders. Gebruikersonderzoek bij ouders*. Steunpunt Centrale Toetsen in Onderwijs, Gent.
- Nichols, S. L., & Harris, L. R. (2016). Accountability assessment's effects on teachers and schools. In *Handbook of human and social conditions in assessment* (pp. 40-56): Routledge.
- OECD. (2013). *Synergies for better learning. An international perspective on evaluation and assessment*. Paris: OECD.
- Oslund, E. L., Elleman, A. M., & Wallace, K. (2021). Factors Related to Data-Based Decision-Making: Examining Experience, Professional Development, and the Mediating Effect of Confidence on Teacher Graph Literacy. *Journal of Learning Disabilities*, 54(4), 243-255.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., & Podsakoff, N. P. (2012). Sources of method bias in social science research and recommendations on how to control it. *Annual review of psychology*, 63(1), 539-569.
- Prenger, R., & Schildkamp, K. (2018). Data-based decision making for teacher and student learning: a psychological perspective on the role of the teacher. *Educational Psychology*, 38(6), 734-752.
- Rafferty, A. E., Jimmieson, N. L., & Armenakis, A. A. (2013). Change readiness: A multilevel review. *Journal of management*, 39(1), 110-135.
- Roehrig, A. D., Duggar, S. W., Moats, L., Glover, M., & Mincey, B. (2008). When teachers work to use progress monitoring data to inform literacy instruction: Identifying potential supports and challenges. *Remedial and Special Education*, 29(6), 364-382.
- Rosseel, Y. (2010). lavaan: An R package for structural equation modeling and more. *Journal of statistical software*, 48(2), 1-36.
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W., & Henry, G. T. (2018). *Evaluation: A systematic approach* (8th ed.). London, UK: Sage.
- Schelling, N., & Rubenstein, L. D. (2021). Elementary teachers' perceptions of data-driven decision-making. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 33(2), 317-344.
- Schildkamp, K., Ehren, M., & Lai, M. K. (2012). Editorial article for the special issue on data-based decision making around the world: from policy to practice to results. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(2), 123-131.
- Schildkamp, K., Karbautzki, L., & Vanhoof, J. (2014). Exploring data use practices around Europe: Identifying enablers and barriers. *Studies in Educational Evaluation*, 42, 15-24.
- Schildkamp, K., & Kuiper, W. (2010). Data-informed curriculum reform: Which data, what

[Aan de slag met formele prestatiegegevens uit centrale toetsen.](#)

[De veranderingsbereidheid van Vlaamse leerkrachten en de impact van schoolbeleid en leiderschap.](#)

- purposes, and promoting and hindering factors. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 482-496.
- Schildkamp, K., & Lai, M. K. (2013). Conclusions and a data use framework. In K. Schildkamp, M. K. Lai, & L. Earl (Eds.), *Data-based decision making in education: Challenges and opportunities* (pp. 177-191). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Schildkamp, K., & Poortman, C. (2015). Factors influencing the functioning of data teams. *Teachers College Record*, 117, 1-42.
- Schildkamp, K., Poortman, C., Ebbeler, J., & Pieters, J. (2019). How school leaders can build effective data teams: Five building blocks for a new wave of data-informed decision making. *Journal of Educational Change*, 20, 283-325.
- Schildkamp, K., Poortman, C., Luyten, H., & Ebbeler, J. (2017). Factors promoting and hindering data-based decision making in schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(2), 242-258.
- Schildkamp, K., & Teddlie, C. (2008). School performance feedback systems in the USA and in The Netherlands: A comparison. *Educational Research and Evaluation*, 14(3), 255-282.
- Snijders, T., & Bosker, R. (2011). *Multilevel analysis: An introduction to basic and advanced multilevel modeling* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: sage.
- Sobel, M. E. (1986). Some new results on indirect effects and their standard errors in covariance structure models. *Sociological methodology*, 16, 159-186.
- Staman, L., Visscher, A. J., & Luyten, H. (2014). The effects of professional development on the attitudes, knowledge and skills for data-driven decision making. *Studies in Educational Evaluation*, 42, 79-90.
- Steunpunt. (2022). *Toetsen voor onderwijsontwikkeling. Krachtlijnen voor de centrale toetsen in Vlaanderen*. Steunpunt Centrale Toetsen in Onderwijs.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- Suprayogi, M. N., Valcke, M., & Godwin, R. (2017). Teachers and their implementation of differentiated instruction in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 67, 291-301.
- Sutherland, S. (2004). Creating a culture of data use for continuous improvement: A case study of an Edison Project school. *American Journal of Evaluation*, 25(3), 277-293.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Essex, UK: Pearson Education.
- Thoonen, E. E., Slegers, P. J., Oort, F. J., Peetsma, T. T., & Geijssel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536.
- Uiterwijk-Luijk, L., Krüger, M., Zijlstra, B., & Volman, M. (2017). Inquiry-based leadership: The influence of affective attitude, experienced social pressure and self-efficacy. *Journal of Educational Administration*, 55(5), 492-509.
- van der Kleij, F. M., & Eggen, T. J. H. M. (2013). Interpretation of the score reports from the Computer Program LOVS by teachers, internal support teachers and principals. *Studies*

- in *Educational Evaluation*, 39(3), 144-152.
- Van Gasse, R., Vanhoof, J., Mahieu, P., & Van Petegem, P. (2015). *Informatiegebruik door schoolleiders en leerkrachten*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Van Gasse, R., Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2018). Instrumental, conceptual and symbolic effects of data use: the impact of collaboration and expectations. *Educational Studies*, 44(5), 521-534.
- Van Gasse, R., Vanlommel, K., Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2017). The impact of collaboration on teachers' individual data use. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(3), 489-504.
- Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2017). *Doeltreffend schoolbeleid: praktijkboek beleidsvoerend vermogen in scholen*. Leuven/Den Haag: Acco.
- Vanhoof, J., Vanlommel, K., Thijs, S., & Vanderlocht, H. (2014). Data use by Flemish school principals: Impact of attitude, self-efficacy and external expectations. *Educational Studies*, 40(1), 48-62.
- Vanhoof, J., Verhaeghe, G., Van Petegem, P., & Valcke, M. (2012). Flemish primary teachers' use of school performance feedback and the relationship with school characteristics. *Educational Research*, 54(4), 431-449.
- Wayman, J. C., Cho, V., Jimerson, J. B., & Spikes, D. D. (2012). District-Wide Effects on Data Use in the Classroom. *Education Policy Analysis Archives*, 20(25).
- Yu, H., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2002). The effects of transformational leadership on teachers' commitment to change in Hong Kong. *Journal of Educational Administration*, 40(4), 368-389.

Auteurs

Glen Molenberghs is als doctoraal onderzoeker verbonden aan het departement Opleidings- en Onderwijswetenschappen van de Universiteit Antwerpen. Zijn onderzoek focust op de mogelijkheden van het gebruik van formele prestatiegegevens (uit centrale toetsen) voor schoolontwikkeling.

Roos Van Gasse werkt als postdoctoraal onderzoeker aan het departement Opleidings- en Onderwijswetenschappen van de Universiteit Antwerpen. In haar onderzoek richt ze zich voornamelijk op datagebruik, professioneel leren en samenwerking.

Sven De Maeyer werkt als hoogleraar aan het departement Opleidings- en Onderwijswetenschappen van de Universiteit Antwerpen. Zijn belangrijkste onderzoeksthema's zijn paarsgewijs vergelijken, beoordelingsproblematiek, methodologische (meet)vraagstukken, multilevel en mixed effects modelling, Bayesiaanse methode en R.

Jan Vanhoof is hoogleraar aan het departement Opleidings- en Onderwijswetenschappen van de Universiteit Antwerpen. Zijn voornaamste onderzoeksinteresses omvatten schoolbeleid en kwaliteitszorg in het algemeen en schoolzelfevaluatie en datagebruik in het onderwijs in het bijzonder.

Correspondentieadres: Glen Molenberghs, S.Z. 309, Sint-Jacobstraat 2, 2000 Antwerpen, België. E-mail: glen.molenberghs@uantwerpen.be

Abstract

Engaging with formal performance data from central tests. Flemish teachers' change readiness and the impact of school policy and leadership.

In a development-oriented system of central tests, the use of formal performance data is of critical importance. This applies both to Flanders, where central tests were introduced starting in the 2023-2024 school year, and in an international context, where a pervasive use of formal performance data to enhance student learning can be considered a change. To underpin the further development of data use, this study describes and explains Flemish teachers' change readiness to engage with formal performance data from central tests in their teaching practices. To this end, we conducted a survey study among 609 teachers. Descriptive analyses reveal that teachers' change readiness is relatively limited. In addition, the multigroup path model clarifies that the correlation between the perception of a data use supporting school policy, with transformational school leaders playing a crucial role, is significant in relation to teachers' change readiness. Implications for practice emphasize the importance of communicating clear expectations regarding the use of formal performance data and establishing internal collaboration practices. Suggestions for future research are also discussed.

85

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/0j6pyz60)

[org/10.59302/0j6pyz60](https://doi.org/10.59302/0j6pyz60)

Keywords data use, change readiness, school policy, transformational leadership, central tests

[Aan de slag met formele prestatiegegevens uit centrale toetsen.](#)

[De veranderingsbereidheid van Vlaamse leerkrachten en de impact van schoolbeleid en leiderschap.](#)

G. Molenberghs, R. Van Gasse, S. De Maeyer en J. Vanhoof

Appendix 1

Correlaties tussen de in de studie opgenomen variabelen

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
(1) Transformationeel leiderschap	-								
(2) Gezamenlijke doelgerichtheid	.81***	-							
(3) Ondersteunende relaties en samenwerking	.61***	.60***	-						
(4) Verwachtingen t.a.v. gebruik formele prestatiegegevens	.43***	.51***	.21***	-					
(5) Ervaring met het gebruik van gestandaardiseerde toetsen	.41***	.45***	.32***	.20***	-				
(6) Affectieve attitude	.12*	.17**	.12*	.23***	-.13*	-			
(7) Cognitieve attitude	.21***	.25***	.15**	.28***	-.04	.77***	-		
(8) Doelmatigheidsbeleving	.23***	.20**	.40***	.12*	-.00	.10*	.03	-	
(9) Perceptie van beschikbare tijd	.19**	.23***	.25***	.24***	-.03	.36***	.42***	.17***	-

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Appendix 2

Multigroep padmodel

Model	χ^2	df	Referentie- model	$\Delta\chi^2$	Δdf	p
1 ^(a)	25.97	16				
2 ^(b)	96.46	40	Model 1	70.49	24	.00***
Aanpassingen aan Model 2: toelaten dat elke regressiecoëfficiënt afzonderlijk varieert naar onderwijsniveau						
Transformationeel leiderschap → Veranderingsbereidheid ^(c)						
Transformationeel leiderschap → Affectieve attitude	96.28	39	Model 2	0.18	1	.67
Transformationeel leiderschap → Cognitieve attitude	92.16	39	Model 2	4.29	1	.04*
Transformationeel leiderschap → Doelmatigheidsbeleving	96.09	39	Model 2	0.37	1	.54
Transformationeel leiderschap → Perceptie van beschikbare tijd	96.18	39	Model 2	0.28	1	.60
Informatiegebruikstimulerend schoolbeleid ^(c)						
Transformationeel leiderschap → Gezamenlijke doelgerichtheid	94.68	39	Model 2	1.77	1	.18
Transformationeel leiderschap → Ondersteunende relaties en samenwerking	92.04	39	Model 2	4.41	1	.04*
Transformationeel leiderschap → Verwachtingen t.a.v. gebruik van formele prestatiegegevens	76.72	39	Model 2	19.74	1	.00***
Transformationeel leiderschap → Ervaring met het gebruik van gestandaardiseerde toetsen	76.63	39	Model 2	19.83	1	.00***
Informatiegebruikstimulerend schoolbeleid → Veranderingsbereidheid ^(c)						
Gezamenlijke doelgerichtheid → Affectieve attitude	96.33	39	Model 2	0.12	1	.73
Gezamenlijke doelgerichtheid → Cognitieve attitude	92.55	39	Model 2	3.91	1	.05*
Gezamenlijke doelgerichtheid → Doelmatigheidsbeleving	96.06	39	Model 2	0.40	1	
Gezamenlijke doelgerichtheid → Perceptie van beschikbare tijd	96.01	39	Model 2	0.45	1	.50
Ondersteunende relaties en samenwerking → Affectieve attitude	96.41	39	Model 2	.04	1	.83
Ondersteunende relaties en samenwerking → Cognitieve attitude	93.33	39	Model 2	3.12	1	.08

Aan de slag met formele prestatiegegevens uit centrale toetsen.

De veranderingsbereidheid van Vlaamse leerkrachten en de impact van schoolbeleid en leiderschap.

Ondersteunende relaties en samenwerking → Doelmatigheidsbeleving	96.01	39	Model 2 Model 2	0.45	1	.50
Ondersteunende relaties en samenwerking → Perceptie van beschikbare tijd	96.30	39	Model 2	0.15	1	.70
Verwachtingen t.a.v. gebruik formele prestatiegegevens → Affectieve attitude	96.06	39	Model 2	0.39	1	.53
Verwachtingen t.a.v. gebruik formele prestatiegegevens → Cognitieve attitude	94.04	39	Model 2	2.42	1	.12
Verwachtingen t.a.v. gebruik formele prestatiegegevens → Doelmatigheidsbeleving	95.86	39	Model 2	0.59	1	.44
Verwachtingen t.a.v. gebruik formele prestatiegegevens → Perceptie van beschikbare tijd	96.38	39	Model 2	0.08	1	.78
Ervaring met het gebruik van gestandaardiseerde toetsen → Affectieve attitude	96.45	39	Model 2	0.01	1	.93
Ervaring met het gebruik van gestandaardiseerde toetsen → Cognitieve attitude	93.09	39	Model 2	3.37	1	.07
Ervaring met het gebruik van gestandaardiseerde toetsen → Doelmatigheidsbeleving	96.45	39	Model 2	0.00	1	.98
Ervaring met het gebruik van gestandaardiseerde toetsen → Perceptie van beschikbare tijd	96.28	39	Model 2	0.18	1	.68

(a) Gelijke factorladingen en gelijke intercepten naar onderwijsniveau

(b) Gelijke factorladingen, gelijke intercepten en gelijke regressiecoëfficiënten naar onderwijsniveau

(c) "Variabele X → Variabele Y": Specifieke regressie die mag variëren naar onderwijsniveau

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$