



Universiteit Antwerpen
Faculteit Sociale Wetenschappen

MASTERPROEF

Academiejaar 2021 – 2022

LERAARPERFORMANTIE:

WELKE INDICATOREN VINDEN SCHOOLLEIDERS BELANGRIJK EN HOE BRENGEN ZIJ DIT IN KAART?

Frank Cauterman

Master in de Opleidings- en Onderwijswetenschappen

Promotor: prof. dr. Jan Vanhoof

Copromotor: Evelyn Goffin

Medebeoordelaar: prof. dr. Sven De Maeyer

Masterproef voorgelegd met het oog op het behalen van de graad van
Master in de Opleidings- en Onderwijswetenschappen

Deze masterproef is een examendocument dat niet werd gecorrigeerd voor eventueel vastgestelde fouten. In publicaties mag naar dit werk worden gerefereerd, mits schriftelijke toelating van de promotor(en) vermeld op deze titelpagina.

Studentnummer 20182728

SAMENVATTING (NL)

Scholen krijgen in Vlaanderen een zekere autonomie om de kwaliteit van het onderwijs vorm te geven en systematisch te ontwikkelen. Uit onderzoek blijkt dat het de kwaliteit van de leraar is die in grote mate de kwaliteit van het onderwijs bepaalt. De schoolleider heeft er dus baat bij om met die autonomie de kwaliteit van de leraren vorm te geven en op te volgen. Hoe schoolleiders denken over kwaliteitszorg en performantie werd echter nog maar weinig onderzocht. Dit kwantitatief onderzoek wil een beeld geven van welke performantie-indicatoren een performant leraar volgens schoolleiders moet bezitten. Tenslotte wordt nagegaan welke informatiebronnen schoolleiders gebruiken om zich een objectief beeld te vormen over de performantie van hun leraren. Bijna 140 schoolleiders uit het basisonderwijs namen aan dit onderzoek deel.

Uit het onderzoek blijkt dat de respondenten het opvolgen van de leraarperformantie één van de belangrijke taken van schoolleiderschap vinden. Ze zijn het nagenoeg eens dat er in de school een gedragen visie is over onderwijskwaliteit en leraren open staan voor een gesprek over hun eigen performantie. Respondenten ontkennen echter niet om beroep te doen op hun buikgevoel wanneer zij de leraarperformantie moeten inschatten.

Er is samenhang tussen meerdere performantie-indicatoren zichtbaar. Hierdoor kunnen verschillende leraarprofielen worden onderscheiden. Enerzijds koppelen schoolleiders performantie aan de 'sociale leraar' die zowel in de klas als in de school een teamspeler is. Maar ook de 'efficiënte leraar' is performant. Deze leraar kan goed en gevarieerd lesgeven en managet tegelijk ook goed de klas en de leertijd. De 'klassieke leraar' die veel ervaring en vakkennis heeft en daarnaast ook stipt en streng is geeft een minder performante indruk.

Bovenal verkiezen schoolleiders in het basisonderwijs observatie als de beste informatiebron om de leraarperformantie in de school na te gaan. Om echter van elke leraar op regelmatige basis informatie in te winnen om die performantie op te volgen zijn schoolleiders niet enthousiast.

In het Vlaamse basisonderwijs zijn ongeveer 2350 schoolleiders waarvan bijna 6% aan dit onderzoek deelnam. De resultaten zijn daarom niet dadelijk generaliseerbaar maar kunnen toch inzicht geven in de percepties bij de respondenten rond leraarperformantie. Dit onderzoek doet aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

ABSTRACT (ENG)

Schools in Flanders are given a certain autonomy to shape and systematically develop the quality of education. Research shows that it is the quality of the teacher that largely determines the quality of education. The school leader therefore benefits from using this autonomy to shape and monitor the quality of the teachers. How school leaders think about quality management and performance management, however, has been little researched. This quantitative research aims to provide a picture of which performance indicators a high-performance teacher should possess according to school leaders. Finally, it examines which information sources school leaders use to form an objective picture of the performance of their teachers. Nearly 140 school leaders from elementary schools took part in this survey.

The survey shows that the respondents consider monitoring teacher performance to be one of the important tasks of school leadership. They almost agree that there is a supported vision in the school about educational quality and that teachers are open to a discussion about their own performance. Respondents, however, do not deny to appeal to their gut feeling when assessing teacher performance.

There is a visible correlation between several performance indicators. This allows to distinguish different teacher profiles. On the one hand, school leaders link performance to the 'social teacher' who is a team player both in the classroom and in the school. But the 'efficient teacher' also performs well. This teacher can teach well and varied and at the same time manages the class and the learning time well. The 'classic teacher' who has a lot of experience and professional knowledge and who is also punctual and strict gives a less performing impression.

Above all, primary school leaders choose observation as the best source of information for assessing teacher performance in the school. However, school leaders are not enthusiastic about collecting information from every teacher on a regular basis to monitor the performance.

There are approximately 2350 school leaders in Flemish primary education, almost 6% of them took part in this survey. The results are therefore not immediately generalizable, but can nevertheless provide insight into the respondents' perceptions of teacher performance. This study makes recommendations for further research.

Schoolleiders zijn niet op zoek naar de ‘klassieke leerkracht’

Antwerpen – 30 juni 2022 - Als het over onderwijskwaliteit gaat heeft de klassieke leerkracht afgedaan. Schoolleiders uit het basisonderwijs zijn niet op zoek naar de strenge leraar die veel vakkennis en ervaring heeft. De onderwijskwaliteit van de school is volgens de schoolleiders beter af met de ‘sociale leraar’ en de ‘efficiënte leraar’. Dit blijkt uit een onderzoek dat Frank Cauterman deed in het kader van zijn masterscriptie in de opleidings- en onderwijswetenschappen aan de Universiteit Antwerpen.

In Vlaanderen zijn schoolleiders verantwoordelijk voor de onderwijskwaliteit van de school. Schoolleiders krijgen heel wat autonomie om te bepalen hoe zij de onderwijskwaliteit van de school bewaken en verbeteren. Wetende dat de kwaliteit van de leraar een heel belangrijke factor is in de onderwijskwaliteit van de school is het belangrijk om te onderzoeken welke eigenschappen schoolleiders belangrijk vinden om de kwaliteit of performantie van leraren te bepalen. Zijn leraren best streng of eerder zorgzaam? Moeten ze vaardig zijn met ICT-toepassingen of hebben ze best veel ervaring voor de klas? Zijn ze flexibel of zorgen ze eerder voor samenhang binnen de klasgroep?

Ruim 140 schoolleiders uit het basisonderwijs namen deel aan dit onderzoek. Ze hadden keuze uit tal van professionele vaardigheden en persoonlijke kenmerken die we ons bij een goede leraar mogen voorstellen. Uit de resultaten blijkt dat de schoolleiders de ‘sociale leraar’ en de ‘efficiënte leraar’ het meest koppelen aan een kwalitatieve leraar die bijdraagt aan de onderwijskwaliteit in de school. Terwijl de efficiënte leraar heel goed en gevarieerd les kan geven en de klas én de leertijd heel goed kan managen, is de sociale leraar een zorgzame, flexibele en empathische leraar die een teamspeler in de klas én de school is. De ‘innovatieve leraar’ die interesse heeft in onderwijsvernieuwing en zelf creatief en innovatief is moet onderdoen. Volgens het onderzoek hinkt de eerder ‘klassieke’ leraar die veel ervaring heeft, de vakken goed kent en daarnaast ook stipt en streng is in de peiling helemaal achterop.

Een tweede deel van het onderzoek gaat over de manier waarop schoolleiders zich objectief trachten een beeld te vormen over de performantie van de leraren binnen de school. De klasobservatie is de meest gebruikte strategie. Na zo’n observatie hebben schoolleiders hierover liever een gesprek met de leraar dan er een verslag over te moeten schrijven. Ook de leerlingenprestaties vertellen wel iets over de kwaliteit van de leraar, ook al vinden niet alle schoolleiders het even eenvoudig om de leerlingenprestaties te evalueren en te interpreteren.

Frank Cauterman is leraar Lichamelijke opvoeding en master in opleidings- en onderwijswetenschappen. In het kader van zijn masterscriptie in Opleidings- en Onderwijswetenschappen aan de Universiteit Antwerpen onderzocht Frank Cauterman, met promotor Prof. dr. Jan Vanhoof, welke eigenschappen van de leraar schoolleiders uit het basisonderwijs belangrijk vinden en hoe zij op zoek gaan naar informatie om zich objectief een beeld te kunnen vormen over leraarperformantie. (f.cauterman@gmail.com)

INHOUDSOPGAVE

SAMENVATTING (NL)	3
ABSTRACT (ENG)	4
PERSTEKST	5
INHOUDSOPGAVE	6
HOOFDTEKST	9
1 PROBLEEMSTELLING	9
2 THEORETISCH KADER	11
2.1 PERFORMANTIEMANAGEMENT EN KWALITEITZORG	11
2.2 INDICATOREN VAN LERAARPERFORMANTIE	14
2.2.1 <i>Professionele vaardigheden</i>	16
Kennis van lesgeven en leren	17
Effectief klasmanagement	17
Individuele ondersteuning	17
Cognitieve activatie	18
ICT-vaardigheden	18
lid van het schoolteam	19
2.2.2 <i>Persoonlijke kenmerken</i>	19
Opleidingstype en -niveau	19
Vakkennis	20
Ervaring	20
Psychologische en persoonlijkheidskenmerken	20
2.3 INFORMATIEVERZAMELING	21
2.3.1 <i>Observatie</i>	22
2.3.2 <i>Leerlingenprestaties</i>	23
2.3.3 <i>Portfolio</i>	24
2.3.4 <i>Zelfevaluaties</i>	25
2.3.5 <i>Feedback</i>	25
Feedback van collega-leraren	25
Feedback van leerlingen	25
Feedback van ouders	26
3 METHODOLOGIE	26
3.1 DESIGN EN STEEKPROEF	27

3.2	ACHTERGRONDKENMERKEN RESPONDENTEN	28
3.3	MATERIALEN EN PROCEDURES	29
3.4	ANALYSE	30
4	RESULTATEN	32
4.1	PERFORMANTIEMANAGEMENT EN KWALITEITSZORG	32
4.1.1	<i>Performantiemanagement</i>	32
4.1.2	<i>Kwaliteitszorg</i>	34
4.2	INDICATOREN VAN LERAARPERFORMANTIE	35
4.2.1	<i>Professionele vaardigheden</i>	35
4.2.2	<i>Persoonlijke kenmerken</i>	36
4.2.3	<i>Exploratieve factoranalyse</i>	37
4.3	INFORMATIEVERZAMELING	40
	Weet ik Niet / Niet van toepassing	43
	Feedback	44
5	CONCLUSIE EN DISCUSSIE.....	45
6	REFERENTIELIJST	51
7	BIJLAGEN	56
	BIJLAGE 1 - BEGELEIDENDE BRIEF IN DE VERZONDEN E-MAIL	57
	BIJLAGE 2 - VRAGENLIJST.....	58
	BIJLAGE 3 - CODES VRAGENLIJST.....	72
	BIJLAGE 4 - UITGEBREIDE RESULTATEN INFORMATIEVERZAMELING	76
	BIJLAGE 5 - DATA OPEN VRAAG	80

Overzicht Figuren

Figuur 1 - PDCA-cyclus van Deming (1982)	12
Figuur 2 - Performantiemanagement en Kwaliteitszorg	13
Figuur 3 - Spreiding leeftijd respondenten (n = 139)	28

Overzicht Tabellen

Tabel 1 - Overzicht indicatoren van leraarperformantie.....	16
Tabel 2 - Frequentie ervaring als schoolleider	28
Tabel 3 - Frequentietabel verdeling respondenten over de verschillende onderwijsnetten in vergelijking met Vlaanderen	29
Tabel 4 – Performantiemanagement: beschrijvende statistische resultaten	33
Tabel 5 – Kwaliteitszorg: beschrijvende statistische resultaten	34
Tabel 6 – Professionele vaardigheden van een performant leraar volgens de respondenten	35
Tabel 7 – Persoonlijke kenmerken van een performant leraar volgens de respondenten	37
Tabel 8 - Exploratieve factoranalyse van performantie-indicatoren	39
Tabel 9 - Overzicht informatieverzameling schoolleiders	42
Tabel 10 - Observaties: beschrijvende statistische resultaten.....	77
Tabel 11 - Leerlingenprestaties: beschrijvende statistische resultaten	77
Tabel 12 - Portfolio: beschrijvende statistische resultaten	78
Tabel 13 - Zelfevaluaties: beschrijvende statistische resultaten	78
Tabel 14 - Feedback van collega-leraren: beschrijvende statistische resultaten	79
Tabel 15 - Feedback van leerlingen: beschrijvende statistische resultaten	79
Tabel 16 - Feedback van ouders: beschrijvende statistische resultaten	80

HOOFDTEKST

1 PROBLEEMSTELLING

De kwaliteit van het onderwijs is meer dan ooit een belangrijk maatschappelijk onderwerp. Veelvuldig komt dit thema via allerlei kanalen in de media. Iedereen heeft wel een mening over hoe de kwaliteit van het onderwijs moet worden verbeterd. Het Vlaamse kwaliteitsdecreet van 8 mei 2009 bepaalt dat scholen in Vlaanderen echter zelf verantwoordelijk zijn voor de kwaliteit van het onderwijs dat ze aanbieden. Door dit decreet krijgen scholen dus autonomie om de kwaliteit van het onderwijs dat ze verstrekken zelf vorm te geven, voortdurend te evalueren en bij te sturen waar nodig. Dit cyclische proces van interne kwaliteitszorg binnen de school maakt ook onderdeel uit van het onderzoek dat de schoolinspectie voert wanneer het de school doorlicht. De autonomie die de school krijgt is dus niet vrijblijvend. De school moet de processen om de interne onderwijskwaliteit te borgen of te verbeteren dus ook kunnen verantwoorden.

Uit onderzoek blijkt dat het de kwaliteit van de leraar is die in grote mate de kwaliteit van het verstrekte onderwijs bepaalt (Bellens et al., 2012; Devos et al., 2014; Hoy & Miskel, 2012; van Gennip & Vrieze, 2008). Bovendien correleert de kwaliteit van de leraar positief met de resultaten van zowel de school als de maatschappij. Hoe performanter de leraren, hoe performanter de school. Hoe performanter scholen, hoe performanter de maatschappij (Hopkins, 2001).

Er zijn veel studies over de eigenschappen waaraan een performant leraar moet voldoen. Volgens deze studies moet een performant leraar voldoen aan een zeer uitgebreide waaier van kenmerken, vaardigheden en attitudes. Deze indicatoren van performant leraarschap interfereren daarnaast ook nog onderling met elkaar (Bellens & De Fraine, 2012; Darling-Hammond, 2000; Mammadov & Çimen, 2019; Strong, 2011; van Gennip & Vrieze, 2008; Warwas & Helm, 2018).

Leraarperformantie is dus meer dan de verzameling van de aparte eigenschappen. De verschillende professionele eigenschappen beïnvloeden elkaar ook. Dit maakt het aanduiden van een lacune of verbeterpunt in de performantie van een minder presterende leraar bijzonder moeilijk. Uit studies blijkt daarnaast ook dat er grote variaties zijn tussen de performantie van leraren, zelfs binnen één en dezelfde school (Hanushek et al., 2005).

Om de kwaliteit van ieder lid van het lerarenteam te kunnen evalueren hebben schoolleiders er alle baat bij om zich een duidelijk en objectief beeld te kunnen vormen over de performantie van elke leraar. Een evaluatiesysteem voor leraren kan een belangrijke rol spelen in het verbeteren van het functioneren van leraren. Het levert een bijdrage aan de bewaking van de kwaliteit van het onderwijs. Om informatie te verzamelen kunnen schoolleiders beroep doen op verschillende bronnen zoals bv. klasobservaties, leerling- en ouderbevragingen, resultaten van de leerlingen, meldingen van mentoren of collega's, enz. (Devos et al., 2014).

Er is echter nog weinig onderzoek gevoerd naar welke indicatoren van leraarperformantie schoolleiders kijken en over welke informatie zij beschikken wanneer zij zich een beeld over de performantie van elke leraar willen vormen. Ook al wordt het belang en de resultaten van performant leraarschap in de literatuur zeer benadrukt is er nog geen consensus over wat dat performant leraarschap exact inhoud en hoe het kan worden gemeten (Mammadov & Çimen, 2019). Welke kenmerken van goed leraarschap schoolleiders belangrijk vinden om de kwaliteit van het onderwijs én de school te borgen blijft onderbelicht. Daarnaast stelt zich ook de vraag welke informatiebronnen schoolleiders gebruiken om zich een objectief beeld te vormen over de leraarperformantie. Welke informatiebronnen schoolleiders relevant vinden of aan welke de voorkeur minder wordt gegeven blijft onduidelijk.

Deze studie richt zich op het basisonderwijs. Het wil er nagaan of schoolleiders er intensief bezig zijn met kwaliteitszorg en performantiemanagement. Daarnaast wordt onderzocht welke indicatoren schoolleiders belangrijk vinden om zich een beeld te vormen over de performantie van hun leraren. Tenslotte wil deze studie onderzoeken welke informatiebronnen schoolleiders gebruiken om na te gaan of een leraar al dan niet performant is. Het huidige onderzoek wil nagaan of er omtrent de indicatoren van performant leraarschap overeenstemming is tussen de theorie van de bestaande literatuur en de visie van schoolleiders in de dagdagelijkse praktijk. De onderzoeksvragen luiden daarom als volgt: Zijn schoolleiders intensief bezig met performantiemanagement en kwaliteitszorg? Welke indicatoren van performant leraarschap vinden schoolleiders belangrijk? Welke informatiebronnen gebruiken schoolleiders om zich over deze indicatoren een beeld te vormen?

2 THEORETISCH KADER

Het Vlaams kwaliteitsdecreet van 8 mei 2009 bepaalt dat scholen in Vlaanderen zelf verantwoordelijk zijn voor de kwaliteit van het onderwijs dat ze aanbieden. Door dit decreet krijgen scholen een zekere autonomie om de kwaliteit van het onderwijs dat ze verstrekken zelf vorm te geven, te evalueren en bij te sturen waar nodig. De kwaliteitszorg binnen de school is echter niet vrijblijvend. Deze kwaliteitszorg wordt met regelmaat gecontroleerd tijdens doorlichtingen van de Vlaamse onderwijsinspectie. Om haar verwachtingen voor kwaliteitsvol onderwijs te duiden maakte in 2016 de onderwijsinspectie in samenwerking met de verschillende onderwijspartners het referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK-kader) . Dit kader kwam tot stand door samenwerking tussen de onderwijsinspectie en de verschillende onderwijspartners. Dit kader werkt met vier hoofdrubrieken namelijk *'resultaten en effecten'*, *'ontwikkeling van de lerenden'*, *'beleid'* en *'kwaliteitsontwikkeling'*. Elke rubriek is verdeeld in verschillende deelrubrieken die verschillende duidelijke kwaliteitsverwachtingen beschrijven. In de hoofdrubriek 'kwaliteitsontwikkeling' verwijzen de kwaliteitsverwachtingen naar een 'gedragen visie die vertaald is in de onderwijsleerpraktijk', 'de borging en ontwikkeling van de kwaliteit van die onderwijsleerpraktijk' en een 'cyclische en systematische evaluatie van de werking van de school vanuit de resultaten en effecten bij de lerenden'. Het belang dat de Vlaamse onderwijsinspectie dat aan de onderwijsleerpraktijk hecht blijkt hier duidelijk uit.

2.1 PERFORMANTIEMANAGEMENT EN KWALITEITSZORG

Uit onderzoek blijkt dat het de kwaliteit van de leraar is die in grote mate de kwaliteit van het verstrekte onderwijs bepaalt (Bellens et al., 2012; Devos et al., 2014; Hoy & Miskel, 2012; van Gennip & Vrieze, 2008). Performante leraren zijn onmisbaar voor de verbetering van zowel de leerprestaties van de leerlingen als de prestaties van de school zelf. Verschillende studies koppelen de kwaliteiten van leraren dan ook aan de resultaten van de betrokken leerlingen. De resultaten van de leerlingen en de school zijn dus afhankelijk van de performantie van de leraren die er werken (Mammadov & Çimen, 2019).

In elke school draagt de schoolleider de eindverantwoordelijkheid. Om de kwaliteit van de school te waarborgen is het dus een belangrijke taak van de schoolleider om erop toe te zien dat de leraarperformantie zich op een cyclische en systematische manier ontwikkelt. Door de

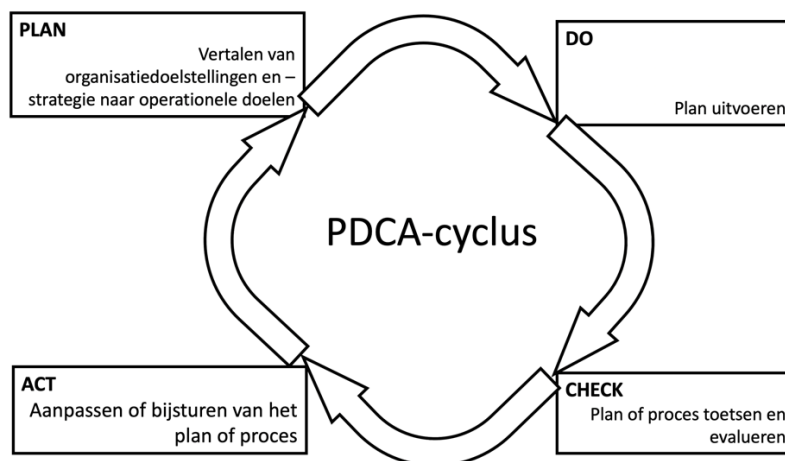
autonomie die de scholen krijgen staat het de schoolleider vrij om te bepalen welke kenmerken van een performante leraar belangrijk zijn om kwalitatief onderwijs te kunnen verstrekken aan de leerlingen. Dit onderzoek wil nagaan of schoolleiders uit het basisonderwijs intensief bezig zijn met performantiemanagement en kwaliteitszorg.

In bedrijfskunde verstaat men onder de term performantiemanagement het managen van de prestaties, de effectiviteit en de resultaten binnen de organisatie. Performantiemanagement is een proces dat ervoor zorgt dat de processen binnen de organisatie enerzijds en de organisatieoutput anderzijds op een efficiënte en effectieve manier overeenstemmen met de organisatiedoelen. Performantiemanagement is ontstaan in de private sector, maar vindt sinds enkele decennia ook zijn weg binnen andere types organisaties.

Performantiemanagement is een cyclisch proces dat de kansen verhoogt op het bereiken van betere prestaties. Dit cyclisch proces kan veel vormen aannemen. De meest gekende vorm is de PDCA-cyclus van Deming (1982) zoals weergegeven in Figuur 1.

FIGUUR 1

PDCA-cyclus van Deming (1982)



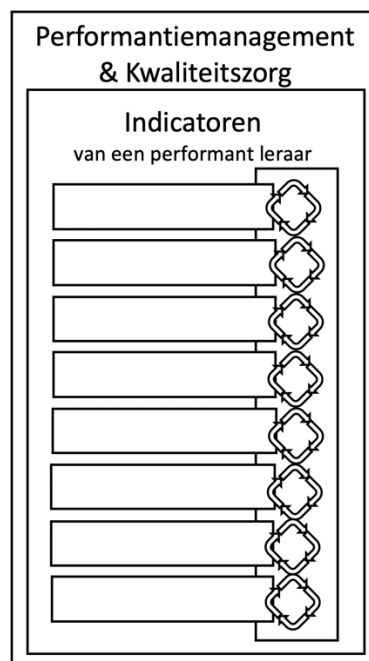
Binnen bedrijven en organisaties wordt de PDCA-cyclus voornamelijk gebruikt in kwaliteitszorg, maar wordt het ook ter verbetering van bedrijfsprocessen gebruikt. In dit cyclisch model wordt in een eerste stap een set aan indicatoren geformuleerd of doelen gepland waaraan een indicator moet voldoen. Te denken valt bijvoorbeeld aan de kwaliteiten van een bepaalde dienstverlening, de effectiviteit van een bepaald bedrijfsproces of de performantie van een taakuitvoering (Plan). In de volgende fase worden de activiteiten

uitgevoerd volgens de vooropgestelde indicatoren (Do). Vervolgens wordt geëvalueerd of de vooropgestelde indicatoren worden behaald en wat bv. de zaken zijn die een goede uitvoering verhinderen (Check). Aan de hand van de evaluatie worden tenslotte de nodige aanpassingen ingevoerd. Ofwel betreft dit het aanpassen van de indicatoren ofwel het aanpassen van het proces dat tot het behalen van deze indicatoren leidt (Act). Daarna start het proces opnieuw om op deze manier steeds kwalitatievere, efficiëntere of performantere indicatoren of processen te hebben.

Hoe leraarperformantie in kaart wordt gebracht hangt af van wat de leidinggevende, maar bij voorkeur heel het schoolteam, verstaat onder de definitie van het begrip kwaliteit. Wanneer het schoolteam eensgezind is over het begrip kwaliteit zorgt dit ervoor dat het identificeren van de verwachte kwaliteiten van de leraar eenvoudiger wordt (Bell et al., 2018; Strong, 2011; Vanhoof & Van Den Ouweland, 2019).

FIGUUR 2

Performantiemanagement en Kwaliteitszorg



Door een verscheidenheid aan verschillende kwaliteitsperspectieven moeten scholen bewust werk maken van het omschrijven van de verwachte prestaties of indicatoren van performante leraren. Een gedragen visie rond lerarenkwaliteit heeft tot doel om in de school eenvoudiger

de gewenste doelstellingen met de leerlingen te behalen. In eerste instantie denkt men hierbij aan het behalen van goede leerprestaties, aan leerlingen die zich goed voelen en het bevorderen van hun leerbereidheid. Hiervoor moet de school een systeem uitbouwen dat de prestaties van leraren identificeert, beoordeelt en ontwikkelt (Vanhoof & Van Den Ouweland, 2019). Het in beeld brengen van verschillende educatieve indicatoren met het oog om de kwaliteit ervan te borgen en te verbeteren is wat men verstaat onder performantiemanagement en kwaliteitszorg in het onderwijs (zie Figuur 2).

2.2 INDICATOREN VAN LERAARPERFORMANTIE

Ook al worden de kwaliteiten van de leraren in veel studies benadrukt is er echter geen eenduidig beeld over welke eigenschappen of indicatoren een performante leraar dient te beschikken. Daardoor variëren de juiste definities en indicatoren betreffende performant leraarschap.

Er zijn verschillende mogelijkheden om de eigenschappen van leraren te categoriseren. Lewis et al. (1999) delen leraarperformantie op in twee dimensies, namelijk *'lerarenopleiding'* en *'onderwijspraktijken'*. De lerarenopleiding geeft aan op welke manier de leraar de benodigde professionele vaardigheden heeft verworven en welke onderwijsprocessen werden bijgebracht tijdens de lerarenopleiding. De opleiding wordt volgens Lewis et al. (1999) als belangrijk beschouwd omdat het de kwalitatieve vaardigheden bepaalt van de leraar in de eerste jaren van de loopbaan. Daarnaast geven de onderwijspraktijken de aspecten weer waarop de leraar zich verhoudt tot de leerlingen, de klas en bijhorende klasmanagementdimensies. Voornamelijk wordt dit geassocieerd met instructievormen en de kwaliteit van deze instructies.

Volgens Strong (2011) kunnen de definities van leraarperformantie echter grotendeels in 4 groepen verdeeld worden. De focus van kwaliteit kan liggen op de *'kwalificaties'* van de leraar, zoals opleiding, studieresultaten, vakkennis en ervaring, waaruit dan diens competentie blijkt. Daarnaast kan de aandacht ook gericht zijn op de *'persoonlijke en psychologische kwaliteiten'* van de leraar die tot uiting komen door de liefdevolle en eerlijke manier waarop de leraar met de leerlingen omgaat. De focus van de definities kan ook liggen op de *'pedagogische standaarden'* die de leraar bezit. Dit reflecteert zich dan in het gebruik van bepaalde strategieën in het lesgeven, efficiënt klasmanagement en een positief klasklimaat. Tenslotte

kan de definitie van leraarkwaliteit ook gericht zijn op de mogelijkheden die de leraar bezit om het leren van de leerlingen zoveel mogelijk te verhogen door *'succesvol en efficiënt les te geven'*.

Ook Bellens et al. (2012) breiden de verschillende eigenschappen uit, maar ook zij verdelen leraarperformantie in twee dimensies, namelijk *'inputfactoren'* en *'procesfactoren'*. Inputfactoren zijn die kenmerken die de leraren bezitten wanneer zij met de loopbaan starten. Hierbij kan gedacht worden aan de opleiding die de leraar volgde, de verworven vakkennis, de ervaring van de leraar en gevolgde professionaliseringsinitiatieven. De tweede dimensie zijn de procesfactoren. Deze factoren zijn vaardigheden of kenmerken die de leraar inzet in de dagdagelijkse klaspraktijk. Hiermee doelen ze op de instructiestijl, vaardigheden om een gunstig klasklimaat en effectieve leertijd te creëren en tenslotte het toepassen van verschillende differentiatievormen.

Aelterman et al. (2008) geven aan dat ook het functioneren van de leraar op schoolniveau niet onbelangrijk is. In welke mate de leraar deel uitmaakt van het schoolteam en daarnaast ook deelneemt aan de ontwikkeling van het strategisch schoolplan en andere samenwerkingsstructuren maakt onderdeel uit van de kwaliteit van de leraar.

Op basis van de bovenstaande literatuur wil dit onderzoek de indicatoren van een performant leraar opdelen in twee categorieën. Enerzijds zijn er de *'professionele vaardigheden'* die de leraar bezit. Dit zijn de educatieve en pedagogische vaardigheden die de leraar gebruikt tijdens de dagdagelijkse klas- en schoolpraktijk. Deze vaardigheden kunnen verworven zijn tijdens de opleiding, verdere professionaliseringsinitiatieven of bijvoorbeeld gaandeweg opgebouwd gedurende de loopbaan van de leraar. Daarnaast zijn er *'persoonlijke kenmerken'* van de leraar. Deze kenmerken zijn eigenschappen die de leraar bezit en die niet steeds eenvoudig observeerbaar zijn zoals: het opleidingstype, de hoeveelheid vakkennis, ervaring, maar ook persoonlijkheidskenmerken en karaktereigenschappen van de leraar. Sommige kwaliteiten zijn niet steeds eenduidig op te delen in één van beide categorieën. Persoonlijke kenmerken zijn eerder impliciet en eerder onopvallend in de klas. Professionele vaardigheden zijn eerder expliciet en vooral na te gaan wanneer de leraar voor de klas staat of binnen de school aan het werk is (zie Tabel 1). Ook Bellens et al. (2012) geven aan bij sommige indicatoren problemen te ondervinden bij het opdelen in bepaalde categorieën. Ook in dit onderzoek kunnen bedenkingen worden gemaakt bij de opdeling. Zo beschouwt dit

onderzoek ‘vakkennis’ als een persoonlijk kenmerk omdat het intrinsiek deel uitmaakt van de kennis die de leraar heeft. Zo kan men bijvoorbeeld tijdens een observatie de hoeveelheid vakkennis die een leraar bezit niet volledig inschatten, alhoewel die vakkennis toch van invloed kan zijn op de professionele vaardigheden die een leraar heeft. De onderstaande opdeling wil geen exacte opdeling zijn, maar wil wel een structuur of houvast bieden om indicatoren te categoriseren, wetende dat er verschillende percepties over deze indicatoren bestaan.

TABEL 1

Overzicht indicatoren van leraarperformantie

Indicatoren van leraarperformantie	
Professionele vaardigheden	Persoonlijke kenmerken
<p>Op klasniveau:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Effectief klasmanagement (Bell et al., 2018; Garrett, 2014; Strong, 2011; Warwas & Helm, 2018) • Kennis van lesgeven en leren (Darling-Hammond, 2000; Strong, 2011) • Individuele ondersteuning (Hamre & Pianta, 2005; van Geel et al., 2018; Warwas & Helm, 2018) • Cognitieve activatie (Baumert et al., 2010; Bell et al., 2018; Warwas & Helm, 2018) • ICT-vaardigheden (van Braak et al., 2010; Vanderlinde et al., 2015; Vermeulen et al., 2017) 	<ul style="list-style-type: none"> • Opleidingstype en -niveau (Hanushek & Rivkin, 2006; Strong, 2011) • Vakkennis (Darling-Hammond, 2000; Hanushek & Rivkin, 2006; Mammadov & Çimen, 2019) • Ervaring (Croninger et al., 2007; Darling-Hammond, 2000) • Psychologische en persoonlijkheidskenmerken van de leraar (Bellens & De Fraine, 2012; de Bilde et al., 2011; Spilt et al., 2011; Strong, 2011; Van Petegem et al., 2007)
<p>Op schoolniveau:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lid van het schoolteam (Aelterman et al., 2008) 	

2.2.1 PROFESSIONELE VAARDIGHEDEN

De professionele vaardigheden zijn de expliciete praktijken die de leraar stelt in de klas. Hieronder verstaan we voornamelijk de aspecten van de manier waarop de leraar zich verhoudt tot de leerlingen, de klas en managementdimensies. Daarom worden de lespraktijken voornamelijk geassocieerd met de instructievorm en -kwaliteit met andere

woorden de kennis van het lesgeven, maar ook effectief klasmanagement, individuele leerondersteuning en cognitieve activatie (Darling-Hammond, 2000; Mammadov & Çimen, 2019; Strong, 2011; Warwas & Helm, 2018).

KENNIS VAN LESGEVEN EN LEREN

Een performant leraar kent verschillende technieken en werkwijzen om kennis over te dragen aan leerlingen. De leraar draagt bij tot het leerproces van de leerling door efficiënt en succesvol les te geven (Strong, 2011). Een performant leraar weet dus hoe leerlingen tot leren komen en hoe leerlingen hierin te ondersteunen.

Het reviewonderzoek van Darling-Hammond (2000) bevestigt dat de kwaliteit van het lesgeven belangrijker is dan de alleen de vakkennis te bezitten over de leerstof. Leraren die bijkomende opleidingen volgden in nieuwe instructiemethodes voor een bepaald vak behalen betere resultaten met leerlingen dan hun collega's die opleidingen volgden om enkel de eigen vakkennis in dat vak te verruimen.

EFFECTIEF KLASMANAGEMENT

Effectief klasmanagement maakt wezenlijk onderdeel uit van de professionele vaardigheden van een performant leraar. Effectief klasmanagement is de bekwaamheid van de leraar om de leersituaties van de leerlingen op verschillende manieren efficiënt te organiseren. Effectief klasmanagement bestaat erin om er preventief voor te zorgen dat er zich geen disciplinaire problemen voordoen zodat de effectieve leertijd kan gemaximaliseerd worden (Bell et al., 2018; Strong, 2011; Warwas & Helm, 2018). Garrett (2014) beschouwt het echter als één van de grote misverstanden rond klasmanagement dat dit een synoniem is voor discipline en een stille klas. Volgens de onderzoeker maken naast discipline ook het fysieke ontwerp van de klasomgeving, afspraken en routines, ondersteunende en zorgende relaties en tenslotte verbindende en motiverende instructies deel uit van klasmanagement. Effectief klasmanagement zorgt voor een gunstig klasklimaat en productieve leeromgeving. Dit klimaat heeft betrekking op de affectieve, cognitieve en gedragsmatige handelingen van de leerlingen (Bell et al., 2018)

INDIVIDUELE ONDERSTEUNING

Een performant leraar biedt individuele leerondersteuning. De leraar is gevoelig voor de individuele problemen die leerlingen kunnen hebben. Dit kan betrekking hebben op zowel

leer- als begripsproblemen. Een performante leraar laat dit zien door leerlingen aan te moedigen om veeleisende taken uit te voeren, en hen geduldig en onopvallend te helpen in het vinden en rechtzetten van verkeerde opvattingen. Daarnaast halen leraren die ook individuele ondersteuning op emotioneel en psychologisch vlak bieden betere resultaten met minder presterende leerlingen of leerlingen met moeilijke thuissituaties. Performante leraren differentiëren in die mate dat zij hun vakinhoud, uitleg, leertijd en evaluaties aanpassen aan de verschillen die er zijn tussen de leerlingen (Hamre & Pianta, 2005; van Geel et al., 2018; Warwas & Helm, 2018).

COGNITIEVE ACTIVATIE

Cognitieve activatie toont de kwaliteit van leraren om het cognitieve potentieel van leerlingen te ontplooien. De activatie heeft tot doel de leerling te voorzien van probleemoplossende situaties en dus een leeromgeving te maken om leerlingen cognitief uit te dagen. Leerlingen leren op die manier evalueren, associëren en opgedane kennis toe te passen. Het stimuleert hogere denkpatronen. Performante leraren kunnen leerlingen cognitief activeren door hen gerichte vragen te stellen, hen te voorzien van aangepaste opdrachten, klasdiscussies te voeren en andere pedagogische opdrachten. Deze activiteiten stimuleren hogere denkpatronen en zorgen ervoor dat leerlingen de vakkennis grondiger kunnen verwerken (Baumert et al., 2010; Bell et al., 2018; Warwas & Helm, 2018)

ICT-VAARDIGHEDEN

Uit een grootschalig onderzoek van van Braak et al. (2010) blijkt dat veel leerkrachten wel vertrouwd zijn met het gebruik van ICT ter ondersteuning van hun beroep, maar de integratie in de klas echter laag blijft. Leerlingen geven ook aan computers meer te gebruiken voor hun vrije tijd, dan voor school- of huiswerktaken. Onderzoek geeft aan dat de manier waarop de schoolleider beleid voert een invloed heeft op de innovatieve aard van de leraar of de manier waarop de leraar ICT integreert in de klas. Zo heeft een transformationele schoolleider een invloed op ICT-infrastructuur dat op zich het leerklimaat beïnvloedt. Het is echter moeilijk om te duiden hoe de houding van leerkrachten ten aanzien van ICT beïnvloed wordt, maar toch speelt leiderschap hierin een voorname rol (Vermeulen et al., 2017). De schoolleider heeft er dus baat bij om zich een beeld te vormen over de ICT-vaardigheden van de leraar om te weten in welke mate de vaardigheden kunnen verbeterd worden of eventueel een weigerachtige houding kan worden bijgestuurd. Vanderlinde et al. (2015) stellen dat het mag verwacht

worden dat het schoolbeleid naar ICT-gebruik anders is voor leraren met hoge ICT-vaardigheden dan voor leraren met lage ICT-vaardigheden.

LID VAN HET SCHOOLTEAM

Een school bestaat niet enkel uit een schoolleider met een groep individuele leraren. Een team leraren is immers samen meer dan de som van de individuele leraren. Om de werking van de school te optimaliseren zijn verschillende werkgroepen nodig, dient te worden overlegd en gecommuniceerd om het pedagogisch project vorm te geven door bijvoorbeeld de optimalisatie van leerlijnen, ontwikkeling van het schoolwerkplan en de bespreking van klas- of vakoverschrijdende samenwerkingen. Een leraar moet dus ook over de nodige vaardigheden beschikken om te kunnen functioneren in teams en deel te nemen aan projecten die de eigen klaswerking overstijgen (Aelterman et al., 2008)

2.2.2 PERSOONLIJKE KENMERKEN

Met de persoonlijke kenmerken worden die kenmerken bedoeld die op het eerste zicht niet waarneembaar zijn zoals bijvoorbeeld opleidingstype en -niveau, vakkennis, ervaring en individuele en psychologische kenmerken van de leraar. Deze factoren zijn niet rigide. Vakkennis kan tijdens de loopbaan verruimen, ervaring uitbreiden en individuele en psychologische kenmerken kunnen groeien. Het zijn belangrijke kenmerken die voornamelijk een indirecte invloed hebben op de klaspraktijk.

OPLEIDINGSTYPE EN -NIVEAU

Verskillende onderzoeken vinden een positieve samenhang tussen het opleidingsniveau van de leraar en de prestaties van de leerlingen. Uit internationaal onderzoek blijkt dat op schoolniveau leerlingen beter presteren in scholen waar leraren hogere opleidingsniveaus hebben dan leerlingen die onderwezen worden door leraren met lagere niveaus van diploma's. Hanushek en Rivkin (2006) geven in hun onderzoek echter aan dat het niet is omdat een leraar een Masteropleiding volgde dat er een systematisch verband is met de kwaliteit van die leraar tot de leerlingperformantie. Bellens et al. (2012) bedenken zich dat de inhoud van de opleiding bepalender is dan het niveau van het diploma dat wordt uitgereikt. De onderzoekers geven daarnaast aan dat er in Vlaanderen nog geen onderzoek gebeurde naar de effecten van het opleidingsniveau van leraren op de resultaten van leerlingen. Zeker in het basisonderwijs in Vlaanderen bleven de opleidingsverschillen in het verleden immers relatief beperkt. Momenteel heerst er in het onderwijs echter een lerarentekort waardoor

schoolleiders in basisscholen soms zijn genoodzaakt om kleuteronderwijzers, leraren met een verkorte opleiding, leraren in opleiding of turnleraren voor de klas te zetten. Deze evolutie zou dergelijk onderzoek zeker verantwoorden.

VAKKENNIS

In sommige landen wordt veel belang gehecht aan vakkennis. In de Verenigde Staten moeten in verschillende districten leraren regelmatig een test afleggen met betrekking tot hun vakkennis.

Er zijn verschillende studies die aangeven dat het belangrijk is dat leraren een goede kennis hebben over datgene dat men studenten wil aanleren. Vakkennis blijkt cruciaal. Leraren met vakkennis kunnen leerlingen efficiënter ondersteunen. Vakkennis geeft leraren ook vertrouwen in de eigen lespraktijk (Mammadov & Çimen, 2019). Zo is het verband tussen de kennis van de leraar en leerlingperformantie groter dan in vergelijking met andere kenmerken zoals bv. ervaring van de leraar, klasgrootte of de verhouding van het aantal leerlingen per leraar (Darling-Hammond, 2000).

ERVARING

Bij aanwerving van een nieuwe leraar kan de schoolleider de voorkeur geven aan een leraar met al wat ervaring. Verschillende studies geven aan dat leraren met drie jaar ervaring effectiever zijn dan hun net afgestudeerde collega's. De performantie van leraren in verhouding tot hun ervaring is echter niet lineair. De voordelen van ervaring vlakken vanaf het vijfde jaar af (Croninger et al., 2007; Darling-Hammond, 2000). Bij leerlingen in de basisschool blijkt bijvoorbeeld dat leerlingen beter leren lezen bij een ervaren leraar dan bij een beginnende leraar. De effecten zijn echter ook hier niet lineair. Leerlingen die les krijgen van een leraar met meer dan vijf jaar ervaring doen het niet merkkelijk beter dan een leraar met slechts twee jaar ervaring. Deze effecten werden echter enkel geconstateerd bij het aanleren van leesvaardigheden (Croninger et al., 2007).

PSYCHOLOGISCHE EN PERSOONLIJKHEIDSKENMERKEN

Naast de hiervoor besproken persoonlijke kenmerken associeert Strong (2011) leraarperformantie ook met psychologische kenmerken zoals warmhartigheid, eerlijkheid, toewijding en oprechtheid. Uit de literatuur blijkt dat de persoonlijkheidskenmerken van leraren een invloed hebben op tal van verschillende factoren: de relatie tussen leraar en

leerlingen, de aard van het klasklimaat, de samenhang in de klas en het belevingsaspect van de leerling tegenover de schoolomgeving. In hun review sommen Bellens en De Fraine (2012) enkele bevindingen op. Een gepaste relatie bestaat uit gelijkheid, echtheid en wederzijds respect. Dergelijke relatie tussen leraar en leerlingen beïnvloedt zowel de cognitieve als niet-cognitieve onderwijsuitkomsten. de Bilde et al. (2011) vinden een positieve correlatie tussen een interpersoonlijke lerarenstijl met taal- en wiskunde prestaties. Van Petegem et al. (2007) kwamen tot de conclusie dat een interpersoonlijke leraarstijl samenhangt met positievere attitudes ten opzichte van de school en het welbevinden van de leerlingen. Ze stellen dat leraren het welbevinden bevorderen wanneer zij tolerant maar gedisciplineerd zijn en niet autoritair maar wel samenwerkend zijn.

Al deze eigenschappen ondersteunen een positief klasklimaat. Voornamelijk voor leerlingen met een laag socio-economische achtergrond blijken deze relaties belangrijk te zijn (Spilt et al., 2011). Wanneer er een positief klasklimaat heerst heeft dit ook impact op de interactie tussen leerlingen onderling. Ook de onderlinge relaties tussen leerlingen hebben een belangrijke impact op het welbevinden van leerlingen. Zo zorgen positieve contacten met medeleerlingen voor een gevoel van samenhang binnen de groep. Samenhang is één van de belangrijkste motieven voor leerlingen om naar school te komen en correleert positief met het belevingsaspect van de schoolomgeving volgens een onderzoek van Engels en Aelterman (2003) in Bellens en De Fraine (2012).

De individuele en psychologische kenmerken van de leraren zijn daarom ook een belangrijke indicator om leraarperformantie in kaart te brengen. Ook Van Petegem et al. (2007) concluderen dit in een studie in het secundair onderwijs.

Strong (2011) merkt echter op dat de kenmerken die bij een leraar belangrijk worden geacht, verschillen naargelang de persoon waaraan je het vraagt. Zo zullen leerlingen meer voeling hebben met een geduldige, vriendelijke, democratische leraar met gevoel voor humor. Leraren zelf vinden eerder dat de perfecte leraar steeds voorbereid is, een positieve houding tegenover de leerlingen heeft, hoge verwachtingen stelt en creatief is.

2.3 INFORMATIEVERZAMELING

Een deel van dit onderzoek richt zich ook op de manier waarop schoolleiders zich een beeld vormen van de actuele performantie van de leraar. In het doorlopen van de cyclus van

performantiemanagement (zie Figuur 1) neemt de evaluatiefase (Check) een belangrijke plaats in (Vanhoof & Van Den Ouweland, 2019). Schoolleiders kunnen echter alleen maar indicatoren evalueren nadat zij op een betrouwbare manier de juiste informatie verzameld hebben. Deze fase heeft dus zowel betrekking op het verzamelen van gegevens en informatie als op het evalueren van de ingewonnen informatie. Het doel is dat schoolleiders zich in deze fase een objectief beeld vormen over de leraarperformantie. Vanhoof en Van Den Ouweland (2019) suggereren om de prestaties vanuit verschillende perspectieven te observeren. Naast bijvoorbeeld observaties en zelfevaluaties kunnen de leerlingenresultaten binnen de school of paralleltoetsen als informatiebron dienen. Het voordeel van het combineren van de verschillende perspectieven zorgt ervoor dat zowel de processen (bv. leerbereidheid bevorderen) als uitkomst (bv. realisatie van leerwinst) zichtbaar worden gemaakt voor de leraar als voor de schoolleider.

De in de literatuur vaakst benoemde manieren waarop schoolleiders informatie kunnen inwinnen betreffende de leraarperformantie zijn het evalueren van *observaties*, *leerlingenprestaties*, *zelfevaluaties* van leraren, *portfolio's* en tenslotte *feedback* van collega-leraren, ouders en leerlingen zelf.

2.3.1 OBSERVATIE

Het observeren van de klaspraktijk lijkt de meest voor de hand liggende manier om zich een beeld te schetsen hoe het er in het echt aan toe gaat in de klas. Tijdens observaties kan de schoolleider zich een beeld vormen van onder andere het klasklimaat, de relatie tussen de leraar en de leerlingen en de professionele vaardigheden van de leraar. Bell et al. (2018) geven aan dat het observeren van lessen voornamelijk twee doelen heeft. Enerzijds wil men door het observeren begrijpen welke dimensies van lesgeven zorgen voor bijvoorbeeld betere leerlingresultaten of een verbeterde motivatie bij leerlingen. Daarnaast worden observaties ook gebruikt om het lesgeven zelf te verbeteren. Tal van de eerder hierboven besproken professionele vaardigheden en persoonlijke kenmerken kunnen het onderwerp zijn van een observatie in de klas. Observaties zijn een essentiële component van performantie-evaluatie (Caughlan & Jiang, 2014).

Toch zijn er verschillende aandachtspunten waarmee dient rekening te worden gehouden bij observaties. Ook al genereren observaties veel informatie, toch zijn er verschillende kanttekeningen waarvan de schoolleider zich moet bewust zijn. Zo stellen Caughlan en Jiang

(2014) dat de observatiepraktijk gebaseerd is in de veronderstelling dat competente prestaties vanzelfsprekend zijn, dat beslissingen kunnen worden afgeleid uit elke geobserveerde actie, dat de schoolleider elke situatie die zich voordoet begrijpt en dat zowel de schoolleider als de leraar overeenstemming hebben over een beperkt aantal passende antwoorden op bepaalde situaties.

Het zijn deze aannames die aan de grondslag liggen van de creatie en het gebruik van observatie-instrumenten. Bij het gebruik van die instrumenten zien Bell et al. (2018) verschillende aandachtspunten. Men moet een goed begrip hebben wat men verstaat onder kwaliteitsvol lesgeven en welk de items exact zijn die moeten worden geobserveerd. Een probleem dat zich tijdens observaties stelt is dat het niet zo is dat elke indicator steeds observeerbaar is. Dit werkt ook omgekeerd. Het is niet omdat een indicator niet werd waargenomen de leraar niet over deze indicator beschikt.

Donaldson en Firestone (2021) geven aan dat de evaluatie van leraren instructieverbeteringen kan ondersteunen als diegene die de les observeert het lesgeven en de evaluatievorm begrijpt. Daarnaast is ook vertrouwen tussen beiden belangrijk. Zij verwijzen naar een onderzoek van Goldstein (2007) dat aangeeft dat leraren meer voordeel halen wanneer de evaluaties werden uitgevoerd door een mentor of collega-leraar. Door de sterke pedagogische kennis hadden de geëvalueerde leraren diepere leerervaringen bij hun collega's dan hun schoolleider had kunnen bieden. Een mogelijkheid zou dus kunnen zijn dat schoolleiders observaties laten uitvoeren door mentoren of ervaren leraren. Deze informatiebron wordt als betrouwbaarder beschouwd door de geobserveerde leraar.

Naast formele observaties, waarbij schoolleiders al dan niet op een op voorhand overeen gekomen moment een lesactiviteit observeren, kunnen schoolleiders natuurlijk ook observaties doen op onaangekondigde rondgangen in de school zonder een klas te bezoeken, maar dit bv. om de sfeer op te snuiven van de bedrijvigheden in de school (Page, 2015).

2.3.2 LEERLINGENPRESTATIES

Devos et al. (2014) geven aan dat de informatie over leerlingenprestaties een zeer interessante informatiebron kan zijn. Toch blijkt dat het in de praktijk vaak zeer moeilijk is om een uitspraak te doen over het functioneren van de leraar op basis van gegevens over de prestaties van leerlingen. Het is vaak moeilijk om goede prestatiegegevens van leerlingen te

verkrijgen die rekening houden met de leerwinst van de leerlingen (Peterson, 2004). In Vlaanderen kunnen voor bepaalde leerjaren en vakken paralleltoetsen van peilingen worden gehouden. Op aanvraag ontvangt de schoolleider daarna een feedback-rapport waarin algemeen, maar ook per klas, kan worden nagekeken hoeveel leerlingen de eindtermen volgens deze toetsen hebben bereikt. Daarnaast kunnen echter ook de resultaten van eigen toetsen als informatiebron dienen.

Het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming vindt dat leerlingenprestaties noodzakelijke informatie kunnen bieden om onderwijskwaliteit te versterken. Vanaf schooljaar 2023-2024 wil het daarom 'Vlaamse Toetsen' net- en koepeloverschrijdend inplannen. Met deze gestandaardiseerde, genormeerde en gevalideerde toetsen wil het ministerie de interne kwaliteitszorg van scholen ondersteunen en de onderwijskwaliteit versterken. De resultaten van deze toetsen hebben tot doel om voor zowel leerlingen als leraren het leerproces richting te geven en hen te ondersteunen. Het doel is om de resultaten ook terug te koppelen aan de schoolleider zodat deze hiermee het interne proces van interne kwaliteitszorg kan versterken.

2.3.3 PORTFOLIO

Een portfolio bestaat uit een verzameling van materialen dat als bewijs kan dienen van een goede klaspraktijk en de bijdrage van de leraren aan het schoolleven. Een portfolio kan onder andere het volgende bevatten: jaar- en weekplannen, lesplannen en -voorbereidingen, huiswerkopdrachten, toetsen van sommige leerlingen, nota's en communicatie met ouders. Dit lijkt vooral nuttig bij startende leraren omdat het informatie verschaft die niet kan gedetecteerd worden bij een klasobservatie. Strong (2011) geeft aan dat omdat de ingewonnen informatie zo uitvoerig is, het moeilijk is om alleen hierop een evaluatie te baseren, maar wel kan dienen als supplementair bewijs van de leraarperformantie.

In een grootschalig onderzoek in Vlaanderen werd aangetoond dat portfolio's van leraren een eerlijke en nauwgezette maat voor het lesgeven zijn, maar dat leraren zelf bedenkingen hebben bij de haalbaarheid ervan. Het opmaken van een portfolio neemt veel tijd in beslag, het is moeilijk te beoordelen, moeilijk bij te houden en geeft geen volledige weergave van de leraarperformantie. Onderzoek geeft geen eensgezindheid over de effectiviteit van portfolio's als evaluatiebron (Devos et al., 2014).

2.3.4 ZELFEVALUATIES

Verschillende onderzoekers stellen dat het voor leraren waardevol is om de eigen lespraktijk formeel te evalueren. Hiertoe zijn zelfevaluatie een waardevol middel. Het evalueren van het eigen presteren kan de leraren bewust maken van eigen zwaktes, sterktes en noden voor verbetering. Op deze manier kan de noodzaak aan professionele ontwikkeling aan het licht gebracht worden (Devos et al., 2014, p. 37).

2.3.5 FEEDBACK

In hun onderzoek geven Devos et al. (2014) aan dat een schoolleider die een leraar evalueert, moet vermijden om dit alleen te doen op basis van eigen ingewonnen informatie. Zo kan de schoolleider ook feedback krijgen van collega-leraren, leerlingen en ouders. Dit kan formeel via bevestigingen of eerder informeel door gesprekken in de leraarskamer, in de wandelgangen, aan de schoolpoort of via e-mail

FEEDBACK VAN COLLEGA-LERAREN

Schoolleiders kunnen collega-leraren als informatiebron hebben om de leraarperformantie na te gaan. Er zijn immers verschillende manieren waarop ook een leraar zich een beeld kan vormen over de performantie van een collega. Dit kan bijvoorbeeld bij samenwerking tijdens klasoverschrijdende activiteiten, co-teaching of andere ervaringen. Daarnaast kan ook gedacht worden aan feedback na collegiale visitaties waarbij leraren op eigen vraag regelmatig elkaars lessen bijwonen.

Uit onderzoek (Molenberghs et al., 2020; Van Den Ouweland, 2019) naar onderpresterende leraren blijkt dat de ervaringen en reacties van leraren vaak niet in rekening worden genomen. Nochtans is het onderpresteren vaak zichtbaarder voor collega's en kunnen zij ook signalen over het onderpresteren opvangen van leerlingen of ouders. Daarnaast kunnen leraren zelf nadelige gevolgen ondervinden door het onderpresteren van collega's. Uit het onderzoek van Van Den Ouweland (2019) blijkt dat schoolleiders niet steeds adequaat met deze informatie omgaan.

FEEDBACK VAN LEERLINGEN

Naast de inbreng van de leraar kan ook de mening van leerlingen gevraagd worden. Uit onderzoek van Peterson en Peterson (2006) blijkt dat het gebruik van evaluaties van leerlingen een informatieve meerwaarde kan betekenen. Zo kan het de lespraktijk verbeteren en

verrijken en de effectiviteit van de instructie documenteren. Leraren staan echter wantrouwig tegenover leerlingenbevragingen. Leerlingen zouden niet matuur genoeg zijn, de beoordelingsvormen onbetrouwbaar en de populariteit zou een grotere rol spelen dan de bekwaamheid van de leraar (Aleamoni, 1999). Burnett en Meacham (2002) komen tot het besluit dat vooral in basisscholen leerlingen weinig worden bevraagd en bieden vragenlijsten aan die zowel op affectief als cognitief vlak een antwoord kunnen bieden.

FEEDBACK VAN OUDERS

Casalaspì et al. (2018) deden onderzoek naar de feedback van ouders. Zij kwamen tot de conclusie dat er een groot verschil is tussen de eigenschappen die ouders enerzijds en wetenschap anderzijds toe-eigenen aan een performant leraar. Zij vergelijken dit door de identificatie van performant leraarschap te vergelijken met twee concepten namelijk: gewone kennis versus kennis van experts. Ondanks hun 'gewone kennis' blijkt uit het onderzoek dat ouders geloven zich een goed beeld te kunnen vormen over de kwaliteit van de leraar ondanks het feit dat zij niet beschikken over kwalitatieve informatie over algemene leerling-, leraar- en schoolprestaties. De onderzoekers geven aan de school het advies om de ouders hier op een aangepaste manier over te informeren om hun 'gewone kennis' te verruimen. Dit zou mogelijk ook hun perceptie over de kwaliteitsindicatoren van de leraar kunnen bijsturen. Uit het onderzoek blijkt immers dat ouders de meeste aandacht besteden aan affectieve eigenschappen en het temperament van de leraar terwijl dit eigenschappen zijn die echter moeilijk te meten zijn. Een tweede advies is om ouders regelmatig te betrekken in het ontwerpen van indicatoren van leraarperformantie. Ook dit zou ervoor kunnen zorgen dat de kennis die ouders over kwaliteit hebben zou kunnen worden verruimd met de blik van experts uit de school zelf.

3 METHODOLOGIE

Dit onderzoek wil beschrijven hoe schoolleiders denken over performantiemanagement en kwaliteitszorg. Daarnaast heeft het tot doel na te gaan welke indicatoren van leraarperformantie schoolleiders belangrijk vinden. Tenslotte wil het onderzoeken op welke manieren schoolleiders de nodige informatie verzamelen om zich een beeld te vormen over de performantie van de leraren op school.

3.1 DESIGN EN STEEKPROEF

Om het onderzoek af te bakenen wordt geopteerd om schoolleiders uit het lager onderwijs in Vlaanderen (n=2347) te bevragen. Voor een beschrijvend onderzoek geven Cohen et al. (2018) aan dat een survey een representatieve onderzoeksmethode is. Deze kwantitatieve methode heeft als doel om op uniforme manier gegevens te verzamelen. Aan de hand van deze gegevens kan men de toestand beschrijven op een welbepaald moment voor een welbepaalde doelgroep. Voor dit onderzoek volstaat een eenmalige en relatief eenvoudige survey.

Een survey heeft het voordelen dat hij snel, numerieke en gestandaardiseerde data bij een grote groep respondenten genereert. Een survey kan op deze manier een beschrijving geven van de actuele toestand of van percepties bij de respondenten. Indien de geselecteerde respondenten goed de doelgroep vertegenwoordigen kunnen de resultaten gegeneraliseerd worden naar de volledige doelgroep.

Er wordt geopteerd voor een systematische steekproef met een frequentie-interval van 15. Op deze manier krijgt elke basisschool evenveel kans om onderdeel van het onderzoek uit te maken (Cohen et al., 2018).

De gegevens van de basisscholen staan gepubliceerd op de website van Onderwijs Vlaanderen. Uit de volledige lijst van vestigingen en lesplaatsen van scholen van het basisonderwijs (kleuter- en lager onderwijs) (n=3754) worden enkel de hoofdzetels van het gewoon lager onderwijs gebruikt (n=2347).

Op de uitnodiging reageerden 187 schoolleiders (n=187). Sommige data wordt echter geweerd voor verdere analyse. Niet alle respondenten vullen de survey tot het einde in. Alleen de data van de respondenten die minimaal de stellingen over kwaliteitszorg en performantiemanagement invullen worden weerhouden. Op basis van dit criterium wordt de data van 43 respondenten verwijderd.

Uit reacties van enkele respondenten blijkt dat ook enkele schoolleiders uit autonome kleuterscholen werden aangeschreven. Omdat zij geen deel uitmaken van dit onderzoek worden deze gegevens verwijderd. Eén respondent geeft via de open vraag aan voorheen in het gewoon lager onderwijs te staan, maar ondertussen de overstap te hebben gemaakt naar

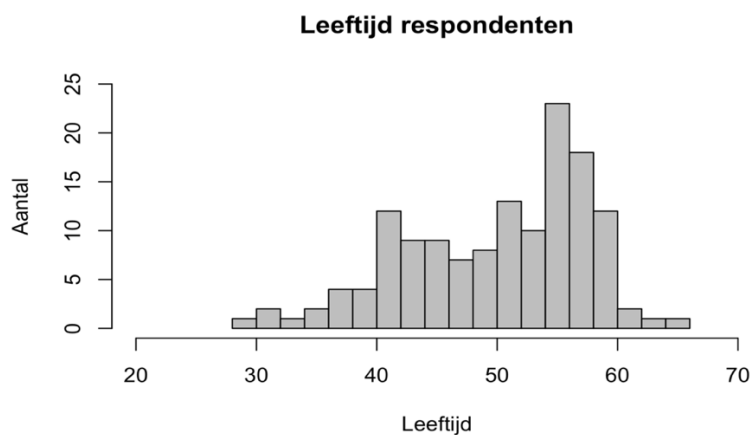
het buitengewoon onderwijs. Ook deze gegevens worden verwijderd. Na deze stappen blijft de data van 139 schoolleiders over.

3.2 ACHTERGRONDKENMERKEN RESPONDENTEN

De survey (n=139) werd ingevuld door 90 vrouwen en 49 mannen. De jongste respondent is 29 jaar. De oudste is 65 jaar. De gemiddelde leeftijd van de respondenten bedraagt 50 jaar (M=50). De spreiding van de leeftijd van de respondenten ziet men in Figuur 3.

FIGUUR 3

Spreiding leeftijd respondenten (n = 139)



In de steekproef zijn de respondenten nagenoeg evenredig gespreid in 4 groepen die het aantal jaren ervaring als schoolleider aangeven: '0 tot 5 jaar', '6 tot 10 jaar', '11 tot 15 jaar' en 'meer dan 15 jaar' (zie Tabel 2).

TABEL 2

Frequentie ervaring als schoolleider

	Frequentie	Percentage
0 tot 5 jaar	35	25.18%
6 tot 10 jaar	36	25.90%
11 tot 15 jaar	39	28.06%
Meer dan 15 jaar	29	20.86%
	139	100%

De meeste respondenten geven aan als hoogste diploma een professionele bachelor (n=114) te hebben behaald. 12 respondenten hebben een academische bachelor (n=12). 11

respondenten hebben een masterdiploma (n=11). Twee respondenten geven aan als hoogst behaalde diploma een diploma secundair onderwijs te hebben (n=2). De spreiding van de respondenten over de onderwijsnetten is gelijkaardig aan de totale verdeling van de basisscholen per net in Vlaanderen (zie Tabel 3).

TABEL 3

Frequentietabel verdeling respondenten over de verschillende onderwijsnetten in vergelijking met Vlaanderen

	Respondenten		Vlaanderen	
	n	%	n	%
Gemeenschapsonderwijs	25	17.99%	426	18.15%
Officieel gesubsidieerd onderwijs	25	17.99%	520	22.16%
Vrij onderwijs	89	64.03%	1401	59.69%
	139	100%	2347	100%

3.3 MATERIALEN EN PROCEDURES

De survey bestaat uit vier delen met in totaal 111 variabelen. In een eerste deel worden enkele achtergrondkenmerken van de schoolleider bevroegd zoals onder meer leeftijd, aantal jaren ervaring en het onderwijsnet waartoe de school behoort. In een tweede deel wordt gepolst naar de mate waarin men binnen de school bezig is met kwaliteitszorg en performantiemanagement. In het derde luik wordt gepeild welke performantie-indicatoren schoolleiders belangrijk vinden bij een performante leraar. Het vierde luik bevroegt de respondenten op welke manier zij informatie verzamelen om zich een beeld te vormen over de leraarperformantie in hun school. Op een systematische manier worden de in de literatuur beschreven technieken bevroegd.

In deze survey wordt voornamelijk gewerkt met verschillende stellingen. In het ontwerpen van de stellingen is getracht om deze stellingen te poneren dat ook schoolleiders die geen gebruik maken van een bepaalde informatiebron toch kunnen aangeven in welke mate men al dan niet akkoord is, bv. "Portfolio's zijn een goede manier om als schoolleiding een beeld te krijgen van de performantie van leraren."

De respondenten moeten met een zevenpunts Likertschaal aangeven in welke mate zij het al dan niet eens of oneens zijn met de verschillende stellingen. Antwoordoptie één geeft aan dat

de respondent het ‘helemaal oneens’ is met de stelling. Met een zeven geeft deze aan het ‘helemaal eens’ te zijn. Bij elke item kan de optie ‘weet ik niet/niet van toepassing’ worden aangeduid. Dit is telkens de achtste antwoordoptie.

De volgorde waarin vragen worden gesteld of naar de waarde van performantie-indicatoren wordt gepeild is niet onbelangrijk. Onderzoekers geven aan dat er verschillende effecten (response-order effect, primacy effect, recency effect) tijdens het invullen van vragenlijsten kunnen voorkomen (Cohen et al., 2018; Krosnick & Alwin, 1987; Krosnick & Presser, 2009). Om ervoor te zorgen dat deze effecten zo weinig mogelijk impact hebben op de resultaten wordt geopteerd om de verschillende indicatoren van leraarperformantie voor elke respondent telkens in een andere volgorde weer te geven.

De survey eindigt met een open vraag waarin gepeild wordt naar eventuele bemerkingen of suggesties.

De vragenlijst wordt opgesteld in een digitale omgeving met de software van Qualtrics die beschikbaar is via Universiteit Antwerpen. Deze software wordt ook gebruikt om samen met een begeleidende e-mail en een geïndividualiseerde link de survey te verspreiden. Het is een bewuste keuze om de link te individualiseren. De software gaat na welke respondenten de survey al dan niet hebben ingevuld. Zo kan er op een gerichte manier een herinnering worden gestuurd. Wanneer respondenten het beantwoorden van de survey moeten onderbreken kunnen zij op een later moment de survey vervolledigen. Een ander voordeel is dat de betrouwbaarheid van de data verhoogt aangezien elke link slechts één keer gebruikt kan worden.

Met een open vraag wordt gepeild naar toevoegingen of bemerkingen. Twaalf respondenten (n=12, N=139) gaan hierop in. De bemerkingen zijn weloverwogen maar zeer uiteenlopend. Een overzicht van de antwoorden kan men terugvinden in Bijlage 5

3.4 ANALYSE

Om deze data te verwerken wordt gebruik gemaakt van de software RStudio.

Omdat de onderzoeksvragen beschrijvend zijn is het nodig om in dit onderzoek eerder beschrijvende analyses uit te voeren. Buiten de achtergrondkenmerken en de open vragen zijn alle variabelen van ordinaal niveau. Om de nodige parameters van ligging en spreiding te

berekenen worden de kwalitatieve variabelen omgezet naar numerieke variabelen. Op deze manier is het eenvoudiger om de resultaten beschrijvend te analyseren. Daarom worden het gemiddelde (M), de mediaan (Me), het minimum (Min), het maximum (Max) en de standaarddeviatie (SD) berekend. Deze kengetallen geven een samenvatting van de verschillende variabelen door middel van een cijfer.

In het luik van performantie-indicatoren wordt nagegaan of een exploratieve factoranalyse correlaties kan aantonen tussen de verschillende indicatoren. Daarom wordt een exploratieve factoranalyse (EFA) uitgevoerd. Uit de resultaten kan worden nagegaan of er een samenhang is tussen verschillende indicatoren en of er in bepaalde mate samenhang is tussen de indicatoren (manifeste variabelen) waardoor bepaalde types (latente variabelen) van leraren kunnen worden onderscheiden. De betrouwbaarheid van de latente variabelen wordt berekend met de Cronbach's alpha.

Voor sommige respondenten blijkt de survey te lang. Enkele schoolleiders haken tijdens de stellingen rond informatieverzameling af. Sommige surveys zijn dus onafgewerkt. Voor de variabelen waar geen antwoordopties worden ingevuld beschouwd RStudio deze data als Not Available (NA). Bij de eerste verkennende analyses wordt er echter gemerkt dat bij sommige variabelen verschillende respondenten 'Weet ik niet/Niet van toepassing' als antwoord opgeven. In deze survey is dit antwoord de achtste optie. Om het werkelijk aantal respondenten te weten die 'Weet ik niet/Niet van toepassing' hebben opgegeven, wordt van elke variabele een frequentietabel aangemaakt die het aantal respondenten weergeeft die antwoordoptie 'acht' invulden. In een tweede stap worden alle antwoordopties 'acht' toegevoegd aan de NA's. Op die manier kan met de overige data de parameters van ligging en spreiding worden berekend. Bijlage 5 geeft naast verschillende parameters van ligging en spreiding onder meer ook het exacte aantal 'Weet ik niet/Niet van toepassing' (n.v.t.) en het afnemende aantal respondenten weer.

4 RESULTATEN

In dit resultatenluik worden de resultaten beschreven in drie luiken die overeenstemmen met drie onderzoeksvragen. Eerst wordt de data besproken van de stellingen rond performantiemanagement en kwaliteitszorg. In het tweede deel wordt naast het beschrijven van de data omtrent de stellingen rond professionele vaardigheden en persoonlijke kenmerken ook een exploratieve factoranalyse beschreven. Tenslotte worden de resultaten betreffende informatieverzameling beschreven.

4.1 PERFORMANTIEMANAGEMENT EN KWALITEITSZORG

Om te weten op welke manier de respondenten intensief bezig zijn met performantiemanagement en kwaliteitszorg wordt in de survey met een zevenpunts Likertschaal bevraagd in welke mate de respondenten het eens zijn met verschillende stellingen. Hoe dicht het resultaat bij één ligt, hoe 'minder eens' de respondenten het over de stelling zijn. Hoe dicht het resultaat zeven benadert hoe 'meer eens' de schoolleiders uit dit onderzoek zijn.

4.1.1 PERFORMANTIEMANAGEMENT

In Tabel 4 ziet men dat de respondenten veel belang hechten aan het opvolgen van de performantie van leraren. Het hoogste gemiddelde geven de respondenten aan de stelling het noodzakelijk te vinden op de hoogte te zijn van hun performantie ($M=6.38$). In de stellingen rond performantiemanagement zijn zij het hierover ook het meest eensgezind ($SD=0.67$). De respondenten beschouwen het opvolgen niet als de allerbelangrijkste taak, maar hechten er toch veel belang aan. Twee stellingen hieromtrent vallen op. Zo heeft de stelling 'Ik beschouw het als schoolleider als één van mijn taken om de performantie van de leraren op te volgen' een gemiddelde van 6.30 ($M=6.30$). Hierover is bij de respondenten ook enige eensgezindheid. De standaarddeviatie bedraagt 0.89 ($SD=0.89$). De stelling die stelt dat het opvolgen van de performantie de meest voorname taak van een schoolleider is, scoort 0.83 lager ($M=5.47$). De standaarddeviatie is 0.20 hoger en bedraagt 1.09 ($SD=1.09$).

De stelling die bevraagt in welke mate schoolleiders beroep doen op hun buikgevoel scoort het laagst. In vergelijking met de andere stellingen ligt de standaarddeviatie eerder hoog ($M=4.27$, $SD=1.37$). Het valt op dat bij deze stelling de beide uitersten van de antwoordopties wordt aangeduid ($Min=1$, $Max=7$). Dit fenomeen stelt zich ook bij de stelling 'Ik voer in dit

team actief beleid rond de kwaliteit van de leraren'. Deze stelling heeft een gemiddelde van 5.50 en een standaarddeviatie van 1.07 (M=5.50, SD=1.07). Dit resultaat ligt tussen 'eerder eens' en 'eens'.

De andere stellingen hebben een gemiddelde tussen 5 en 6. Deze stellingen betreffen het detecteren (M=5.55) en opvolgen (M=5.31) van onderpresterende leraren, de objectiviteit van de vaststellingen (M=5.50) en de bereidheid van de leraren om en gesprek te hebben over hun performantie (M=5.75). De gemiddelde scores komen overeen met antwoorden tussen 'eerder eens' en 'eens'.

Onderpresterende leraren worden in de school snel gedetecteerd (M=5.55, Me=6, SD=0.97). De detectie gebeurt echter iets beter dan het opvolgen van onderpresterende leraren (M=5.31, Me=5, SD=1.14). Van deze laatste stelling ligt de mediaan 1 lager en de standaarddeviatie 0.17 hoger. Het gemiddelde ligt dus lager, en blijft ook hier tussen 'eerder eens' en 'eens' maar uit de data blijkt dat de meningen hierover iets meer verdeeld zijn.

TABEL 4

Performantiemanagement: beschrijvende statistische resultaten

	Min	Me	M	Max	SD
Ik beschouw het als schoolleider als één van mijn taken om de performantie van de leraren op te volgen.	2	6	6.30	7	0.89
Ik beschouw het als schoolleider als mijn voornaamste taak om de performantie van de leraren op te volgen.	3	6	5.47	7	1.09
Ik vind het noodzakelijk om op de hoogte te zijn van de performantie van mijn leraren.	4	6	6.38	7	0.67
Onderpresterende leraren worden in deze school snel gedetecteerd.	2	6	5.55	7	0.97
Onderpresterende leraren worden in deze school goed opgevolgd.	2	5	5.31	7	1.14
Mijn oordeel van de kwaliteit van mijn leraren is vooral gebaseerd op objectieve vaststellingen.	3	6	5.50	7	1.00
Ik voer in dit team actief beleid rond de kwaliteit van de leraren.	1	6	5.50	7	1.07
Leraren in mijn team staan open voor een gesprek over hun performantie.	3	6	5.75	7	1.08
Om de performantie van de leraren in te schatten doe ik vooral beroep op mijn intuïtie/buikgevoel.	1	4	4.27	7	1.37

N=139

In Tabel 4 ziet men dat er bij elke stelling wel minstens één respondenten is die het ‘helemaal eens’ is (Max=7). Bij slechts twee stellingen zijn er respondenten die het ‘helemaal oneens’ (Min=1) zijn.

4.1.2 KWALITEITSZORG

De stelling ‘onze school heeft een uitgeschreven missie die door de leraren is gekend’ behaalt het hoogste gemiddelde (M=6.06). De respondenten geven daarnaast aan het nagenoeg eens te zijn dat er zowel als door het kernteam (M=5.94) als heel het lerarenteam (M=5.81) een gedragen visie is over wat de school verstaat onder kwalitatief onderwijs.

De stelling ‘In onze school wordt actief gebruik gemaakt van het referentiekader onderwijskwaliteit (OK-kader)’ scoort het laagst (M=5.26). Deze stelling heeft de hoogste standaarddeviatie (SD=1.57) wat inhoudt dat de meningen tussen de respondenten in vergelijking met de andere stellingen het meest verspreid zijn. De stelling die nagaat in hoeverre de PDCA-cyclus systematisch gebruikt wordt om de onderwijskwaliteit te verbeteren (M=5.36) scoort net iets hoger met 5.36. In vergelijking met de andere stellingen is de standaarddeviatie hier ook enigszins hoger (SD=1.44). Een overzicht van de resultaten worden weergegeven in Tabel 5.

TABEL 5

Kwaliteitszorg: beschrijvende statistische resultaten

In onze school ...	Min	Me	M	Max	SD
... is er een door het kernteam gedragen visie over wat wij kwalitatief onderwijs vinden.	1	6	5.94	7	1.42
... is er een door het lerarenteam gedragen visie over wat wij kwalitatief onderwijs vinden.	2	6	5.81	7	1.02
... doen wij intensief aan interne kwaliteitszorg.	3	6	5.78	7	1.06
... hebben leraren een duidelijk zicht op welke onderwijskundige vaardigheden er van hen worden verwacht.	2	6	5.63	7	1.09
... wordt de PDCA-cyclus systematisch gebruikt om de onderwijskwaliteit te verbeteren.	1	6	5.36	7	1.44
... is er een eigen uitgeschreven missie die door de leraren is gekend.	1	6	6.06	7	1.23
... wordt actief gebruik gemaakt van het referentiekader onderwijskwaliteit (OK-kader).	1	6	5.26	7	1.57

N=139

In Tabel 5 valt het op dat er ook hier bij elke stelling minimaal één respondent is die het ‘helemaal eens’ is (Max=7). Bij vier stellingen zijn er respondenten die het ‘helemaal oneens’ (Min=1) zijn.

4.2 INDICATOREN VAN LERAARPERFORMANTIE

In de survey wordt gevraagd in welke mate de respondenten belang hechten aan de professionele vaardigheden en persoonlijke kenmerken van leraren om een uitspraak te moeten doen over hun performantie (bijvoorbeeld in de context van een functionerings- of evaluatiegesprek).

4.2.1 PROFESSIONELE VAARDIGHEDEN

In Tabel 6 ziet men dat bij de professionele vaardigheden van een performant leraar de respondenten het meest belang hechten aan volgende indicatoren: ‘*Leerlingen kunnen motiveren tot leren*’ (M=6.62), ‘*Ontwerpen van een stimulerende klasomgeving*’ (M=6.55), ‘*Efficiënt klasmanagement toepassen*’ (M=6.45) en ‘*Realiseren van leerwinst*’ (M=6.43). Op deze stellingen liggen de gemiddelde scores tussen 6 en 7 wat overeenkomt met de antwoorden ‘eens’ en ‘helemaal eens’. Ook ‘*Goed les kunnen geven*’ (M=6.42) en ‘*Creëren van samenhang bij de leerlingen*’ (M=6.42) hebben in vergelijking met de andere vaardigheden een eerder hoog gemiddelde.

TABEL 6

Professionele vaardigheden van een performant leraar volgens de respondenten

	Min	Me	M	Max	SD
Leerlingen kunnen motiveren tot leren	4	7	6.62	7	0.61
Ontwerpen van een stimulerende klasomgeving	4	7	6.55	7	0.66
Efficiënt klasmanagement toepassen	4	7	6.45	7	0.69
Realiseren van leerwinst	4	7	6.43	7	0.66
Goed les kunnen geven	4	7	6.42	7	0.70
Creëren van samenhang bij de leerlingen	4	7	6.42	7	0.73
Gevarieerde differentiatievormen toepassen	2	7	6.38	7	0.84
Een actief lid zijn het schoolteam	4	6	6.24	7	0.78
Efficiënt gebruik maken van de leertijd	3	6	6.23	7	0.80
Discipline in de klas kunnen houden	3	6	6.04	7	0.70
Interesse in onderwijsvernieuwing hebben	3	6	6.00	7	0.83
Stimuleren van hogere denkpatronen door cognitieve activatie	4	6	5.96	7	0.81
Deelnemen aan professionaliseringsinitiatieven	4	6	5.88	7	0.81
Vaardig zijn met ICT-toepassingen	1	5	5.36	7	0.97

De vaardigheid waaraan de respondenten in vergelijking met de andere professionele vaardigheden het minste belang hechten is *'Vaardig zijn met ICT-toepassingen'* (M=5.36, SD=0.97). Hierover zijn de meningen echter meer verdeeld. Het is de indicator die in vergelijking met de andere vaardigheden de hoogste standaarddeviatie van 0.97 heeft. Ook *'Stimuleren van hogere denkpatronen door cognitieve activatie'* (M=5.96, SD=0.81) en *'Deelnemen aan professionaliseringsinitiatieven'* (M=5.88, SD=0.81) hebben een gemiddelde lager dan zes. De gemiddeldes van deze laatste drie besproken indicatoren ligt nog wel steeds bij de antwoordoptie 'eens'.

4.2.2 PERSOONLIJKE KENMERKEN

Uit de data blijkt dat de respondenten bij een performant leraar verschillende persoonlijke kenmerken zeer belangrijk vinden. Een performant leraar is volgens hen *'Positief ingesteld'* (M=6.67, SD=0.54), *'oprecht'* (M=6.65, SD=0.63), *'motiverend'* (M=6.64, SD=0.60), *'een teamspeler in het schoolteam'* (M=6.45, SD=0.67), *'flexibel'* (M=6.42, SD=0.81), *'zorgzaam'* (M=6.40, SD=0.74) en *'empathisch'* (M=6.40, SD=1.33). De eensgezindheid van de respondenten is eerder groot. In vergelijking met de andere persoonlijke kenmerken liggen de standaarddeviaties van de hoogst scorende kenmerken eerder laag, namelijk lager dan 0.82.

Al deze indicatoren behoren tot de groep van psychologische en persoonlijkheidskenmerken van een performante leraar. Een eerste indicator die in de lijst voorkomt die eerder een persoonlijk kenmerk is, en niet verbonden aan de persoonlijkheid of een karaktereigenschap van de leraar is de vakkennis waarover de leraar beschikt. *'Vakkennis hebben over de gedoeerde vakken'* (M=6.22) scoort 6.22. In vergelijking met andere kenmerken die niet verbonden zijn aan de persoonlijkheid of een karaktereigenschap scoort deze indicator behoorlijk hoger dan bv. *'het geschikte diploma hebben'* (M=5.15) of *'veel leservaring hebben'* (M=4.00).

Een persoonlijkheidskenmerk waaraan de respondenten het minste belang hechten is *'streng zijn'* (M=4.56, SD=1.22). Een overzicht hiervan vindt men terug in Tabel 7.

TABEL 7*Persoonlijke kenmerken van een performant leraar volgens de respondenten*

	Min	Me	M	Max	SD
Positief ingesteld zijn	4	7	6.67	7	0.54
Oprecht zijn	3	7	6.65	7	0.63
Motiverend zijn	4	7	6.64	7	0.60
Teamspeler zijn in het schoolteam	4	7	6.45	7	0.67
Flexibel zijn	3	7	6.42	7	0.81
Zorgzaam zijn	3	7	6.40	7	0.74
Empathisch zijn	4	7	6.40	7	0.75
Vakkennis van de gedoceerde vakken hebben	4	6	6.22	7	0.73
Hoge verwachtingen stellen bij de leerlingen	3	6	5.96	7	0.87
Stipt zijn	3	6	5.83	7	0.79
Tolerant zijn	4	6	5.77	7	0.87
Innovatief zijn	2	6	5.71	7	0.88
Gevoel voor humor hebben	1	6	5.67	7	1.04
Creatief zijn	3	6	5.54	7	0.81
Het geschikte diploma hebben	1	5	5.15	7	1.34
Streng zijn	1	5	4.56	7	1.22
Veel leservaring hebben	1	4	4.00	7	1.27

4.2.3 EXPLORATIEVE FACTORANALYSE

Op de data van de respondenten betreffende de professionele vaardigheden en persoonlijke kenmerken wordt een exploratieve factoranalyse uitgevoerd. Op basis van het Kaiser Criterium kunnen we de variabelen reduceren tot 4 latente variabelen. Op basis van dit criterium wordt 38% van de variantie verklaard.

De verzameling van manifeste variabelen die aan elke latente variabele is verbonden verhoudt zich als de indicatoren tot een bepaald type leraar. Een nadere kijk op deze indicatoren zorgt ervoor dat er zich vier bepaalde types van leraren zich onderscheidt.

Het eerste type leraar is een teamspeler én actief lid in het schoolteam en creëert daarnaast ook samenhang bij de leerlingen. Daarnaast is deze leraar ook tolerant, motiverend, positief ingesteld, flexibel, zorgzaam en oprecht. Deze leraar neemt deel aan professionaliseringsinitiatieven en past in de klas gevarieerde differentiatievormen toe. Dit leraarprofiel zou kunnen worden omschreven als de 'Sociale leraar'.

Het tweede type leraar realiseert leerwinst, kan goed lesgeven, maakt efficiënt gebruik van de leertijd en past efficiënt klasmanagement toe. Deze leraar stimuleert hogere denkpatronen

door cognitieve activatie, ontwerpt een stimulerende klasomgeving en stelt hoge verwachtingen bij de leerlingen. Dit leraarprofiel kan worden benoemd als de 'Efficiënte leraar'

Een ander type is een leraar die interesse heeft in onderwijsvernieuwing, innovatief en creatief is en daarnaast gevoel voor humor heeft. Dit profiel wordt verder benoemd als de 'Innovatieve leraar'

Het laatste type is de leraar met het geschikte diploma, vakkennis over de gedoeerde vakken, met veel leservaring en is iemand die vaardig is met ICT-toepassingen. Daarnaast kan deze leraar discipline houden in de klas, is stipt en streng. Een leraar met dit profiel wordt verder in het onderzoek beschreven als 'Klassieke leraar'.

Tabel 8 toont de factorladingen, Cronbach's alpha en de somscores van de verschillende types. De Cronbach's alpha van deze 4 componenten bedraagt minimaal 0.75 wat wijst op een aanvaardbaar interne consistentie (Cohen et al., 2018). Voor de *sociale leraar* bedraagt de Cronbach's alpha 0.86 ($\alpha=0.86$) wat wijst op een goede interne consistentie. Om te weten welk type leraar de respondenten associëren met een performant leraar, worden de somscores van de verschillende indicatoren berekend per component. Hieruit blijkt dat de voorkeur van de respondenten uitgaat naar voornamelijk de *sociale leraar* ($M=6.36$, $SD=0.46$, $\alpha=0.86$) en de *efficiënte leraar* ($M=6.34$, $SD=0.44$, $\alpha=0.75$). Deze halen een gemiddelde somscore van respectievelijk 6.36 en 6.34. De somscore van de *innovatieve leraar* ($M=5.73$, $SD=0.68$, $\alpha=0.76$) is 5.73. Dit is 0.61 lager dan de efficiënte collega. De voorkeur gaat het minst uit naar de *klassieke leraar* ($M=5.32$, $SD=0.65$, $\alpha=0.76$) met het juiste diploma, veel vakkennis en die discipline in de klas kan houden. Deze behaalt een gemiddelde somscore van 5.32.

TABEL 8

Exploratieve factoranalyse van performantie-indicatoren

	Factorlading				Cronbach's α	Somscores	
	Sociaal	Efficiënt	Innovatief	Klassiek		α	M
Sociale leraar					0.86	6.36	0.46
Actief lid in het schoolteam	.40	-.06	.17	.14			
Gevarieerde differentiatievormen	.59	.02	.10	-.08			
Deelnemen aan professionaliseringsinitiatieven	.35	.01	.20	.16			
Creëren van samenhang bij de leerlingen	.54	.06	.18	-.12			
Tolerant zijn	.52	-.18	.09	.07			
Motiverend zijn	.49	.17	.20	-.17			
Positief ingesteld zijn	.50	.08	.12	-.14			
Flexibel zijn	.69	-.12	-.02	.13			
Zorgzaam zijn	.67	.06	-.06	.10			
Teamspeler zijn in het schoolteam	.54	-.04	.00	.08			
Oprecht zijn	.64	.18	-.14	-.06			
Empathisch zijn	.31	.16	.30	.05			
Efficiënte leraar					0.75	6.34	0.44
Realiseren van leerwinst	.01	.68	.03	-.05			
Efficiënt gebruik maken van de leertijd	-.08	.59	.05	.12			
Goed les kunnen geven	.12	.43	-.09	.07			
Leerlingen kunnen motiveren tot leren	.17	.45	.27	-.20			
Stimuleren van hogere denkpatronen door cognitieve activatie	-.05	.42	.36	.10			
Ontwerpen van een stimulerende klasomgeving	.25	.29	.16	-.03			
Efficiënt klasmanagement toepassen	.10	.51	-.01	.20			
Hoge verwachtingen stellen bij de leerlingen	.11	.19	-.03	.16			
Innovatieve leraar					0.76	5.73	0.68
Interesse in onderwijsvernieuwing hebben	.10	.14	.66	-.04			
Innovatief zijn	.05	-.03	.73	.09			
Creatief zijn	.32	-.11	.36	.15			
Gevoel voor humor hebben	.03	.12	.55	.17			
Klassieke leraar					0.76	5.32	0.65
Het geschikte diploma hebben	-.06	.04	.03	.51			
Discipline in de klas kunnen houden	.03	.33	-.14	.41			
Vakkennis van de gedoeerde vakken hebben	.25	.26	-.28	.31			
Veel leservaring hebben	-.04	.02	.20	.65			
Vaardig zijn met ICT-toepassingen	.01	.07	.41	.42			
Streng zijn	.07	.02	.05	.64			
Stipt zijn	.28	.02	-.05	.48			

Noot: N=139. Factorladingen hoger dan .30 worden weergegeven in bold.

4.3 INFORMATIEVERZAMELING

De respondenten krijgen stellingen betreffende volgende informatiebronnen: Observaties, leerlingenprestaties, portfolio, zelfevaluaties en feedback van collega-leraren, leerlingen en ouders. De stellingen worden zo opgesteld dat de eerste zeven stellingen telkens hetzelfde bevragen van elke verschillende informatiebron. Op deze manier kunnen de resultaten in 'bron'overschrijdende rubrieken beschreven worden. Sommige informatiebronnen krijgen nog enkele bijkomende stellingen die betrekking hebben op de specificiteit van de betreffende bron. Ook zijn enkele merkelijke resultaten betreffende de antwoordoptie 'Weet ik niet/Niet van toepassing'. Eerst worden de rubrieken van informatieverzameling besproken. Deze zijn: *Gebruik*, *Kwaliteit (SL)*, *Expertise*, *Regelmaat*, *Verslag*, *Kwaliteit (bron)* en *Bespreking*.

In het overzicht geeft *Gebruik* de stellingen aan waarin de respondenten kunnen aangeven in welke mate ze de informatiebronnen regelmatig gebruiken om zich een beeld te vormen over de performantie van een bepaalde leraar. *Kwaliteit (SL)* geeft aan of een bepaalde bron een goede manier is om als schoolleider (SL) een beeld te krijgen van de performantie van leraren. *Expertise* geeft aan of schoolleiders zich goed geplaatst voelen om een informatiebron te interpreteren. *Regelmaat* groepeerde de stellingen waarin respondenten kunnen aangeven of het realistisch is om van schoolleiders te verwachten om regelmatig de verschillende bronnen over leraren te evalueren. *Verslag* geeft aan in welke mate respondenten vinden dat schoolleiders na de evaluatie van een bepaalde bron best een verslag maken waarnaar zij later kunnen teruggrijpen. *Kwaliteit (bron)* geeft aan of de bron een goed beeld geeft van de performantie van leraren. In tegenstelling tot *Kwaliteit (SL)* wordt hier de kwaliteit van de informatiebron bedoeld eerder wie die bron evalueert of interpreteert. Tenslotte verzamelt *Bespreking* de stellingen waarin de respondenten kunnen aangeven of zij het een goede strategie vinden om na de evaluatie van een bepaalde bron de vaststellingen te bespreken met de betrokken leraar.

Zoals wordt weergegeven in Tabel 9 haalt in de rubriek **Gebruik** *Observatie* het hoogste gemiddelde bij de respondenten (M=5.47). De *Evaluatie van leerlingenprestaties* (M=4.51) volgt als tweede met een gemiddelde van 4.51. Het verschil bedraagt 0.96 wat overeenkomt met bijna één antwoordoptie lager. De evaluatie van het *Portfolio* (M=3.15) scoort het laagst met een gemiddelde van 3.15. Dit sluit het dichtst aan bij antwoordoptie 'Eerder oneens'.

In de rubriek **Kwaliteit (SL)** geven de respondenten het hoogste gemiddelde aan *Observatie* (M=5.83). Van de mogelijke manieren van informatieverzameling die in dit onderzoek worden vernoemd, vinden de schoolleiders observaties de beste bron om zich een beeld te vormen van de performantie van de leraren. Op de tweede plaats volgt *Zelfevaluatie* (M=4.87) met een gemiddelde dat 0.96 lager ligt dan *Observatie*. De informatiebron die in deze verzameling volgens de respondenten het minst een beeld geeft over de performantie van leraren is de *Feedback van ouders* (M=4.08). De respondenten hechten in deze rubriek meer waarde aan de *Feedback van collega leraren* (M=4.19) en *Feedback van leerlingen* (M=4.35). Deze scores liggen echter allen het dichtst bij antwoordoptie 'neutraal'.

De respondenten vinden dat zij het meest **Expertise** hebben bij *Observaties* (M=5.82). De evaluatie van *Leerlingenprestaties* (M=5.32) volgt met een verschil van 0.50. Bij de evaluatie van het *Portfolio* (M=4.40) geven de respondenten het laagste gemiddelde.

In de rubriek **Regelmaat** hebben *Observaties* (M=4.40) en *Leerlingenprestaties* (M=4.24) het hoogste gemiddelde. Opvallend is dat dit met een eerder lage waarde is. Bij *Observaties* is het gemiddelde 4.40. Dit resultaat ligt het dichtst bij het antwoord 'neutraal'. Uit de somscores van de gemiddeldes van elke informatiebron (MM) blijkt dat de rubriek 'Regelmaat' (MM=3.79) het laagst scoort. Het gemiddelde van de standaarddeviaties (MSD) scoort het hoogst (MSD=1.62). Dus ook al is het gemiddelde van deze rubriek laag zijn de meningen eerder verdeeld.

Van alle in dit onderzoek onderzochte informatiebronnen vinden de respondenten het bij *Observaties* (M=5.44) het hardst nodig om een **Verslag** te maken. Zij vinden dit het minst nodig bij *Feedback van collega-leraren* (M=2.90). De stelling 'Als schoolleider maak je na feedback van collega-leraren over een bepaalde leraar best een verslag waarnaar je later kan teruggrijpen' scoort met een gemiddelde van 2.90 het laagst van alle stellingen betreffende informatieverzameling.

In de rij **Kwaliteit (bron)** zien we dat de respondenten aangeven dat ze vinden dat *Observaties* (M=5.28) de beste bron is om de performantie van leraren te weten te komen. De *Feedback van collega-leraren* (M=3.66) is volgens de respondenten het minst geschikt.

TABEL 9*Overzicht informatieverzameling schoolleiders*

	Observatie			Leerlingprestaties			Portfolio			Zelfevaluatie			FdB Leraren			FdB Leerlingen			FdB Ouders			GEMIDDELDE	
	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>NVT</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>NVT</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>NVT</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>NVT</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>NVT</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>NVT</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>NVT</u>	MM	MSD
Gebruik	5.47	1.22	1	4.51	1.35	1	3.15	1.62	15	3.85	1.73	10	4.37	1.45	5	3.77	1.55	5	4.06	1.45	3	4.17	1.48
Kwaliteit (SL)	5.83	0.99	0	4.68	1.18	0	4.26	1.45	17	4.87	1.21	13	4.19	1.34	3	4.35	1.54	5	4.08	1.35	3	4.61	1.29
Expertise	5.82	1.01	0	5.32	1.13	0	4.40	1.38	20	4.76	1.36	13	4.93	1.42	4	4.77	1.41	4	5.00	1.39	4	5.00	1.30
Regelmaat	4.40	1.73	1	4.24	1.70	0	3.24	1.46	20	3.76	1.60	8	3.54	1.72	4	3.48	1.57	5	3.86	1.59	5	3.79	1.62
Verslag	5.44	1.32	2	3.94	1.63	3	4.09	1.59	24	3.97	1.77	15	2.90	1.59	6	3.17	1.72	9	3.36	1.74	6	3.84	1.62
Kwaliteit (bron)	5.28	1.03	1	4.19	1.16	0	3.97	1.38	23	4.54	1.41	13	3.66	1.30	4	3.92	1.37	8	3.72	1.30	5	4.18	1.28
Bespreking	6.57	0.65	0	5.46	1.20	0	5.07	1.60	23	5.51	1.35	14	3.90	1.71	6	4.68	1.65	8	5.02	1.58	5	5.17	1.39
GEMIDDELDE	5.54	1.14		4.62	1.34		4.03	1.50		4.47	1.49		3.93	1.50		4.02	1.54		4.16	1.48			

Noot: In deze tabel wordt enkel de data van de eerste zeven stellingen gebruikt. Uitgebreidere resultaten worden weergegeven in bijlage 5.

Afkortingen: FdB: Feedback, M M: Gemiddelde van de gemiddeldes, M SD: Gemiddelde van de standaarddeviaties, SL: Schoolleiding, NVT geeft het aantal personen aan die 'Weet ik niet/niet van Toepassing' antwoorden.

In de rubriek **Bespreking** vinden de respondenten dat *Observaties* ($M=6.57$, $SD=0.65$) de informatiebron bij uitstek zijn waarna je best een bespreking houdt met de betrokken leraar. Na de *Feedback van leraren* ($M=3.90$, $SD=1.71$) vinden ze dit het minst nodig, al liggen de meningen over deze laatste bron eerder verdeeld met een standaarddeviatie van 1.71.

Alle stellingen over *observaties* halen de hoogste gemiddeldes in de verschillende rubrieken. Over nagenoeg alle rubrieken zijn de respondenten het behoorlijk eens met elkaar. In vergelijking met alle informatiebronnen liggen de standaarddeviaties in alle rubrieken het laagst bij *observaties*, uitgezonderd in de rubriek *Regelmaat*. In deze rubriek is de standaarddeviatie van *observatie* ($SD=1.73$) in vergelijking met de standaarddeviaties van de informatiebronnen het hoogst.

Bij elke informatiebron worden naast de 7 gemeenschappelijke stellingen ook nog enkele specifieke stellingen aan de respondenten voorgelegd. Zo wordt bij *Observaties* gevraagd in welke mate de respondenten het eens zijn met de stelling 'Ik observeer ook online-lessen van leraren'. Deze stelling heeft een gemiddelde van 2.76 ($M=2.76$).

Bij de *Evaluatie van leerlingenprestaties* bevraagt een stelling in welke mate de respondenten het eenvoudig vinden om de leerlingenprestaties te interpreteren en te evalueren. Alhoewel de respondenten vinden dat schoolleiders eerder goed geplaatst zijn om de leerlingenprestaties te interpreteren ($M=5.32$), vinden de respondenten het niet steeds eenvoudig om die leerlingenprestaties te interpreteren en evalueren ($M=3.99$). De stelling 'Vlaamse/centrale toetsen zullen een waardevolle informatiebron zijn om de performantie van leraren op te volgen' haalt een gemiddelde van 3.69 ($M=3.71$). Dit gemiddelde situeert zich tussen 'neutraal' en 'eerder oneens'.

WEET IK NIET / NIET VAN TOEPASSING

Bijlage 5 geeft de gedetailleerde tabellen van de verschillende informatiebronnen. In deze tabellen wordt weergegeven hoeveel respondenten de achtste antwoordoptie aanduiden. Dit stemt overeen met het antwoord 'Weet ik niet/niet van toepassing' (NVT). Enkele opvallende resultaten worden beschreven.

Het hoogste aantal NVT's bij een stelling bevindt zich bij een stelling betreffende *observaties*. 32 respondenten antwoorden "niet van toepassing/weet ik niet" bij de stelling 'Ik observeer

ook online-lessen van leraren'. Bij de andere stellingen betreffende *observaties* variëren de NVT's tussen 0 en 2.

Opvallend bij *portfolio* is er bij elke stelling een hoog aantal NVT's. Het aantal NVT's varieert er tussen 15 en 23. Het gemiddelde aantal NVT's (MNVT) van alle stellingen betreffende *portfolio* bedraagt 20.13 (MNVT=20.13). Ook bij de stellingen rond *zelfevaluaties* zijn er relatief veel NVT's. Het aantal NVT's van de stellingen betreffende *zelfevaluaties* varieert tussen 9 en 15. Het gemiddelde bedraagt 12.13 (MNVT=12.13).

Het gemiddelde aantal NVT's bij de andere informatiebronnen is merkkelijk lager en varieert tussen 0.78 bij de evaluatie van leerlingenprestaties (MNVT=0.78) en 6.75 bij de feedback van leerlingen (MNVT=6.75).

FEEDBACK

De verschillende vormen van feedback doen het in vergelijking met de andere bronnen van informatieverzameling niet bijzonder goed. Wanneer alle gemiddeldes worden samen genomen liggen de resultaten van feedback allen rond 4 wat overeenkomt met het antwoord 'neutraal'. De gemiddelde scores van feedback variëren tussen 2.90 en 5.02. Alle gemiddeldes komen dus overeen met de antwoordoptie 'eerder oneens' tot 'eerder eens'. Ook al liggen de totale gemiddeldes dicht bij 4, antwoordoptie 'neutraal', zijn er toch interne verschillen.

De respondenten geven aan om de feedback van collega-leraren (M=4.37) het regelmatigst te gebruiken. De feedback van leerlingen (M=3.77) daarentegen het minst. De schoolleiders geven echter wel aan dat feedback van leerlingen hen het beste beeld (M=4.35) geeft over de performantie van de leraar. De respondenten geven aan dat schoolleiders het best geplaatst zijn om de feedback van ouders te interpreteren (M=5.00), vinden deze ook het meest noodzakelijk dit met de leraar te bespreken (M=5.02) en er een verslag van te maken (M=3.36). Over het maken van dit verslag lopen de meningen het meest uit elkaar. Binnen de verschillende stellingen omtrent feedback, haalt de stelling 'Als schoolleider maak je na feedback van ouders over een bepaalde leraar best een verslag waarnaar je later kan teruggrijpen' (SD=1.74) de hoogste standaarddeviatie, namelijk 1.74.

De stelling dat de feedback van collega-leraren hoofdzakelijk negatief is, haalt een gemiddelde van 3.30 (M=3.30, SD=1.47). Bij de feedback van leerlingen (M=3.12, SD=1.43) en de feedback van ouders (M=3.35, SD=1.53) komen quasi dezelfde cijfers naar boven. Opvallend is het

eerder hoge aantal NVT's bij de feedback van leerlingen (NVT=10) in vergelijking met de feedback van collega-leraren (NVT=4) en ouders (NVT=6). De volledige resultaten van de informatiebronnen worden in Bijlage 4 weergegeven.

5 CONCLUSIE EN DISCUSSIE

In dit onderdeel worden per onderzoeksvraag conclusies gemaakt en ruimte voorzien voor discussie. Er worden ook telkens suggesties gedaan voor vervolgonderzoek.

De *eerste* onderzoeksvraag luidt als volgt: Zijn schoolleiders intensief bezig met performantiemanagement en kwaliteitszorg?

Uit de resultaten blijkt dat de meeste schoolleiders grotendeels intensief met performantiemanagement en kwaliteitszorg bezig zijn. Niet alleen beschouwen zij het als één van de voornaamste taken van de job als schoolleider, zij zien er ook de noodzaak van in om de performantie van de leerkrachten op te volgen. De meeste schoolleiders geven aan dat het schoolteam een uitgeschreven missie heeft die door alle leerkrachten is gekend. Uit het onderzoek blijkt dat de meeste schoolleiders aangeven dat er een door het team gedragen visie is over onderwijskwaliteit en dat de leraren een duidelijk zicht hebben op welke onderwijskundige vaardigheden er van hen worden verwacht. Volgens onderzoek is dit een belangrijke stap om de performantie-indicatoren van een kwaliteitsvolle leraar zichtbaar te maken (Bell et al., 2018; Strong, 2011; Vanhoof & Van Den Ouweland, 2019).

Uit de resultaten blijkt dat schoolleiders het nagenoeg eens zijn intensief aan interne kwaliteitszorg te doen. Het OK-kader dat door de Vlaamse onderwijsinspectie als houvast wordt aangereikt, is echter minder ingeburgerd. Ook het gebruik van de PDCA-cyclus wordt slechts matig systematisch gebruikt.

Uit het onderzoek blijkt daarnaast ook dat, ook al geven de schoolleiders aan een actief beleid rond de kwaliteit van leraren te voeren, onderpresterende leraren in de school enigszins snel worden gedetecteerd, maar de opvolging ervan toch iets minder goed verloopt. Dit is opmerkelijk aangezien de meeste schoolleiders aangeven dat leraren in het team openstaan voor een gesprek over hun performantie.

Er is nog een belangrijk aandachtspunt. Uit de resultaten blijkt dat de meeste schoolleiders aangeven om met objectieve vaststellingen de kwaliteit van de leraren te beoordelen. Toch

ontkennen zij in dit onderzoek niet om vooral beroep te doen op hun intuïtie of buikgevoel om de leraarperformantie in te schatten.

Er zijn veel positieve signalen. De schoolleiders gebruiken de autonomie die hen wordt toebedeeld inderdaad om met performantiemanagement en kwaliteitszorg bezig te zijn. Het is positief dat hierbij ook gedragenheid vanuit het team wordt ervaren. Een aandachtspunt lijkt dat het OK-kader en de PDCA-cyclus echter niet helemaal zijn ingeburgerd. Vervolgonderzoek kan nagaan welke waarde schoolleiders hechten aan de inbreng van externe inzichten of instanties. Daarnaast kan onderzocht worden wat de grootste belemmeringen zijn om het OK-kader, dat in samenwerking met alle onderwijspartners tot stand kwam, meer te gebruiken. Uiteraard is de PDCA-cyclus niet de enige manier om systematisch de kwaliteitszorg te verbeteren of aan performantiemanagement te doen. Een onderzoek zou dus ook kunnen nagaan of er cyclische processen bestaan die in het onderwijs meer gangbaar zijn.

Een survey zoals in dit onderzoek wordt gebruikt, geeft voornamelijk algemene inzichten. Er zijn echter andere onderzoeken nodig om meer genuanceerde inzichten te verwerven. Wanneer respondenten 'eens' antwoorden op de stelling 'Ik voer in dit team actief beleid rond de kwaliteit van de leraren', kunnen zij in deze survey alleen maar door een cijfer een weergave geven van de eigen perceptie van deze stelling. Vervolgonderzoek zou kunnen nagaan welk actief beleid schoolleiders voeren en of dit overeenkomt met het beleid van andere schoolleiders die het ook 'eens' zijn met de stelling. Zulk onderzoek kan natuurlijk ook worden uitgebreid naar de andere stellingen omtrent performantiemanagement en kwaliteitszorg.

De *tweede* onderzoeksvraag luidt als volgt: Welke indicatoren van performant leraarschap vinden schoolleiders belangrijk?

Het onderzoek deelt de performantie-indicatoren van de leraar in *professionele vaardigheden* en *persoonlijke kenmerken*. Uit het onderzoek blijkt dat wat de professionele vaardigheden betreft schoolleiders volgende performantie-indicatoren het belangrijkste vinden: leerlingen kunnen motiveren tot leren, een stimulerende klasomgeving ontwerpen, efficiënt klasmanagement toepassen, leerwinst realiseren en goed les kunnen geven. In een samenleving die alsmat meer technologisch wordt en meer kennis van ICT van ons verwacht,

is het opmerkelijk dat 'Vaardig zijn met ICT-toepassingen' op de laatste plaats in de ranglijst staat.

Uit de resultaten blijkt wat de persoonlijke kenmerken betreft, schoolleiders performantie koppelen aan leraren die positief ingesteld, oprecht of motiverend zijn. Daarnaast vinden ze het ook belangrijk dat een leraar flexibel is of tevens een teamspeler binnen het schoolteam is. De persoonlijke kenmerken met de laagste gemiddeldes zijn 'veel ervaring hebben' en 'streng zijn'. Ook het 'geschikte diploma hebben' strandt achteraan.

Profiel van de performante leraar

Onderzoekers geven aan dat de kenmerken die van een leraar een kwalitatieve leraar maken nooit los van elkaar kunnen worden gezien. Het is de geïntegreerde bijdrage van verschillende factoren die de uiteindelijke effectiviteit bepaalt van de leraar én het onderwijs dat aangeboden wordt. Effectief onderwijs toont zich dan ook niet in de keuze voor één bepaald kenmerk dat effectief blijkt, maar in het totaalbeeld en het samenspel van alle aanwezige factoren (Bellens et al., 2012).

Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt dat binnen de onderzochte performantie-indicatoren er verschillende correlaties zichtbaar zijn. De indicatoren die samenhang vertonen kunnen gegroepeerd worden in 4 verschillende leraarprofielen. Deze worden in dit onderzoek benoemd als de *efficiënte*, de *innovatieve*, de *klassieke* en de *sociale* leraar. Uit dit onderzoek blijkt dat de schoolleiders uit het basisonderwijs performantie in de eerste plaats koppelen aan de 'sociale leraar' die zowel in de klas als in de school een teamspeler is en daarnaast onder andere flexibel, zorgzaam, motiverend en oprecht is. Maar ook de 'efficiënte leraar' geniet bijna evenveel voorkeur. De efficiënte leraar realiseert leerwinst, geeft goed en gevarieerd les en managet tegelijk ook goed de klas én de leertijd. De 'innovatieve leraar' komt in de resultaten van de somscores als derde profiel naar voor. De 'klassieke leraar' die veel ervaring en vakkennis heeft en daarnaast ook stipt en streng is, geeft in vergelijking met de andere profielen de respondenten de minst performante indruk.

Uit dit onderzoek blijkt dat de sociale en efficiënte leraar beschikken over een set uiteenlopende performantie-indicatoren en elk toch voldoen aan het performantiebeeld dat deze schoolleiders uit het basisonderwijs hebben. Ook Strong (2011) geeft aan hoe moeilijk het is om te duiden wat de perfecte leraar juist typeert. In zijn boek verwijst de onderzoeker

naar een studie van Sternberg en Horvath (1995). Deze onderzoekers trachten een onderscheid te maken tussen verschillende prototypes van performante leraren. Zo kunnen een leraar die een schat aan goed georganiseerde inhoudelijke kennis toont, en een leraar die bedreven is in het bedenken van inzichtelijke oplossingen voor problemen in de klas, beide worden gecategoriseerd als experts, ook al is hun gelijkenis met elkaar zwak (Sternberg & Horvath, 1995, p. 14).

Als antwoord op de onderzoeksvraag kan worden gesteld dat het niet zozeer individuele indicatoren zijn die een leraar performant maken. Ook andere onderzoekers geven aan dat een leraar verschillende professionele vaardigheden moet hebben die samengaan met diens persoonlijke kenmerken. Het is echter dit onderzoek dat duidelijk maakt welk leraarprofiel schoolleiders het meest performant vinden, namelijk de *sociale* en de *efficiënte* leraar.

Een waaier aan onderzoeksopzetten kunnen uit dit gegeven voortvloeien. Een suggestie zou kunnen zijn om na te gaan of er nog meer performantie-indicatoren zijn die dit leraarprofielen-model kunnen ondersteunen.

Een belangrijk onderzoek zou kunnen nagaan of de 'sociale' en de 'efficiënte' leraar echt bestaan. Het huidige onderzoek gaat uit van de perceptie van schoolleiders uit het onderwijs, maar halen de leraren met deze profielen ook daadwerkelijk betere resultaten met hun leerlingen?

Onderzoek zou ook kunnen nagaan of het leraarprofiel waar schoolleiders de voorkeur aan geven, afhangt van de mate waarin de school in het pedagogisch project klemtonen legt op onderwijsinnovaties, op leerlingenprestaties of eerder op het welbevinden van leerlingen.

Vervolgonderzoek zou tevens kunnen nagaan of, én in hoeverre, elke leraar zich wel in één van de profielen herkent. Daarnaast zou het bij performantiegesprekken met bijvoorbeeld onderpresterende leraren kunnen aangewezen zijn om voornamelijk gericht te werken rond performantie-indicatoren die tot het eigen profiel behoren.

Als vervolgonderzoek dit model met leraarprofielen zou kunnen bevestigen, kan dit onderzoek ook een bijdrage zijn aan de lerarenopleiding. Het kan studenten helpen om bijvoorbeeld via zelfreflectie na te gaan tot welk profiel zij behoren. Zo kan gewerkt worden om bepaalde performantie-indicatoren gericht vorm te geven.

De *laatste* onderzoeksvraag wil weten welke informatiebronnen schoolleiders gebruiken om zich over deze indicatoren een beeld te vormen.

Uit de resultaten blijkt dat in vergelijking met de in het onderzoek onderzochte informatiebronnen schoolleiders bovenal observaties als informatiebron verkiezen om de leraarperformantie na te gaan. Uit het onderzoek blijkt echter dat schoolleiders het niet echt realistisch vinden om van elke leraar systematisch informatie te verzamelen om de performantie na te gaan. Zo blijkt ook dat schoolleiders hierover liever een gesprek hebben, dan er een verslag over te moeten schrijven.

Uit dit onderzoek blijkt dat schoolleiders het niet echt realistisch vinden om regelmatig van alle leraars informatie te verzamelen en er een verslag over te schrijven. Om de leraarperformantie te beoordelen moet informatie worden verzameld, indien mogelijk een verslag worden geschreven en een gesprek worden gevoerd met de betrokken leraar. Afhankelijk van de grootte van de school kan dit veel tijd in beslag nemen. Vanhoof en Van Den Ouweland (2019) maken de suggestie om de leraarperformantie na te gaan vanuit verschillende perspectieven. Dit maakt het voor de schoolleider niet evidenter. In dit onderzoek geven de respondenten aan de andere informatiebronnen minder te gebruiken, ook minder bruikbaar te vinden en het tenslotte minder realistisch te vinden om met regelmaat de informatiebronnen te gebruiken. Vanhoof en Van Den Ouweland (2019) geven ook aan dat leraarperformantie niet alleen de taak hoeft te zijn van de schoolleider zelf.

Uit het onderzoek blijkt dat binnen de verschillende feedbackvormen de respondenten de feedback van leerlingen het meest waardevol vinden. Vreemd genoeg geven de respondenten aan het minst feedback van leerlingen te vragen en vinden ze dit ook het minst realistisch om regelmatig zulke feedback te evalueren. Dit wordt ook bevestigd door het onderzoek van Burnett en Meacham (2002) dat zich specifiek op het basisonderwijs richt. Respondenten geven aan dat ze dit het minst noodzakelijk vinden om van feedback van collega-leraren een verslag te schrijven, ook al is het de meest gebruikte feedbackvorm die de schoolleiders in dit onderzoek gebruiken. De feedback van collega-leraren is ook de feedbackvorm waarover achteraf een gesprek wordt gevoerd met de betrokken leraar. Schoolleiders vinden het eenvoudiger om de feedback van leerlingen of ouders te bespreken.

Uit dit onderzoek blijkt dat schoolleiders vinden dat ook de leerlingenprestaties wel een beeld geven over de performantie van de leraar, ook al vinden niet alle schoolleiders in dit onderzoek het even eenvoudig om de leerlingenprestaties te evalueren en te interpreteren. Verder onderzoek zou kunnen nagaan welke moeilijkheden deze schoolleiders ervaren en welke professionaliseringsinitiatieven de interpretatie en evaluatie het gebruik van deze informatieverzamelingen zou kunnen verbeteren.

In het geval van observaties geeft Goldstein (2007) aan dat leraren meer voordeel halen wanneer de evaluaties werden uitgevoerd door een mentor of collega-leraar. Zij suggereert dat schoolleiders observaties laten uitvoeren door mentoren of ervaren leraren. Deze informatiebron wordt als betrouwbaarder beschouwd door de geobserveerde leraar. Verder onderzoek zou bij schoolleiders en leraren in het basisonderwijs kunnen nagaan welke belemmerende factoren worden ervaren om de informatieverzameling van leraarperformantie door andere personen dan de schoolleider zelf te laten uitvoeren.

Beperkingen van het onderzoek

In dit onderzoek wordt de data van 139 schoolleiders (n=139) uit het basisonderwijs geanalyseerd. De steekproef vormt bijna 5.92% van de totale populatie schooldirecteurs in het Vlaamse basisonderwijs (N=2347). Uit diverse kanalen worden de laatste jaren signalen ontvangen dat de werkdruk bij schoolleiders in het lager onderwijs zeer hoog is. Dit kan verklaren waarom de responsgraad eerder laag is. Verschillende schoolleiders geven dit ook per e-mail aan als antwoord op de uitnodiging van de survey.

De groep respondenten is dus te klein om de resultaten van het onderzoek te generaliseren. Toch werpen de resultaten een boeiende kijk op de manier waarop deze schoolleiders omgaan met onderwijskwaliteit en performantiemanagement. Ook biedt het onderzoek een dieper inzicht op de performantie-indicatoren die deze schoolleiders belangrijk vinden. De combinatie van bepaalde professionele vaardigheden en persoonlijke kenmerken geeft ook vorm aan verschillende profielen van leraren die nader worden besproken. Tot slot geeft dit onderzoek zicht op de manier waarop de respondenten informatie verzamelen om zich een beeld te vormen over de performantie van de leraren.

6 REFERENTIELIJST

- Aelterman, A., Meysman, H., Troch, F., Vanlaer, O., & Verkens, A. (2008). *Een nieuw profiel voor de leraar secundair onderwijs: Hoe worden leraren daartoe gevormd?*
- Aleamoni, L. M. (1999). Student rating myths versus research facts from 1924 to 1998. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 13, 153-166.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M., & Tsai, Y. M. (2010, March). Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133-180. <https://doi.org/10.3102/0002831209345157>
- Bell, C. A., Dobbelaer, M. J., Klette, K., & Visscher, A. (2018). Qualities of classroom observation systems. *School effectiveness and School Improvement*, 30(1), 3-29. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1539014>
- Bellens, K., & De Fraine, B. (2012). *Wat werkt? Kenmerken van effectief basisonderwijs* (ACCO, Ed.). Centrum voor Onderwijseffectiviteit en –Evaluatie, KU Leuven.
- Bellens, K., Van Landeghem, G., & De Fraine, B. (2012). *Review naar indicatoren voor het maximaliseren van leerprestaties, leerwinst en welbevinden op basisscholen*. Centrum voor Onderwijseffectiviteit en –Evaluatie, KU Leuven.
- Burnett, P. C., & Meacham, D. (2002). Measuring the Quality of Teaching in Elementary School Classrooms. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 30(2), 141-153. <https://doi.org/10.1080/13598660220135658>
- Casalaspì, D., Hutt, E., & Schneider, J. (2018). Identifying Good Teachers: Expert vs. Ordinary Knowledge. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 13(4). <https://doi.org/10.22230/ijepl.2018v13n4a744>
- Caughlan, S., & Jiang, H. (2014). Observation and Teacher Quality. *Journal of Teacher Education*, 65(5), 375-388. <https://doi.org/10.1177/0022487114541546>
- Cohen, L., Lawrence, M., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th edition ed.). Routledge.

- Croninger, R. G., Rice, J. K., Rathbun, A., & Nishio, M. (2007). Teacher qualifications and early learning: Effects of certification, degree, and experience on first-grade student achievement. *Economics of Education Review*, 26(3), 312-324. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2005.05.008>
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement- A Review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.
- de Bilde, J., Van Damme, J., & De Fraine, B. (2011). *Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs. Experiential education in kindergarten: associations with school outcomes for at-risk and not-at-risk children*. S. SSL.
- Deming, W. E. (1982). *Quality, Productivity and Competitive Position*. Massachusetts Institute of Technology, Center for Advanced Engineering.
- Devos, G., Van Petegem, P., Vanhoof, J., Declercq, L., & Delvaux, E. (2014). *Evaluatie van het evaluatiesysteem voor leerkrachten in het basisonderwijs en het deeltijds kunstonderwijs* (Garant, Ed.).
- Donaldson, M. L., & Firestone, W. (2021). Rethinking teacher evaluation using human, social, and material capital. *Journal of Educational Change*, 22(4), 501-534. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09405-z>
- Engels, N., & Aelterman, A. (2003). Zich goed voelen op school. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid (TORB)*, 1-2, 93-99.
- Garrett, T. (2014). *Effective classroom management: The Essentials*. Teacher College Press.
- Goldstein, J. (2007). Easy to Dance to: Solving the Problems of Teacher Evaluation with Peer Assistance and Review. *American Journal of Education*, 113(May 2007), 479-508.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005, Sep-Oct). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Dev*, 76(5), 949-967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>
- Hanushek, E., & Rivkin, S. (2006). Teacher Quality. *Handbook of the Economics of Education*, 2, 1051-1078. [https://doi.org/doi:10.1016/S1574-0692\(06\)02018-6](https://doi.org/doi:10.1016/S1574-0692(06)02018-6)
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., O'Brien, D. M., & Rivkin, S. G. (2005). *The Market for Teacher Quality*.

- Het referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK). (2022). Onderwijsinspectie Vlaanderen. Geraadpleegd op 21/03/22 van <https://www.onderwijsinspectie.be/nl/het-referentiekader-voor-onderwijskwaliteit-ok>
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. Routledge Falmer.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Educational Administration: Theory, Research and practice* (Ninth Edition ed.). Mc Graw Hill.
- Krosnick, J. A., & Alwin, D. F. (1987). An Evaluation of a Cognitive Theory of Response-Order Effects in Survey Measurement. *Public Opinion Quarterly*, 51(2). <https://doi.org/10.1086/269029>
- Krosnick, J. A., & Presser, S. (2009). Question and Questionnaire Design.
- Lewis, L., Parsad, B., Carey, N., Bartfai, N., Farris, E., & Smerdon, B. (1999). *Teacher Quality: A Report on the Preparation and Qualifications of Public School Teachers* (Statistical Analysis Report, Issue January 1999).
- Mammadov, R., & Çimen, İ. (2019). Optimizing Teacher Quality Based on Student Performance: A Data Envelopment Analysis on PISA and TALIS. *International Journal of Instruction*, 12(4), 767-788. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12449a>
- Molenberghs, G., Van Den Ouweland, L., & Vanhoof, J. (2020). Onderpresterende leraren en prestatie management in Vlaamse scholen. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid (TORB)*, 21(4), 347-360.
- Decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs, (2009). https://etaamb.openjustice.be/nl/decreet-van-08-mei-2009_n2009035790.html
- Page, D. (2015). The visibility and invisibility of performance management in schools. *British Educational Research Journal*, 41(6), 1031-1049. <https://doi.org/10.1002/berj.3185>
- Peterson, K. (2004). Research on School Teacher Evaluation. *NASSP Bulletin: Official Journal of the National Association of Secondary School Principals*, 88(639), 60-79.
- Peterson, K. D., & Peterson, C. (2006). *Effective teacher evaluation. Guide for principals*. Corwin Press.

- Spilt, J., Roorda, D., Oort, F., Thijs, J., & Koomen, H. (2011). *Reviewstudie leraar-leerlingrelaties, schools leren van leerlingen en welbevinden van leraren*. N. O. v. W. Onderzoek.
- STEP. (2021). *Paralletoetsen van peilingen*. Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen. Geraadpleegd op 7/1/2021 van <https://www.paralletoetsen.be>
- Sternberg, R. J., & Horvath, J. A. (1995). A prototype view of expert teaching. *Educational Researcher*, 24(6), 9-17.
- Strong, M. (2011). *The highly qualified teacher: What is teacher quality and how do we measure it?* Teachers College Press.
- van Braak, J., Elen, J., Sinnaeve, I., Clarebout, G., Tondeur, J., & Evers, M. (2010). MICTIVO, een ICT-monitor voor het Vlaamse onderwijs. Ontwikkeling en eerste resultaten. *ICT en Onderwijsvernieuwing*, 25, 1-25.
- Van Den Ouweland, L. (2019). *Assistance or resistance? How co-workers experience and address teacher underperformance*. Universiteit Antwerpen].
- van Geel, M., Keuning, T., Frèrejean, J., Dolmans, D., van Merriënboer, J., & Visscher, A. J. (2018). Capturing the complexity of differentiated instruction. *School effectiveness and School Improvement*, 30(1), 51-67. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1539013>
- van Gennip, H., & Vrieze, G. (2008). *Wat is de ideale leraar? Studie naar vakkennis, interventie en persoon*. ITS - Radboud Universiteit Nijmegen.
- Van Petegem, K., Aelterman, A., Van Keer, H., & Rosseel, Y. (2007). The influence of student characteristics and interpersonal teacher behaviour in the classroom on student's wellbeing. *Social Indicators Research*, 85(2), 279-291. <https://doi.org/10.1007/s11205-007-9093-7>
- Vanderlinde, R., Aesaert, K., & van Braak, J. (2015). Measuring ICT use and contributing conditions in primary schools. *British Journal of Educational Technology*, 46(5), 1056-1063. <https://doi.org/10.1111/bjet.12282>
- Vanhoof, J., & Van Den Ouweland, L. (2019). *Vrijheid zonder vrijblijvendheid: performantiemanagement van leraren als bindmiddel tussen autonomie, sturing en professionele ontwikkeling*.

Vermeulen, M., Kreijns, K., van Buuren, H., & Van Acker, F. (2017). The role of transformative leadership, ICT-infrastructure and learning climate in teachers' use of digital learning materials during their classes. *British Journal of Educational Technology*, 48(6), 1427-1440. <https://doi.org/10.1111/bjet.12478>

Vlaamse Toetsen. (2022). Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. Geraadpleegd op 21/03/2022 van <https://www.onderwijs.vlaanderen.be/nl/beleid/onderwijsregelgeving-in-ontwikkeling/vlaamse-toetsen>

Warwas, J., & Helm, C. (2018). Professional learning communities among vocational school teachers: Profiles and relations with instructional quality. *Teaching and Teacher Education*, 73, 43-55. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.012>

7 BIJLAGEN

Bijlage 1 - Begeleidende brief	59
Bijlage 2 - Vragenlijst	60
Bijlage 3 - Codes vragenlijst	74
Bijlage 4 - Uitgebreide resultaten informatieverzameling	78
Bijlage 5 - Data open vragen	82

BIJLAGE 1 - BEGELEIDENDE BRIEF IN DE VERZONDEN E-MAIL

Beste schoolleider

Er werden al veel boeken geschreven over de eigenschappen waarover een leraar moet beschikken om ook een goede leraar te zijn. Minder is geweten over de perceptie van schoolleiding over de eigenschappen van een kwalitatieve leraar. Ook de manier waarop schoolleiding informatie verzamelt om te bepalen hoe performant de leraren van het eigen team zijn, werd nog niet uitvoerig bestudeerd.

In het kader van mijn Masterproef voor de opleiding Opleidings- en Onderwijswetenschappen nodig ik u uit om deel te nemen aan een onderzoek om de lerareneigenschappen waaraan u als schoolleider belang hecht in kaart te brengen. Daarnaast wil ik met dit onderzoek ook peilen naar de manier waarop u als schoolleider informatie verzamelt om zich over de performantie van uw leraren een beeld te vormen.

Het invullen van de vragenlijst neemt maximaal 10 minuten in beslag.

Indien u over dit onderzoek vragen heeft of meer informatie wenst kan u contact opnemen via frank.cauterman@student.uantwerpen.be.

Alvast bedankt voor uw medewerking

Met vriendelijke groet

Frank Cauterman

U kan de bevraging starten door te klikken op onderstaande link.

BIJLAGE 2 - VRAGENLIJST

Ondersteunende informatie bij het invullen van de vragenlijst

Om de vragenlijst in te vullen, vinkt u telkens het bolletje aan dat voor u van toepassing is. Het is hierbij telkens uw persoonlijke mening die belangrijk is. **Er zijn dus geen juiste of foute antwoorden.**

Er is telkens de mogelijkheid om ik weet het niet/niet van toepassing (weet niet/n.v.t.) aan te vinken. Gebruik deze optie enkel indien de vraag onduidelijk is of indien u niet over de nodige informatie beschikt om een correcte inschatting te maken.

CONSENT

Gelieve hieronder aan te duiden of u uw toestemming geeft om de ingevulde gegevens te gebruiken voor wetenschappelijk onderzoek. We garanderen dat uw antwoorden steeds anoniem en vertrouwelijk behandeld worden.

- Ik geef mijn toestemming
- Ik geef geen toestemming

Duiding van enkele begrippen

In deze bevraging bedoelen we met **leraar** alleen die personeelsleden die een taak hebben als klasleraar.

Leraarperformantie is de mate waarin leraren voldoen aan de gestelde kwaliteitsverwachtingen van u of de school.

Performantiemanagement is de manier waarop u als schoolleider de performantie van de leraren opvolgt en begeleidt.

INLEIDENDE VRAGEN

Achtergrondinformatie

1. Ik ben een:
 - vrouw
 - man
 - X
2. Wat is uw leeftijd, in aantal jaren?
 -
3. Hoeveel jaar werkt u al als schoolleider?
 - 0 tot 5 jaar
 - 6 tot 10 jaar
 - 11 tot 15 jaar
 - Meer dan 15 jaar
4. Wat is uw hoogst behaalde diploma?
 - Secundair onderwijs
 - Hoger beroepsonderwijs
 - Professionele bachelor
 - Academische bachelor
 - Master
 - Doctoraat
5. Tot welke onderwijsnet behoort uw school?
 - Vrij gesubsidieerd onderwijs
 - Gemeenschapsonderwijs
 - Officieel gesubsidieerd onderwijs
6. Uit hoeveel klasleraren bestaat uw team in de lagere school?
..... klasleraren lagere school

KWALITEITSZORG ALGEMEEN

In welke mate bent u het eens met volgende stellingen over de kwaliteitszorg in uw school?

	Helemaal oneens (1)	Oneens (2)	Eerder oneens (3)	Neutraal (4)	Eerder eens (5)	Eens (6)	Helemaal eens (7)	Weet niet/ n.v.t.
In onze school is er een door het kernteam gedragen visie over wat wij kwalitatief onderwijs vinden.								
In onze school is er een door het lerarenteam gedragen visie over wat wij kwalitatief onderwijs vinden.								
In onze school doen wij intensief aan interne kwaliteitszorg.								
In onze school hebben leraren een duidelijk zicht op welke onderwijskundige vaardigheden er van hen worden verwacht.								
Op onze school wordt de PDCA-cyclus systematisch gebruikt om de onderwijskwaliteit te verbeteren.								
Onze school heeft een eigen uitgeschreven missie die door de leraren is gekend.								
In onze school wordt actief gebruik gemaakt van het referentiekader onderwijskwaliteit (OK-kader).								

PERFORMANTIE ALGEMEEN

In welke mate bent u het eens met volgende stellingen over het performantiemanagement in uw school?

	Helemaal oneens (1)	Oneens (2)	Eerder oneens (3)	Neutraal (4)	Eerder eens (5)	Eens (6)	Helemaal eens (7)	Weet niet/ n.v.t.
Ik beschouw het als schoolleider als één van mijn taken om de performantie van de leraren op te volgen.								
Ik beschouw het als schoolleider als mijn voornaamste taak om de performantie van de leraren op te volgen.								
Ik vind het noodzakelijk om op de hoogte te zijn van de performantie van mijn leraren.								
Onderpresterende leraren worden in deze school snel gedetecteerd.								
Onderpresterende leraren worden in deze school goed opgevolgd.								
Mijn oordeel van de kwaliteit van mijn leraren is vooral gebaseerd op objectieve vaststellingen.								
Ik voer in dit team actief beleid rond de kwaliteit van de leraren.								
Leraren in mijn team staan open voor een gesprek over hun performantie.								
Om de performantie van de leraren in te schatten doe ik vooral beroep op mijn intuïtie/buikgevoel.								

PROFESSIONELE VAARDIGHEDEN EN KENMERKEN VAN EEN PERFORMANT LERAAR

Hieronder vindt u een lijst van professionele eigenschappen en vaardigheden waarover leraren al dan niet kunnen beschikken.

In welke mate hecht u belang aan de volgende professionele vaardigheden en kenmerken om een uitspraak te moeten doen over de kwaliteit en performantie van elke individuele leraar (bijvoorbeeld in de context van een **functionerings- of evaluatiegesprek**).

	Geheel onbelangrijk	Onbelangrijk	Deels onbelangrijk	Neutraal	Deels belangrijk	Belangrijk	Uiterst belangrijk	Weet niet/n.v.t.
Het geschikte diploma hebben								
Discipline in de klas kunnen houden								
Vakkennis van de gedoceerde vakken hebben								
Realiseren van leerwinst								
Interesse in onderwijsvernieuwing hebben								
Een actief lid zijn in het schoolteam								
Efficiënt gebruik maken van de leertijd								
Goed les kunnen geven								
Veel leservaring hebben								
Leerlingen kunnen motiveren tot leren								
Stimuleren van hogere denkpatronen door cognitieve activatie								
Gevarieerde differentiatievormen toepassen								
Deelnemen aan professionaliseringsinitiatieven								
Ontwerpen van een stimulerende klasomgeving								
Creëren van samenhang bij de leerlingen								
Vaardig zijn met ICT-toepassingen								
Efficiënt klasmanagement toepassen								

KARAKTEREIGENSCHAPPEN VAN EEN PERFORMANT LERAAR

Uit onderzoek blijkt dat ook karaktereigenschappen van leraren een invloed hebben op de leerlingen en de klaswerking.

In welke mate hecht u belang aan de volgende karaktereigenschappen om een uitspraak te moeten doen over de kwaliteit en performantie van een individuele leraar (bijvoorbeeld in de context van een **functionerings- of evaluatiegesprek**).

	Geheel onbelangrijk	Onbelangrijk	Deels onbelangrijk	Neutraal	Deels belangrijk	Belangrijk	Uiterst belangrijk	Weet niet/ n.v.t.
Innovatief zijn								
Creatief zijn								
Hoge verwachtingen stellen bij de leerlingen								
Tolerant zijn								
Motiverend zijn								
Gevoel voor humor hebben								
Positief ingesteld zijn								
Flexibel zijn								
Zorgzaam zijn								
Teamspeler zijn in het schoolteam								
Streng zijn								
Oprecht zijn								
Stipt zijn								
Empathisch zijn								

VERZAMELEN VAN INFORMATIE

Observaties

Observaties zijn gerichte en bewuste waarnemingen van les- of klasactiviteiten waarbij de observator zich gedurende een bepaalde tijd in de klas begeeft om de les grotendeels of volledig te observeren.

In welke mate bent u het eens met volgende stellingen over klas- of lesobservaties?

	Helemaal oneens (1)	Oneens (2)	Eerder oneens (3)	Neutraal (4)	Eerder eens (5)	Eens (6)	Helemaal eens (7)	Weet niet/ n.v.t.
Ik gebruik regelmatig observaties om mij een beeld te vormen over de prestatie van mijn leraren.								
Observaties zijn een goede manier om als schoolleider een beeld te krijgen van de prestatie van leraren.								
Ik voel mij als schoolleider goed geplaatst om klasobservaties bij leraren uit te voeren.								
Het is realistisch om van schoolleiding te verwachten om regelmatig alle leraren te observeren.								
Als schoolleider maak je na een observatie best een verslag waarnaar je later kan terugkijken.								
Observaties geven een goed beeld van de prestatie van een leraar.								
Het is een goede strategie om na observaties de vaststellingen te bespreken met de betrokken leraar.								
Ik observeer ook online-lessen van leraren.								

Leerlingenprestaties

De leerlingenprestaties verwijzen naar de resultaten van leerlingen. Het cijfermateriaal heeft zijn oorsprong bij de resultaten van eigen toetsen, overhoringen of eindtesten. Daarnaast kan dit ook via peilingen, paralleltoetsen of andere gestandaardiseerde toetsen die centraal of via de koepel worden aangeboden of georganiseerd. De leerlingenresultaten kunnen ook bestaan uit cijfermateriaal betreffende de ontwikkeling van cognitieve en sociale vaardigheden, creativiteit, enz.

In welke mate bent u het eens met volgende stellingen over de evaluatie van leerlingenprestaties?

	Helemaal oneens (1)	Oneens (2)	Eerder oneens (3)	Neutraal (4)	Eerder eens (5)	Eens (6)	Helemaal eens (7)	Weet niet/ n.v.t.
Ik gebruik regelmatig de evaluatie van leerlingenprestaties om me een beeld te vormen over de performantie van mijn leraren.								
De evaluatie van leerlingenprestaties zijn een goede manier om als schoolleider een beeld te krijgen van de performantie van leraren.								
Ik voel mij als schoolleider goed geplaatst om de evaluatie van leerlingenprestaties te interpreteren.								
Het is realistisch om van schoolleiding te verwachten om regelmatig alle leerlingenprestaties te evalueren of te interpreteren.								
Als schoolleider maak je na de evaluatie van leerlingenprestaties best een verslag waarnaar je later kan teruggrijpen.								
Leerlingenprestaties geven een goed beeld van de performantie van de leraar.								
Het is een goede strategie om na de evaluatie van leerlingenresultaten de vaststellingen te bespreken met de betrokken leraar.								
Ik vind het interpreteren en evalueren van leerlingenprestaties eenvoudig.								
Vlaamse/centrale toetsen zullen een waardevolle informatiebron zijn om de performantie van leraren op te volgen.								

Portfolio

Met portfolio bedoelen we een verzameling van documenten die de leraar bewaart. Hierdoor kan de schoolleiding zich een beeld kan vormen van de klas- en schoolpraktijk van de betrokken leraar. Een portfolio kan analoog of digitaal zijn of een combinatie van beiden. Het portfolio bestaat uit bv. week- en jaarplanningen, eigen gecreëerde lessen of handleidingen, een overzicht van zelfgemaakte toetsvormen, foto's van activiteiten, voorbeelden van creaties van leerlingen, ...

In welke mate bent u het eens met volgende stellingen over portfolio's?

	Helemaal oneens (1)	Oneens (2)	Eerder oneens (3)	Neutraal (4)	Eerder eens (5)	Eens (6)	Helemaal eens (7)	Weet niet/ n.v.t.
Ik gebruik regelmatig portfolio's om me een beeld te vormen over de performantie van mijn leraren.								
Portfolio's zijn een goede manier om als schoolleider een beeld te krijgen van de performantie van leraren.								
Ik voel mij als schoolleider goed geplaatst om de kwaliteit van een portfolio te interpreteren.								
Het is realistisch om van schoolleiding te verwachten om regelmatig het portfolio van alle leraren te evalueren.								
Als schoolleider maak je na de evaluatie van het portfolio best een verslag waarnaar je later kan teruggrijpen.								
Portfolio's geven een goed beeld geven van de performantie van de leraar.								
Het is een goede strategie om na de evaluatie van portfolio's de vaststellingen te bespreken met de betrokken leraar.								
Het is realistisch om van alle leraren te verwachten om een portfolio aan te leggen.								

Zelfevaluaties van leraren

Zelfevaluaties zijn evaluaties die een leraar zelf uitvoert om te reflecteren over eigen prestaties. De bevindingen van de leraar worden dan vervolgens gedeeld met de schoolleider.

In welke mate bent u het eens met volgende stellingen over zelfevaluaties van leraren?

	Helemaal oneens (1)	Oneens (2)	Eerder oneens (3)	Neutraal (4)	Eerder eens (5)	Eens (6)	Helemaal eens (7)	Weet niet/ n.v.t.
Ik gebruik regelmatig zelfevaluaties van leraren om me een beeld te vormen over de prestaties van mijn leraren.								
Zelfevaluaties van leraren zijn een goede manier om als schoolleider een beeld te krijgen van de prestaties van leraren.								
Ik voel mij als schoolleider goed geplaatst om de kwaliteit van zelfevaluaties van leraren te interpreteren.								
Het is realistisch om van schoolleiding te verwachten om regelmatig zelfevaluaties van alle leraren te evalueren.								
Als schoolleider maak je na elke evaluatie van zelfevaluaties van leraren best een verslag waarnaar je later kan terugkijken.								
Zelfevaluaties van leraren geven een goed beeld van de prestaties van de leraar.								
Het is een goede strategie om na de evaluatie van de zelfevaluaties van leraren de vaststellingen te bespreken met de betrokken leraar.								
Het is realistisch om van alle leraren te verwachten om zelfevaluaties te maken.								

Feedback van collega-leraren

Feedback van collega-leraren bestaat uit zowel positieve als negatieve feedback van collega's over de betrokken leraar. Deze feedback kan zowel via formele als informele weg.

In welke mate bent u het eens met volgende stellingen over feedback van collega-leraren?

	Helemaal oneens (1)	Oneens (2)	Eerder oneens (3)	Neutraal (4)	Eerder eens (5)	Eens (6)	Helemaal eens (7)	Weet niet/ n.v.t.
Ik gebruik regelmatig feedback van collega-leraren om me een beeld te vormen over de performantie van een bepaalde leraar.								
Feedback van collega-leraren is een goede manier om als schoolleider een beeld te krijgen van de performantie van leraren.								
Ik voel mij als schoolleider goed geplaatst om de feedback van collega-leraren over een bepaalde leraar te interpreteren.								
Het is realistisch om van schoolleiding te verwachten om regelmatig feedback van collega-leraren over andere leraren te evalueren.								
Als schoolleider maak je na feedback van collega-leraren over een bepaalde leraar best een verslag waarnaar je later kan terugrijpen.								
Feedback van collega-leraren geeft een goed beeld van de performantie van leraren.								
Het is een goede strategie om na feedback van collega-leraren over een bepaalde leraar de vaststellingen te bespreken met de betrokken leraar.								
De feedback van collega-leraren die ik over leraren ontvang is hoofdzakelijk negatieve feedback.								

FEEDBACK VAN LEERLINGEN

Feedback van leerlingen bestaat uit zowel positieve als negatieve feedback over de betrokken leraar. Dit betreft feedback die u dus zowel op formele als informele bereikt. Dit kan door terloopse meldingen in de school, maar kan ook via actieve bevragingen bij de leerlingen.

In welke mate bent u het eens met volgende stellingen over feedback van leerlingen?

	Helemaal oneens (1)	Oneens (2)	Eerder oneens (3)	Neutraal (4)	Eerder eens (5)	Eens (6)	Helemaal eens (7)	Weet niet/ n.v.t.
Ik gebruik regelmatig feedback van leerlingen om me een beeld te vormen over de performantie van een bepaalde leraar.								
Feedback van leerlingen is een goede manier om als schoolleider een beeld te krijgen van de performantie van leraren.								
Ik voel mij als schoolleider goed geplaatst om de feedback van leerlingen over een bepaalde leraar te interpreteren.								
Het is realistisch om van schoolleiding te verwachten om regelmatig feedback van leerlingen over leraren te evalueren.								
Als schoolleider maak je na feedback van leerlingen over een bepaalde leraar best een verslag waarnaar je later kan terugrijpen.								
Feedback van leerlingen geeft een goed beeld van de performantie van leraren.								
Het is een goede strategie om na feedback van leerlingen over een bepaalde leraar de vaststellingen te bespreken met de betrokken leraar.								
De feedback van leerlingen die ik over leraren ontvang is hoofdzakelijk negatieve feedback.								

FEEDBACK VAN OUDERS

Feedback van ouders of bestaat uit zowel positieve als negatieve feedback over de betrokken leraar. Dit betreft feedback die u dus zowel op formele als informele bereikt. Dit kan door meldingen per e-mail, telefonisch of bv. aan de schoolpoort, maar kan ook via georganiseerde bevestigingen bij de ouders.

In welke mate bent u het eens met volgende stellingen over feedback van ouders?

	Helemaal oneens (1)	Oneens (2)	Eerder oneens (3)	Neutraal (4)	Eerder eens (5)	Eens (6)	Helemaal eens (7)	Weet niet/ n.v.t.
Ik gebruik regelmatig feedback van ouders om me een beeld te vormen over de prestatie van een bepaalde leraar.								
Feedback van ouders is een goede manier om als schoolleider een beeld te krijgen van de prestatie van leraren.								
Ik voel mij als schoolleider goed geplaatst om de feedback van ouders over een bepaalde leraar te interpreteren.								
Het is realistisch om van schoolleiding te verwachten om regelmatig feedback van ouders over leraren te evalueren.								
Als schoolleider maak je na feedback van ouders over een bepaalde leraar best een verslag waarnaar je later kan terugkijken.								
Feedback van ouders geeft een goed beeld van de prestatie van leraren.								
Het is een goede strategie om na feedback van ouders over een bepaalde leraar de vaststellingen te bespreken met de betrokken leraar.								
De feedback van ouders die ik over leraren ontvang is hoofdzakelijk negatieve feedback.								

Afsluitende vragen

Als u betreffende dit onderzoek nog toevoegingen of bemerkingen hebt, kunt u die hier noteren.

Einde van de vragenlijst

Hartelijk dank voor uw medewerking.

BIJLAGE 3 - CODES VRAGENLIJST

Q1.2	TOESTEMMING
Q2.1	Geslacht
Q2.2	Leeftijd
Q2.3	Aantal jaar als schoolleider
Q2.4	hoogst behaalde diploma
Q2.5	onderwijsnet
Q2.6	Aantal klasleraren in lagere school?

	KWALITEITZORG
Q3.2_1	In onze school is er een door het kernteam gedragen visie over wat wij kwalitatief onderwijs vinden.
Q3.2_2	In onze school is er een door het lerarenteam gedragen visie over wat wij kwalitatief onderwijs vinden.
Q3.2_3	In onze school doen wij intensief aan interne kwaliteitszorg.
Q3.2_4	In onze school hebben leraren een duidelijk zicht op welke onderwijskundige vaardigheden er van hen worden verwacht.
Q3.2_5	Op onze school wordt de PDCA-cyclus systematisch gebruikt om de onderwijskwaliteit te verbeteren.
Q3.2_6	Onze school heeft een eigen uitgeschreven missie die door de leraren is gekend.
Q3.2_7	In onze school wordt actief gebruik gemaakt van het referentiekader onderwijskwaliteit (OK-kader).

	PERFORMANTIEMANAGEMENT
Q4.1_1	Ik beschouw het als schoolleider als één van mijn taken om de performantie van de leraren op te volgen.
Q4.1_2	Ik beschouw het als schoolleider als mijn voornaamste taak om de performantie van de leraren op te volgen.
Q4.1_3	Ik vind het noodzakelijk om op de hoogte te zijn van de performantie van mijn leraren.
Q4.1_4	Onderpresterende leraren worden in deze school snel gedetecteerd.
Q4.1_5	Onderpresterende leraren worden in deze school goed opgevolgd.
Q4.1_6	Mijn oordeel van de kwaliteit van mijn leraren is vooral gebaseerd op objectieve vaststellingen.
Q4.1_7	Ik voer in dit team actief beleid rond de kwaliteit van de leraren.
Q4.1_8	Leraren in mijn team staan open voor een gesprek over hun performantie.
Q4.1_9	Om de performantie van de leraren in te schatten doe ik vooral beroep op mijn intuïtie/buikgevoel.

	PROFESSIONELE VAARDIGHEDEN EN KENMERKEN VAN EEN PERFORMANT LERAAR
Q5.1_1	Het geschikte diploma hebben
Q5.1_2	Discipline in de klas kunnen houden
Q5.1_3	Vakkennis van de gedoeerde vakken hebben
Q5.1_4	Realiseren van leerwinst
Q5.1_5	Interesse in onderwijsvernieuwing hebben
Q5.1_6	Een actief lid zijn in het schoolteam
Q5.1_7	Efficiënt gebruik maken van de leertijd
Q5.1_8	Goed les kunnen geven

Q5.1_9	Veel leservaring hebben
Q5.1_10	Leerlingen kunnen motiveren tot leren
Q5.1_11	Stimuleren van hogere denkpatronen door cognitieve activatie
Q5.1_12	Gevarieerde differentiatievormen toepassen
Q5.1_13	Deelnemen aan professionaliseringsinitiatieven
Q5.1_14	Ontwerpen van een stimulerende klasomgeving
Q5.1_15	Creëren van samenhang bij de leerlingen
Q5.1_16	Vaardig zijn met ICT-toepassingen
Q5.1_17	Efficiënt klasmanagement toepassen

KARAKTEREIGENSCHAPPEN VAN EEN PERFORMANT LERAAR

Q6.1_1	Innovatief zijn
Q6.1_2	Creatief zijn
Q6.1_3	Hoge verwachtingen stellen bij de leerlingen
Q6.1_4	Tolerant zijn
Q6.1_5	Motiverend zijn
Q6.1_6	Gevoel voor humor hebben
Q6.1_7	Positief ingesteld zijn
Q6.1_8	Flexibel zijn
Q6.1_9	Zorgzaam zijn
Q6.1_10	Teamspeler zijn in het schoolteam
Q6.1_11	Streng zijn
Q6.1_12	Oprecht zijn
Q6.1_13	Stipt zijn
Q6.1_14	Empathisch zijn

VERZAMELEN VAN INFORMATIE

OBSERVATIE

Q7.1_1	Ik gebruik regelmatig observaties om mij een beeld te vormen over de performantie van mijn leraren.
Q7.1_2	Observaties zijn een goede manier om als schoolleider een beeld te krijgen van de performantie van leraren.
Q7.1_3	Ik voel mij als schoolleider goed geplaatst om klasobservaties bij leraren uit te voeren.
Q7.1_4	Het is realistisch om van schoolleiding te verwachten om regelmatig alle leraren te observeren.
Q7.1_5	Als schoolleider maak je na een observatie best een verslag waarnaar je later kan teruggrijpen.
Q7.1_6	Observaties geven een goed beeld van de performantie van een leraar.
Q7.1_7	Het is een goede strategie om na observaties de vaststellingen te bespreken met de betrokken leraar.
Q7.1_8	Ik observeer ook online-lessen van leraren.

LEERLINGENPRESTATIES

Q7.2_1	Ik gebruik regelmatig de evaluatie van leerlingenprestaties om me een beeld te vormen over de performantie van mijn leraren.
Q7.2_2	De evaluatie van leerlingenprestaties zijn een goede manier om als schoolleider een beeld te krijgen van de performantie van leraren.

- Q7.2_3 Ik voel mij als schoolleider goed geplaatst om de evaluatie van leerlingenprestaties te interpreteren.
- Q7.2_4 Het is realistisch om van schoolleiding te verwachten om regelmatig alle leerlingenprestaties te evalueren of te interpreteren.
- Q7.2_5 Als schoolleider maak je na de evaluatie van leerlingenprestaties best een verslag waarnaar je later kan terugrijpen.
- Q7.2_6 Leerlingenprestaties geven een goed beeld van de performantie van de leraar.
- Q7.2_7 Het is een goede strategie om na de evaluatie van leerlingenresultaten de vaststellingen te bespreken met de betrokken leraar.
- Q7.2_8 Ik vind het interpreteren en evalueren van leerlingenprestaties eenvoudig.
- Q7.2_9 Vlaamse/centrale toetsen zullen een waardevolle informatiebron zijn om de performantie van leraren op te volgen.
-

PORTFOLIO

- Q7.3_1 Ik gebruik regelmatig portfolio's om me een beeld te vormen over de performantie van mijn leraren.
- Q7.3_2 Portfolio's zijn een goede manier om als schoolleider een beeld te krijgen van de performantie van leraren.
- Q7.3_3 Ik voel mij als schoolleider goed geplaatst om de kwaliteit van een portfolio te interpreteren.
- Q7.3_4 Het is realistisch om van schoolleiding te verwachten om regelmatig het portfolio van alle leraren te evalueren.
- Q7.3_5 Als schoolleider maak je na de evaluatie van het portfolio best een verslag waarnaar je later kan terugrijpen.
- Q7.3_6 Portfolio's geven een goed beeld van de performantie van de leraar.
- Q7.3_7 Het is een goede strategie om na de evaluatie van portfolio's de vaststellingen te bespreken met de betrokken leraar.
- Q7.3_8 Het is realistisch om van alle leraren te verwachten om een portfolio aan te leggen.
-

ZELFEVALUATIES

- Q7.4_1 Ik gebruik regelmatig zelfevaluaties van leraren om me een beeld te vormen over de performantie van mijn leraren.
- Q7.4_2 Zelfevaluaties van leraren zijn een goede manier om als schoolleider een beeld te krijgen van de performantie van leraren.
- Q7.4_3 Ik voel mij als schoolleider goed geplaatst om de kwaliteit van zelfevaluaties van leraren te interpreteren.
- Q7.4_4 Het is realistisch om van schoolleiding te verwachten om regelmatig zelfevaluaties van alle leraren te evalueren.
- Q7.4_5 Als schoolleider maak je na elke evaluatie van zelfevaluaties van leraren best een verslag waarnaar je later kan terugrijpen.
- Q7.4_6 Zelfevaluaties van leraren geven een goed beeld van de performantie van de leraar.
- Q7.4_7 Het is een goede strategie om na de evaluatie van de zelfevaluaties van leraren de vaststellingen te bespreken met de betrokken leraar.
- Q7.4_8 Het is realistisch om van alle leraren te verwachten om zelfevaluaties te maken.
-

FEEDBACK VAN COLLEGA-LERAREN

- Q7.5_1 Ik gebruik regelmatig feedback van collega-leraren om me een beeld te vormen over de performantie van een bepaalde leraar.
- Q7.5_2 Feedback van collega-leraren is een goede manier om als schoolleider een beeld te krijgen van de performantie van leraren.
- Q7.5_3 Ik voel mij als schoolleider goed geplaatst om de feedback van collega-leraren over een bepaalde leraar te interpreteren.

- Q7.5_4 Het is realistisch om van schoolleiding te verwachten om regelmatig feedback van collega-leraren over andere leraren te evalueren.
- Q7.5_5 Als schoolleider maak je na feedback van collega-leraren over een bepaalde leraar best een verslag waarnaar je later kan teruggrijpen.
- Q7.5_6 Feedback van collega-leraren geeft een goed beeld van de performantie van leraren.
- Q7.5_7 Het is een goede strategie om na feedback van collega-leraren over een bepaalde leraar de vaststellingen te bespreken met de betrokken leraar.
- Q7.5_8 De feedback van collega-leraren die ik over leraren ontvang is hoofdzakelijk negatieve feedback.

FEEDBACK VAN LEERLINGEN

- Q7.6_1 Ik gebruik regelmatig feedback van leerlingen om me een beeld te vormen over de performantie van een bepaalde leraar.
- Q7.6_2 Feedback van leerlingen is een goede manier om als schoolleider een beeld te krijgen van de performantie van leraren.
- Q7.6_3 Ik voel mij als schoolleider goed geplaatst om de feedback van leerlingen over een bepaalde leraar te interpreteren.
- Q7.6_4 Het is realistisch om van schoolleiding te verwachten om regelmatig feedback van leerlingen over leraren te evalueren.
- Q7.6_5 Als schoolleider maak je na feedback van leerlingen over een bepaalde leraar best een verslag waarnaar je later kan teruggrijpen.
- Q7.6_6 Feedback van leerlingen geeft een goed beeld van de performantie van leraren.
- Q7.6_7 Het is een goede strategie om na feedback van leerlingen over een bepaalde leraar de vaststellingen te bespreken met de betrokken leraar.
- Q7.6_8 De feedback van leerlingen die ik over leraren ontvang is hoofdzakelijk negatieve feedback.

FEEDBACK VAN OUDERS

- Q7.7_1 Ik gebruik regelmatig feedback van ouders om me een beeld te vormen over de performantie van een bepaalde leraar.
- Q7.7_2 Feedback van ouders is een goede manier om als schoolleider een beeld te krijgen van de performantie van leraren.
- Q7.7_3 Ik voel mij als schoolleider goed geplaatst om de feedback van ouders over een bepaalde leraar te interpreteren.
- Q7.7_4 Het is realistisch om van schoolleiding te verwachten om regelmatig feedback van ouders over leraren te evalueren.
- Q7.7_5 Als schoolleider maak je na feedback van ouders over een bepaalde leraar best een verslag waarnaar je later kan teruggrijpen.
- Q7.7_6 Feedback van ouders geeft een goed beeld van de performantie van leraren.
- Q7.7_7 Het is een goede strategie om na feedback van ouders over een bepaalde leraar de vaststellingen te bespreken met de betrokken leraar.
- Q7.7_8 De feedback van ouders die ik over leraren ontvang is hoofdzakelijk negatieve feedback.

TOEVOEGINGEN/ BEMERKINGEN

- Q8.1 Als u betreffende dit onderzoek nog toevoegingen of bemerkingen hebt, kunt u die hier noteren.

BIJLAGE 4 - UITGEBREIDE RESULTATEN INFORMATIEVERZAMELING

TABEL 10

Observaties: beschrijvende statistische resultaten

	Min	Me	M	Max	SD	n.v.t.
Ik gebruik regelmatig observaties om mij een beeld te vormen over de prestatie van mijn leraren.	2	5	5.47	7	1.22	1
Observaties zijn een goede manier om als schoolleider een beeld te krijgen van de prestatie van leraren.	2	6	5.83	7	0.99	0
Ik voel mij als schoolleider goed geplaatst om klasobservaties bij leraren uit te voeren.	2	6	5.82	7	1.01	0
Het is realistisch om van schoolleiding te verwachten om regelmatig alle leraren te observeren.	1	5	4.40	7	1.73	1
Als schoolleider maak je na een observatie best een verslag waarnaar je later kan terugkijken.	1	6	5.44	7	1.32	2
Observaties geven een goed beeld van de prestatie van een leraar.	1	5	5.28	7	1.03	1
Het is een goede strategie om na observaties de vaststellingen te bespreken met de betrokken leraar.	3	7	6.57	7	0.65	0
Ik observeer ook online-lessen van leraren.	1	2	2.76	7	1.43	32
GEMIDDELDE	1.63	5.38	5.20	7	1.17	4.63

n=135

TABEL 11

Leerlingenprestaties: beschrijvende statistische resultaten

	Min	Me	M	Max	SD	n.v.t.
Ik gebruik regelmatig de evaluatie van leerlingenprestaties om me een beeld te vormen over de prestatie van mijn leraren.	1	5	4.51	7	1.35	1
De evaluatie van leerlingenprestaties zijn een goede manier om als schoolleider een beeld te krijgen van de prestatie van leraren.	1	5	4.68	7	1.19	0
Ik voel mij als schoolleider goed geplaatst om de evaluatie van leerlingenprestaties te interpreteren.	2	6	5.32	7	1.13	0
Het is realistisch om van schoolleiding te verwachten om regelmatig alle leerlingenprestaties te evalueren of te interpreteren.	1	4	4.24	7	1.72	0
Als schoolleider maak je na de evaluatie van leerlingenprestaties best een verslag waarnaar je later kan terugkijken.	1	4	3.94	7	1.64	3
Leerlingenprestaties geven een goed beeld van de prestatie van de leraar.	1	4	4.19	6	1.13	0
Het is een goede strategie om na de evaluatie van leerlingenresultaten de vaststellingen te bespreken met de betrokken leraar.	1	6	5.46	7	1.21	0
Ik vind het interpreteren en evalueren van leerlingenprestaties eenvoudig.	1	4	3.98	7	1.33	1
Vlaamse/centrale toetsen zullen een waardevolle informatiebron zijn om de prestatie van leraren op te volgen.	1	4	3.72	7	1.48	2
GEMIDDELDE	1.11	4.67	4.45	6.89	1.35	0.78

n=133

TABEL 12*Portfolio: beschrijvende statistische resultaten*

	Min	Me	M	Max	SD	n.v.t.
Ik gebruik regelmatig portfolio's om me een beeld te vormen over de prestatie van mijn leraren.	1	3	3.15	7	1.62	15
Portfolio's zijn een goede manier om als schoolleider een beeld te krijgen van de prestatie van leraren.	1	4	4.26	7	1.45	17
Ik voel mij als schoolleider goed geplaatst om de kwaliteit van een portfolio te interpreteren.	1	5	4.40	7	1.38	20
Het is realistisch om van schoolleiding te verwachten om regelmatig het portfolio van alle leraren te evalueren.	1	3	3.24	7	1.46	20
Als schoolleider maak je na de evaluatie van het portfolio best een verslag waarnaar je later kan terugkijken.	1	4	4.09	7	1.59	24
Portfolio's geven een goed beeld van de prestatie van de leraar.	1	4	3.97	7	1.38	23
Het is een goede strategie om na de evaluatie van portfolio's de vaststellingen te bespreken met de betrokken leraar.	1	5	5.07	7	1.60	23
Het is realistisch om van alle leraren te verwachten om een portfolio aan te leggen.	1	3	3.44	7	1.80	19
GEMIDDELDE	1.00	3.88	3.95	7.00	1.54	20.13

n=131

TABEL 13*Zelfevaluatie: beschrijvende statistische resultaten*

	Min	Me	M	Max	SD	n.v.t.
Ik gebruik regelmatig zelfevaluatie van leraren om me een beeld te vormen over de prestatie van mijn leraren.	1	4	3.85	7	1.73	10
Zelfevaluatie van leraren zijn een goede manier om als schoolleider een beeld te krijgen van de prestatie van leraren.	1	5	4.87	7	1.21	13
Ik voel mij als schoolleider goed geplaatst om de kwaliteit van zelfevaluatie van leraren te interpreteren.	1	5	4.76	7	1.36	13
Het is realistisch om van schoolleiding te verwachten om regelmatig zelfevaluatie van alle leraren te evalueren.	1	4	3.76	7	1.60	8
Als schoolleider maak je na elke evaluatie van zelfevaluatie van leraren best een verslag waarnaar je later kan terugkijken.	1	4	3.97	7	1.77	15
Zelfevaluatie van leraren geven een goed beeld van de prestatie van de leraar.	1	5	4.54	7	1.41	13
Het is een goede strategie om na de evaluatie van de zelfevaluatie van leraren de vaststellingen te bespreken met de betrokken leraar.	1	6	5.51	7	1.35	14
Het is realistisch om van alle leraren te verwachten om zelfevaluatie te maken.	1	4	4.12	7	1.70	11
GEMIDDELDE	1.00	4.63	4.42	7.00	1.52	12.13

n=130

TABEL 14*Feedback van collega-leraren: beschrijvende statistische resultaten*

	Min	Me	M	Max	SD	n.v.t.
Ik gebruik regelmatig feedback van collega-leraren om me een beeld te vormen over de prestatie van een bepaalde leraar.	1	4	4.37	7	1.45	5
Feedback van collega-leraren is een goede manier om als schoolleider een beeld te krijgen van de prestatie van leraren.	2	4	4.19	7	1.34	3
Ik voel mij als schoolleider goed geplaatst om de feedback van collega-leraren over een bepaalde leraar te interpreteren.	2	5	4.93	7	1.42	4
Het is realistisch om van schoolleiding te verwachten om regelmatig feedback van collega-leraren over andere leraren te evalueren.	1	3	3.54	7	1.72	4
Als schoolleider maak je na feedback van collega-leraren over een bepaalde leraar best een verslag waarnaar je later kan terugkijken.	1	3	2.90	7	1.59	6
Feedback van collega-leraren geeft een goed beeld van de prestatie van leraren.	1	4	3.66	7	1.30	4
Het is een goede strategie om na feedback van collega-leraren over een bepaalde leraar de vaststellingen te bespreken met de betrokken leraar.	1	4	3.90	7	1.71	6
De feedback van collega-leraren die ik over leraren ontvang is hoofdzakelijk negatieve feedback.	1	3	3.30	7	1.47	4
GEMIDDELDE	1.25	3.75	3.85	7.00	1.50	4.50

n=127

TABEL 15*Feedback van leerlingen: beschrijvende statistische resultaten*

	Min	Me	M	Max	SD	n.v.t.
Ik gebruik regelmatig feedback van leerlingen om me een beeld te vormen over de prestatie van een bepaalde leraar.	1	4	3.77	7	1.55	5
Feedback van leerlingen is een goede manier om als schoolleider een beeld te krijgen van de prestatie van leraren.	1	5	4.35	7	1.54	5
Ik voel mij als schoolleider goed geplaatst om de feedback van leerlingen over een bepaalde leraar te interpreteren.	1	5	4.77	7	1.41	4
Het is realistisch om van schoolleiding te verwachten om regelmatig feedback van leerlingen over leraren te evalueren.	1	3	3.48	7	1.57	5
Als schoolleider maak je na feedback van leerlingen over een bepaalde leraar best een verslag waarnaar je later kan terugkijken.	1	3	3.17	7	1.72	9
Feedback van leerlingen geeft een goed beeld van de prestatie van leraren.	1	4	3.92	7	1.37	8
Het is een goede strategie om na feedback van leerlingen over een bepaalde leraar de vaststellingen te bespreken met de betrokken leraar.	1	5	4.68	7	1.65	8
De feedback van leerlingen die ik over leraren ontvang is hoofdzakelijk negatieve feedback.	1	3	3.12	6	1.43	10
GEMIDDELDE	1.00	4.00	3.91	6.88	1.53	6.75

n=124

TABEL 16*Feedback van ouders: beschrijvende statistische resultaten*

	Min	Me	M	Max	SD	n.v.t.
Ik gebruik regelmatig feedback van ouders om me een beeld te vormen over de prestatie van een bepaalde leraar.	1	4	4.06	7	1.45	3
Feedback van ouders is een goede manier om als schoolleider een beeld te krijgen van de prestatie van leraren.	1	4	4.08	7	1.35	3
Ik voel mij als schoolleider goed geplaatst om de feedback van ouders over een bepaalde leraar te interpreteren.	1	5	5.00	7	1.39	4
Het is realistisch om van schoolleiding te verwachten om regelmatig feedback van ouders over leraren te evalueren.	1	4	3.86	7	1.59	5
Als schoolleider maak je na feedback van ouders over een bepaalde leraar best een verslag waarnaar je later kan terugkijken.	1	3	3.36	7	1.74	6
Feedback van ouders geeft een goed beeld van de prestatie van leraren.	1	4	3.72	7	1.30	5
Het is een goede strategie om na feedback van ouders over een bepaalde leraar de vaststellingen te bespreken met de betrokken leraar.	1	5	5.02	7	1.58	5
De feedback van ouders die ik over leraren ontvang is hoofdzakelijk negatieve feedback.	1	3	3.35	7	1.53	6
GEMIDDELDE	1.00	4.00	4.06	7.00	1.49	4.63

n=124

BIJLAGE 5 - DATA OPEN VRAAG

“Wenselijke situatie ligt soms ver van de praktijk.”

“Terloops binnenwandelen in de klas zorgt ervoor dat je veel meer observeert dan een les die je gaat bijwonen.”

“Sowieso dienen in basisonderwijs leraren op een andere manier opgevolgd en geanalyseerd te worden dan in het secundair onderwijs. Het betrekken van ouders en leerlingen in het 'opvolgen' van leraren is nogal delicaat. In een ultra-multiculturele school worden ouders en leerlingen die uit andere (school)culturen komen best niet bevroegd. Meestal hebben zij andere maatstaven die niet compatibel zijn met Westerse maatstaven. Desalniettemin worden ouders en deels leerlingen wel gehoord. Leraren opvolgen in hun engagement en kunnen gebeurt best via zelfevaluatie na verschillende kijkmomenten en niet via de stereotiepe lesverslagen/-bijwoning.”

“Onze school telt 13 klassen maar daarnaast hebben wij, door de diversiteit van ons publiek nog 7 zorgleraren en twee LO-leraren. Mijn bevindingen voor die mensen zou dezelfde zijn als voor de klastitularissen.”

“Je moet als schoolleider vooral veel vertrouwen hebben in je team, veel positieve feedback geven en hen initiatief laten nemen. Succes met je studies!”

“In een tijd van enorm lerarentekort is het vaak utopisch om in te spelen op het wel/niet functioneren van leraren. Loopbaanbegeleiding en opvolging zijn helaas vaak niet aan de orde. 'Iemand' vinden is de eerste bezorgdheid zodat kwaliteitsbewaking niet op de voorgrond kan treden.”

“In een klein team is het vaak niet eenvoudig om tot opvolging te komen als schoolleider. Er is geen ondersteuning of kernteam waar je op kan terugvallen. Hierdoor verloopt ook de professionalisering wel wat trager.”

“Ik vond het niet zo handig om te nuanceren. Bijvoorbeeld: de feedback van ouders/leerlingen/collega's op zich zijn geen basis om een beeld te vormen over de prestaties van een leraar, maar kunnen wel een signaalfunctie hebben om zelf een kijkje te gaan nemen naar een krachtige manier van werken of om te zien of er inderdaad groeipunten zijn. Veel succes met uw onderzoek.”

“Ik ben van mening dat we altijd voorzichtig moeten zijn met feedback van derden over onze leraren. Deze is immers altijd gekleurd en daarom niet altijd even objectief.”

“Een evaluatie bestaat uit alle vormen die deze bevraging weergeeft, alle input is evenwaardig belangrijk.”

“als beginnende directie (2 jaar in functie) heb ik mij, frustrerend genoeg, op deze kerntaken van de job, door de coronacrisis nog niet kunnen toeleggen, dit kleurt uiteraard mijn antwoorden.”

“Alle punten die aangeraakt worden zou je als schoolleider willen doen. Helaas is er een enorm tijdsgebrek om dit naar behoren uit te voeren.”

