

Gedeeld effectief schoolleiderschap & 360°-feedback

Effectief schoolleiderschap

Dat schoolleiderschap ertoe doet, zeker in deze complexe en onzekere tijden, is geen lege slogan. Onderzoek toont aan dat **effectief schoolleiderschap van essentieel belang** is voor wat onderwijs kan bewerkstelligen. Zhang en Brundrett (2010) stelden een decennium geleden al dat de empirische evidentie voor deze sleutelrol solide en groeiend is. Het schoolleiderschap is tevens een belangrijke hefboom in de uitbouw van een school als lerende organisatie (Smits & Larock, 2020). Verder speelt het schoolleiderschap een cruciale rol bij het of en hoe een schoolteam erin slaagt om om te gaan met een vernieuwing in het curriculum, met een toename van diversiteit in de leerlingpopulatie, met uitdagingen rond de aanwerving van nieuwe leerkrachten, de leerachterstand n.a.v. COVID19, enzovoort (Pont et al., 2008). Schoolleiders vormen de sleutel bij het implementeren van effectief beleid.

Omdat het zo'n een invloedrijke variabele is in het begrijpen van de effectiviteit van scholen kreeg **onderwijskundig leiderschap** reeds aanzienlijk veel internationale onderzoeksbelangstelling (Robinson et al., 2008; Hallinger & Heck, 2010; Day et al., 2014, Grissom et al., 2021...). En ook in Vlaanderen werd inzake (de ontwikkeling van) schoolleiderschap reeds waardevol conceptueel en empirisch onderzoekswerk geleverd (zie bijvoorbeeld Daniëls, Hondeghem & Dochy, 2019).

Tegelijkertijd stellen we vast dat net op het moment dat er meer dan ooit nood is aan kwaliteitsvol, wendbaar schoolleiderschap, verschillende actoren in het Vlaamse onderwijslandschap aan de alarmbel trekken. Vacatures raken alsmaar moeilijker ingevuld en directies in functie vallen uit (Vancaeneghem, 2020). Bijkomend stellen we vast dat de leidende beroepsbevolking aan het vergrijzen is (Pont et al., 2008). Het **tekort dreigt** de komende jaren alleen maar toe te nemen.

Die vaststelling is de aanleiding geweest voor aanbieders van professionaliseringstrajecten om na te denken over de plaats van de **toeleiding naar het beroep van schoolleider**. In het GO!, bijvoorbeeld, maakt de directeursopleiding deel uit van het 'professioneel continuüm' dat kandidaten voorbereidt op het beroep van schooldirecteur. Als voortraject is er een 'talentenwerf' die elke scholengroep organiseert voor personeelsleden met de ambitie om ooit een leidinggevende functie op te nemen. Doel van die 'talentenwerf' is om geïnteresseerden al eens te doen proeven van het schoolleiderschap. Ook OVSG biedt pre-service een voortraject voor mogelijks toekomstige schoolleiders aan: om kandidaten zicht te geven op de eigen leiderschapsstijl en -capaciteiten en om hen mentaal voor te bereiden op een leidinggevende functie in het onderwijs. KOV kiest dan weer voor een in-service training van reeds gestarte beginnende schoolleiders. Voor hun **verdere professionalisering** kunnen directeurs intekenen voor meerjarige directeursopleidingen en talloze één- en meerdaagse navormingen. TALIS, het internationaal vergelijkend onderwijsonderzoek van de OESO, geeft aan dat het overgrote deel van de Vlaamse schoolleiders voor of na hun aanstelling een directeursopleiding volgen (LO=94,2%; SO 1ste graad=83,4%). Meer dan driekwart van hen neemt ook deel aan trainingen of cursussen rond leiderschap (LO=78,5%; SO 1ste graad=76,3%).

De zoektocht naar effectieve manieren om de professionalisering van zowel bestaande als aankomende schoolleiders invulling en vorm te geven, beperkt zich uiteraard niet tot Vlaanderen.

Volgens Daniëls en collega's (2019) is er een **groeïende globale bezorgdheid** over de beschikbaarheid voor passende professionalisering voor schoolleiders.

Over wat directeurs in spe en directeurs in functie leren schoolleiderschap scoort de gelijkgerichtheid niet erg hoog. Wat ze bijvoorbeeld leren over **effectief schoolleiderschap** verschilt naargelang de opleiding en navorming waarvoor ze zich engageren. Deze vaststelling vormde voor Schoolmakers in 2019 de aanleiding om een omvattende, empirische kijk op schoolleiderschap te ontwikkelen, gebaseerd op wat empirisch onderwijsonderzoek ons leert over welk leiderschapsgedrag bijdraagt tot effectief schoolleiderschap (Larock, 2019). Op basis van wetenschappelijke evidentie identificeerden we twintig opdrachten: activiteiten die bijdragen tot de realisatie van effectief schoolleiderschap. Deze activiteiten zijn voor schoolleiders nastrevenswaardig omdat ze een positieve impact hebben op tot op het niveau van de prestaties van leerlingen (Hallinger & Heck, 1996; Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008; Yukl, 2013; Day et al., 2014). De twintig opdrachten worden geordend in drie dimensies, die we beschouwen als de drie grote procesdoelen voor iedere schoolleider.

Onderwijsambitie realiseren	Leerklimaat cultiveren	Organisatiekwaliteit versterken
<ol style="list-style-type: none"> 1. Gedragen visie en doelen ontwikkelen 2. Gerichtheid zijn op visie en doelen 3. Inspireren tot effectief onderwijs 4. Betrokken zijn op lesgeven en evalueren 5. Opvolgen en terugkoppelen 6. Resultaatgericht waarderen 	<ol style="list-style-type: none"> 7. Intellectueel uitdagen 8. Datagebruik ondersteunen 9. Samen leren stimuleren 10. Inspraak geven 11. Verandering faciliteren 12. Positiviteit bevorderen 	<ol style="list-style-type: none"> 13. Gedragen communicatieregels installeren 14. Aanwezig zijn 15. Aandacht geven 16. Heldere structuur en procedures ontwerpen 17. Doeltreffend personeelsbeleid voeren 18. Gepaste infrastructuur en materialen voorzien 19. Financiële middelen beheren 20. Functionele externe relaties onderhouden

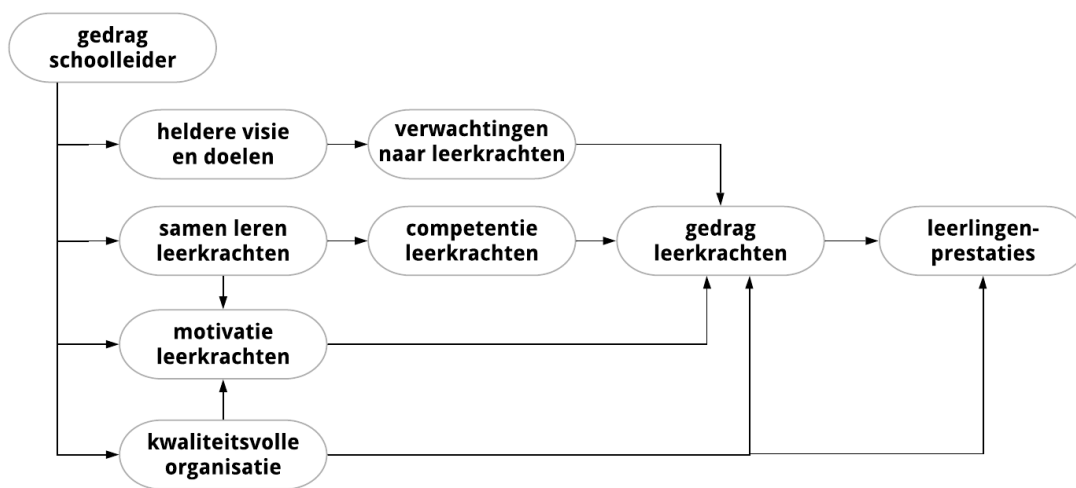
© Schoolmakers/Larock

De drie dimensies zijn erg gelijkaardig aan categorieën die in wetenschappelijk onderzoek over **onderwijskundig schoolleiderschap** naar voor gedragen worden. Hallinger en Heck (1999) labelen categorieën van onderwijskundig leiderschap bijvoorbeeld als 'purposes', 'people' en 'structures and social systems'. Conger en Kanungo (1998) refereren naar 'visioning strategies', 'efficacy-building strategies' en 'context changing strategies'. Terwijl Leithwood (1996) het heeft over de categorieën 'setting directions', 'developing people' en 'redesigning the organization'. Het model van Hallinger en Heck (1999) bood ons inzicht in welke opdrachten invloed hebben op leeruitkomsten van leerlingen. Zij concludeerden dat onder andere 'doelen vooropstellen', 'betrokken zijn bij het lesgeven', 'intellectueel uitdagen' van leerkrachten en 'heldere procedures en structuur' beïnvloedende factoren zijn. Daarnaast werden de acht dragers van beleidsvoerend vermogen (Vanhoof & Van Petegem, 2017) meegenomen om 20 opdrachten te formuleren die leiden tot een doeltreffend schoolbeleid. Vanuit het onderzoek over collaboratief schoolleiderschap van Jäppinen (2014) werden de opdrachten 'verandering faciliteren', 'samen leren stimuleren', 'aandacht geven' en 'positiviteit' toegevoegd aan ons kader.

Hoewel we er niet vanuit gingen, herkennen we een deel van de 20 opdrachten in wat men **transformationeel leiderschap** noemt. De auteurs die het concept transformationeel leiderschap in

1994 in de managementwereld introduceerden (Bass & Avolio, 1994) beschrijven het als volgt: “Van transformationele leiders wordt gezegd dat zij zich richten op het inspireren van medewerkers om zich te verbinden tot een gedeelde visie en tot de doelen van de organisatie; hen uit te dagen om innovatieve probleemoplossers te zijn; en de leiderschapscapaciteit van medewerkers te ontwikkelen via coaching, mentoring en het bieden van zowel uitdaging als ondersteuning” (Bass & Riggo, 2006, p. 4 - eigen vertaling). Ondertussen trekken nogal wat academici de empirische onderbouw van het transformationeel leiderschap in twijfel (Berkovich, 2016). Maar als kader om te reflecteren over hedendaags schoolleiderschap blijft concept transformationeel leiderschap zeker overeind.

Alle twintig opdrachten werden verfijnd in een **reeks van 81 gedragingen** die schoolleiders al dan niet kunnen stellen. Het effect van die gedragingen op de leerlingenprestaties verloopt indirect via de invloed die het leiderschapsgedrag uitoefent op het onderwijsgedrag van de leerkrachten, zoals in onderstaand schema wordt verduidelijkt.



Figuur: Keten van impact van het beoogde schoolleidergedrag

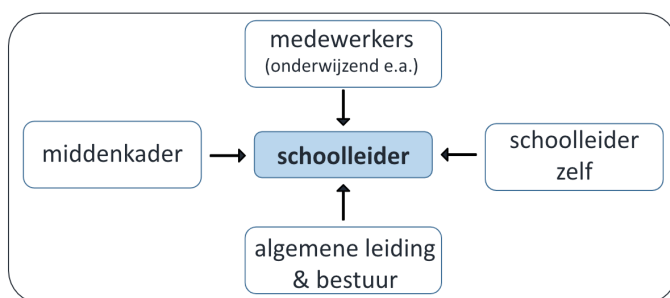
Het tot stand komen van de lijst met 81 concrete gedragingen is niet enkel het gevolg van een diepe duik in state-of-the-art onderzoek over schoolleiderschap. Het kader an sich en de operationalisering ervan werd in 2019-2020 aan een **validatieonderzoek** onderworpen (Debruyne, 2020 - o.l.v. J. Vanhoof, Edubron, UAntwerpen). Dat onderzoek leerde ons dat ons kader scholen in staat stelt om op een valide manier percepties te verzamelen over de opdrachten die van hun schoolleider verwacht worden.

De twintig opdrachten, die zichtbaar worden in de 81 observeerbare gedragingen, hoeven in een school uiteraard niet allemaal en volledig opgenomen te worden door één persoon. Integendeel, een school heeft baat bij een spreiding van het schoolleiderschap over directieleden, middenkader, leerkrachten en andere medewerkers. Onderwijsonderzoekers spreken in dit verband over **gespreid en gedeeld leidinggeven** (Harris, 2002) en over het beleidsvoerend vermogen van een school (Van Hoof & Van Petegem, 2017). Het leiderschapsgedrag dat hier rechtstreeks toe bijdraagt zit vervat in acht van de twintig opdrachten van effectief schoolleiderschap, met name in de opdrachten: ‘gedragen visie en doelen’, ‘intellectueel uitdagen’, ‘geven van inspraak’, ‘faciliteren van verandering’, ‘samen leren stimuleren’, ‘aandacht geven’, ‘positiviteit’ en ‘gedragen communicatieregels’.

Schoolmakers linkt een deel van de 20 opdrachten ook graag aan de rollen die in de literatuur en in de praktijk worden toegeschreven aan **middenkaderfuncties en 'teacher leaders'** (Harrison & Killion, 2007), met name: de onderwijsexpert, de leerplanexpert, de aanbrengrer van bronnen, de data coach, de klasondersteuner, de mentor, de facilitator van leren, de zelf-lerende en de verander-katalysator. Bovendien zien we dat schoolleiders de 20 opdrachten makkelijk in verband brengen met het **Referentiekader voor OnderwijsKwaliteit**.

Online 360° feedback bevraging 'Effectief Schoolleiderschap'

De **omschrijvingen van gedragingen die bijdragen tot de effectiviteit van het schoolleiderschap** (zie onderstaande overzichten voor de 3 dimensies) gebruiken we in de online 360° feedback bevraging over Effectief Schoolleiderschap als items die de diverse respondenten beoordelen op een vijf-puntenschaal. Alle 81 items worden vanuit 4 perspectieven beoordeeld.



Daarnaast peilt de bevraging op niveau van de 20 opdrachten in welke mate de opdracht ook wordt opgenomen door anderen dan de betrokken schoolleider en in welke mate de opdracht voor de school belangrijk is op het moment van het invullen van de vragenlijst.

De resultaten van een online 360°-feedback bevraging wordt voor elke schoolleider in een omvattend individueel **'Effectief Schoolleiderschap 360°-feedback verslag'** opgenomen en met de schoolleider besproken: met oog op detectie van ontwikkelingspunten en - acties.

Elk verslag omvat de volgende onderdelen:

- Introductie: Effectief Schoolleiderschap en de online 360° feedback bevraging
- Toelichting bij de tabellen
- Mate van respons op de online 360° feedback bevraging
- Scores voor Effectief Schoolleiderschap en de drie dimensies
- Overzicht scores voor de 20 opdrachten van Effectief Schoolleiderschap
- Detail scores voor de 20 opdrachten van Effectief Schoolleiderschap
- Detail scores voor de 81 gedragsindicatoren van Effectief Schoolleiderschap
- Inschatting huidige belangrijkheid van de 20 opdrachten van Effectief Schoolleiderschap
- Spreiding van de 20 opdrachten van Effectief Schoolleiderschap
- Zelfperceptie vergeleken perceptie anderen over Effectief Schoolleiderschap
- 10 hoogst scorende gedragsindicatoren van Effectief Schoolleiderschap



- 10 laagst scorende gedragsindicatoren van Effectief Schoolleiderschap
- Mate van cocreatief leiderschap
- Gepercipieerde kwaliteiten en tekortkomingen
- Extra opmerkingen en gedachten

4. Betrokken zijn op lesgeven en evalueren		verdeling respons					p75	p90
respondenten	score	1	2	3	4	5		
totaal	3.14	16%	22%	17%	21%	24%	4.20	4.33
leerkracht of andere medewerker	3.01	19%	22%	17%	22%	20%	4.13	4.32
adjunct of coördinator	3.61	3%	25%	19%	12%	41%	4.20	4.60
collega buiten de school	3		60%		20%	20%	4.57	4.80
leidinggevende of bestuurder	4.36			9%	45%	45%	4	4.60
zelf	4.25				75%	25%	4.25	4.60

Voorbeeld van een tabel uit het verslag van de online 360°-feedback bevraging

Tot slot

Tot slot nemen we hieronder nog de vijf belangrijkste conclusies over van het validiteitsonderzoek (Debruyne, 2020 - o.l.v. J. Vanhoof, Edubron, UAntwerpen), waar we eerder al naar verwezen.

1. Dankzij de dataset die de online 360°-feedback bevraging ondertussen tot stand bracht beschikken we over kwantitatieve data om de mate van constructvaliditeit na te gaan. Dit gebeurde via een confirmatieve factoranalyse op niveau van de opdrachten per dimensie. Globaal kunnen we spreken over een grote mate van constructvaliditeit van de vragenlijst die werd voorgelegd aan de respondenten. Ook met de interne consistentie zit het goed.
2. De suggesties om de constructvaliditeit van de vragenlijst nog te verhogen door hier en daar een item weg te laten of bij een andere opdracht onder te brengen werden inmiddels verwerkt in de huidige vragenlijst.
3. Deze vragenlijst is in staat om op een valide manier percepties te verzamelen over de opdrachten die van een schoolleider verwacht worden.
4. Tijdens het vergelijken van de gemiddelde scores tussen de groepen stelden we overall verschillen bij de diverse groepen vast. Het zijn noemenswaardige verschillen die een gesprek in de school op gang kunnen brengen. Als we vervolgens de resultaten van de post hoc test erbij nemen, zien we dat de leerkrachten voor alle opdrachten significant verschillend scoren van de andere groepen. Voor de groepen 'adjunct/coördinator' en 'leidinggevende' is dat voor het gros van de opdrachten het geval. Voor de groep collega-directeurs is dit (met uitzondering voor één opdracht) niet het geval. Zij zullen in toekomstige afnames van de vragenlijst niet meer betrokken worden.
5. Omdat we verschillen vonden in perceptie tussen groepen beoordelaars kunnen we concluderen dat het organiseren van een 360°-feedback zeker waardevol is. Het bevragen van verschillende groepen biedt de schoolleider een breder beeld over zijn/haar functioneren.

Bronnen

- Aas, M. (2017). Leaders as learners: developing new leadership practices. *Professional Development in Education*, 43(3), 439-453.
- Bracken, D. W., Rose, D. S., & Church, A. H. (2016). The evolution and devolution of 360 degrees feedback. *Industrial and Organizational Psychology-Perspectives on Science and Practice*, 9(4), 761-794.
- Coe, R. (2014, January 9). Classroom observation: It's harder than you think. CEM Blog. <http://www.cem.org/blog/414/>
- Coe, R., Aloisi, C., Higgins, S., & Major, L. E. (2014). What makes great teaching? Review of the underpinning research. Sutton Trust.
- Conger, C.L., & Kanungo, R. N. (1998). *Charismatic leadership in organizations*. Thousand Oaks: Sage.
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2006). Critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. In *School Effectiveness and School Improvement* (Vol. 17, Issue 3, pp. 347–366). Routledge. <https://doi.org/10.1080/09243450600697242>
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2011). Improving quality in education: Dynamic approaches to school improvement.
- Debruyne, M. (2020). *De 360° feedbackvragenlijst van Schoolmakers: een valide en waardevol instrument om effectief schoolleiderschap te meten?* (niet uitgegeven masterscriptie o.l.v. J. Vanhoof, Edubron, UAntwerpen).
- Day, D. V., Fleenor, J. W., Atwater, L. E., Sturm, R. E., & McKee, R. A. (2014). Advances in leader and leadership development : A review of 25 years of research and theory. *The Leadership Quarterly*, 25(1), 63-82.
- DeNisi, A. S., & Kluger, A. N. (2000). Feedback effectiveness: Can 360-degree appraisals be improved? *The Academy of Management Executive*, 14, 129 –139.
- De Witte, K., Madonado, J. De effecten van de COVID-19 crisis en het sluiten van scholen op leerlingprestaties en onderwijsongelijkheid. *Leuvense Economische Standpunten*, Vol. 2020; iss. 181; p. 1 - 6
- Dunlap, J. , Li, J., Kladienko, R. (2015). Competencies for Effective School Leadership: To What Extent Are They Included in Ed.D. Leadership Programs?. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 26(3),14-26.
- Drew, Glenys M. (2009). A “360” degree view for individual leadership development. *Journal of Management Development*. 28(7), 581-592.
- Goldsmith, M., Lyons, L., & Freas, A. (2000). *Coaching for leadership: How the world's greatest coaches help leaders learn*. Bridgewater: Jossey Bass.
- Hallinger, P., & Heck, R. (1999). Next generation methods for the study of leadership and school improvement. In J. Murphy & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of research on educational administration* (2nd ed., pp. 141-162). Bridgewater: Jossey Bass.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.
- Harrison, C., & Killion, J. (2007). Ten roles for teacher leaders. *Educational Leadership*, 65(1), 74-77.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. Londen: Routledge/Falmer.
- Jäppinen, A.-K. (2014). Collaborative educational leadership: The emergence of human interactional sense-making process as a complex system. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 11(2), 65-85.
- Kelchtermans, G., & Piot, L. (2010). *Schoolleiderschap aangekaart en in kaart gebracht*. Leuven: Acco.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling (3rd ed.)*. New York: The Guilford Press.
- Larock, Y. (2015). Cocreatief leiderschap realiseren. *Impuls* 46(1), p. 32-40.
- Larock, Y., & De Bruyne (in press). Gedeeld effectief schoolleiderschap & 360°-feedback. *Impuls - tijdschrift voor onderwijs in scholen*.

- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. New York: The Wallace Foundation.
- Marzano, R.J., Waters, T., & McNulty, B.A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development [Ned. vert.: Wat werkt: Leiderschap op school, Bazalt, 2009].
- Maurer, T. J. (2002). Employee learning and development orientation: Toward an integrative model of involvement in continuous learning. *Human Resource Development Review*, 1, 9-44.
- Muijs, D., Kyriakides, L., van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H., & Earl, L. (2014). State of the art - teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 231–256.
- Nadler, D. A. (1977). Feedback and organization development: Using data-based methods. *Group & Organization Studies*, 3(1), 123-125.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. & Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes. An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Rosenshine, B. (1976). Classroom instruction. In N. L. Gage (Ed.), *The psychology of teaching methods* (pp. 335–371). University of Chicago Press.
- Rosenshine, B. (1987). Direct instruction. In M. J. Dunkin (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher evaluation* (pp. 257–262). Pergamon Press.
- Rosenshine, B. (2010). Principles of instruction. *Educational Practices Series*, 21, 109–125. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2669-7_7
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986)
- Silverman, M., Kerrin, M., & Carter, A. (2005). *360 Degree Feedback. Beyond the Spin*. Brighton: Institute for Development Studies.
- Smits, B., & Larock, Y. (2020). *Iedereen schoolmaker. Investeren in samen leren*. Lannoo Campus: Leuven.
- Van Droogenbroeck, F., Lemblé, H., Bongaerts, B., Spruyt, B., Siongers, J., & Kavadias, D. (2019). *TALIS 2018 Vlaanderen - Volume I*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.
- Van Gasse, R., Vanhoof, J., Mahieu, P. & Van Petegem, P. (2015) *Informatiegebruik door schoolleiders en leerkrachten*. Antwerpen: Garant Uitgevers.
- Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2017). *Doeltreffend schoolbeleid. Praktijkboek beleidsvoerend vermogen in scholen*. Leuven: Acco.
- Verbiest, E., e.a. (2014). Becoming a data-wise school leader: Developing leadership capacity for data-informed school improvement. *Journal of contemporary educational studies*, 65 (4), 64–78.
- Wexley, K. N., & Latham, G. P. (2002). *Developing and training human resources in organizations* (3rd ed.). Hoboken (NJ): Prentice Hall.
- Wynd, C. A., Schmidt, B., & Schaefer, M. A. (2003). Two quantitative approaches for estimating content validity. *Western Journal of Nursing Research Article Information*, 25(5), 508-518.
- Yukle, G. (2012). Effective Leadership Behavior: What we know and what questions need more attention. *Academy of Management Perspectives*, 26(4), 66-85.