

MEC

Ministério da Educação

INEP

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

A Mensuração da Liderança Escolar

Jaap Scheerens*

Tradução:

Patrícia de Queiroz Carvalho Zimbres

* Ph.D. em Ciências Sociais pela Universidade de Groningen, Holanda; professor de Educação e chefe do Departamento de Organização e Administração Educacional da Universidade de Twente, Holanda.

Brasília-DF
2005

COORDENADORA-GERAL DE LINHA EDITORIAL E PUBLICAÇÕES
Lia Scholze

COORDENADORA DE PRODUÇÃO EDITORIAL
Rosa dos Anjos Oliveira

COORDENADOR DE PROGRAMAÇÃO VISUAL
F. Secchin

EDITOR EXECUTIVO
Jair Santana Moraes

REVISÃO
Antonio Bezerra Filho
Marluce Moreira Salgado

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA
Regina Helena Azevedo de Mello

DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL
Celi Rosalia Soares de Melo

TIRAGEM
1.000 exemplares

EDITORIA
Inep/MEC - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo 1, 4º Andar, Sala 418
CEP 70047-900 - Brasília-DF - Brasil
Fones: (61) 2104-8438 e (61) 2104-8042
Fax: (61) 2104-9812
editoria@inep.gov.br

DISTRIBUIÇÃO
Inep/MEC - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo 1, 4º Andar, Sala 414
CEP 70047-900 - Brasília-DF - Brasil
Fone: (61) 2104-9509
publicacoes@inep.gov.br
<http://www.inep.gov.br/publicacoes>

A exatidão das informações e os conceitos e opiniões emitidos são de exclusiva responsabilidade do autor.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Scheerens, Jaap.

A Mensuração da Liderança Escolar = Measuring School Leadership / Jaap Scheerens ;
Tradução Patrícia de Queiroz Carvalho Zimbres. – Ed. bilíngüe. – Brasília : Instituto Nacional
de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

16, 13 p. – (Série Documental. Textos para Discussão, ISSN 1414-0640; 17)

1. Gestão escolar. 2. Qualidade da educação. I. Zimbres, Patrícia de Queiroz Carvalho.
II. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. III. Título. IV.
Título: Measuring School Leadership. V. Série.

CDU 37.07

SUMÁRIO

A Mensuração da Liderança Escolar

APRESENTAÇÃO	5
INTRODUÇÃO	7
1. A LIDERANÇA EDUCACIONAL: A ABORDAGEM ESTRITA QUE ENFOCA A INSTRUÇÃO E O CURRÍCULO	7
2. A LIDERANÇA EDUCACIONAL: ÊNFASE NAS MUDANÇAS ESTRUTURAIS E CULTURAIS	8
3. A LIDERANÇA INTEGRAL	10
4. A AMPLIAÇÃO POSTERIOR DO MODELO QUINN	12
5. UM INSTRUMENTO EMBASADO NA AMPLIAÇÃO DO MODELO QUINN	13
ANEXO	
Questionário sobre liderança, baseado no Modelo Quinn ampliado	15

APRESENTAÇÃO

A importância do papel do gestor das escolas da educação básica na determinação do padrão de qualidade da educação oferecida tem sido, cada vez mais, objeto de consenso entre especialistas e entre os responsáveis pelo estabelecimento de políticas públicas nessa área. Há casos concretos indicando que escolas que estão no mesmo patamar em termos de recursos, de número de alunos e de qualificação de professores apresentam desempenhos diferentes em função de características específicas de seus dirigentes.

Esse reconhecimento levou o Inep, por determinação do Ministro da Educação, a desenvolver estudos visando aplicar um projeto-piloto a um conjunto de diretores de escolas que oferecem educação básica em alguns Estados brasileiros. O objetivo é que, a partir de 2006, depois da avaliação dos resultados do piloto, o MEC dissemine o programa visando atingir todas as escolas da rede pública brasileira.

Nesse sentido, discutir pontos relacionados com o tema tem sido uma preocupação do Inep e do MEC, trazendo pontos de vista distintos sobre questões específicas de gestão escolar. A idéia é de que a ampliação do debate inclua especialistas também de outros países, que possam trazer reflexões e experiências que contribuam para fazer avançar a discussão e enriquecer o projeto.

É o caso deste *Texto para Discussão*, que traz um artigo do professor Jaap Scheerens, chefe do Departamento de Organização e Administração Educacional da Universidade de Twente, Holanda. O professor Scheerens atua, também, em programas educacionais da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e do Banco Mundial, o que lhe dá uma perspectiva da Educação em diversos países e diferentes realidades.

Orosinda Taranto Goulart
Diretora de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais

A Mensuração da Liderança Escolar*

Jaap Scheerens

INTRODUÇÃO

No presente artigo, é apresentado inicialmente um breve resumo do desenvolvimento conceitual no campo da liderança escolar e, em seguida, é usado o esquema de valores concorrentes de Quinn como base para a formulação de um instrumento que distingue oito diferentes ênfases da liderança escolar.

1. A LIDERANÇA EDUCACIONAL: A ABORDAGEM ESTRITA QUE ENFOCA A INSTRUÇÃO E O CURRÍCULO

A partir de fins da década de 70, vem-se verificando, na literatura especializada, um aumento da atenção dada à liderança escolar. O primeiro impulso em direção à intensificação da atenção dada pelos líderes escolares aos processos de ensino e aprendizado que têm lugar em suas escolas teve origem na pesquisa *Effective schools (Escolas eficazes)* e no desenvolvimento das atividades por ela propostas. Pesquisadores britânicos e norte-americanos observaram que algumas escolas primárias vinham alcançando melhores resultados que outras. Essas diferenças, em termos dos resultados acadêmicos obtidos pelos alunos, não podiam ser suficientemente explicadas pelas características individuais e de ambiente social dos próprios alunos. Uma das diferenças encontradas entre as escolas mais eficazes e as menos eficazes dizia respeito à atitude e à atuação do líder da escola. Segundo esses pesquisadores, os líderes das escolas eficazes:

- envolvem-se diretamente com o ensino oferecido pela escola e com seus alunos;

- repetidamente, avaliam o trabalho de sala de aula de seus professores, como também os progressos e os resultados alcançados pelos alunos;
- promovem um ambiente de trabalho ordeiro e uma atmosfera escolar onde se espera que cada criança seja capaz de aprender.

Essas conclusões levaram a outras pesquisas sobre o assunto, nas quais os pesquisadores interessavam-se principalmente pela questão de o que os líderes escolares fazem e de como sua atuação se relaciona aos resultados acadêmicos obtidos pelos alunos. Além do mais, os pesquisadores traçaram uma distinção nítida entre liderança escolar, de um lado, e liderança administrativa, de outro. As análises que se propunham resumir esses estudos indicam que os líderes eficazes costumam apresentar as seguintes características:

- promovem um ambiente de trabalho ordeiro e estimulante;
- dão ênfase à capacitação básica;
- monitoram o desenvolvimento dos alunos;
- cooperam com os professores em questões curriculares e didáticas;
- incentivam e premiam professores;
- supervisionam e controlam o corpo docente; e
- provêm o aperfeiçoamento da capacitação, da especialização e do profissionalismo dos professores.

Resumindo, o perfil do líder educacional, tal como traçado pelas pesquisas sobre eficácia, tem características relacionadas principalmente com o currículo e a instrução. Conceitos como "liderança curricular" (Glatthorn, 1987, 1997) e "liderança didática" (Hallinger, 1983) ressaltam com clareza essa afirmação.

* Trabalho apresentado em Turim, Itália, em 2 e 3 de dezembro de 2004.

2. A LIDERANÇA EDUCACIONAL: ÊNFASE NAS MUDANÇAS ESTRUTURAIS E CULTURAIS

Além dessas conceituações relativamente estreitas de liderança escolar, existem também outros enfoques; nestes, a liderança escolar é conceituada de forma mais ampla. Em termos bastante gerais, liderança escolar é definida como o ponto até onde o líder escolar direciona seu interesse para o processo primário da escola; mais especificamente, isso implica a entrada em cena de outras ações e estratégias que não as estreitamente relacionadas com o processo primário.

O trabalho de Hallinger (Hallinger, 1983) pode ser visto como o exemplo típico desse enfoque. Na abordagem adotada por ele, a liderança educacional relaciona-se com *definir uma missão para a escola, administrar o currículo* e a instrução e *promover um clima didático favorável ao aprendizado dos alunos*. Em termos mais específicos, seu enfoque da liderança escolar implica dez dimensões, quais sejam:

- A) Definir uma missão para a escola
 - 1. Estabelecer metas
 - 2. Comunicar as metas da escola

- B) Administrar o currículo
 - 1. Avaliar e monitorar o currículo e a instrução
 - 2. Orientar os professores
 - 3. Promover a colaboração e o consenso entre os professores

- C) Promover um clima didático orientado para a consecução de tarefas
 - 1. Visibilidade
 - 2. Premiar os professores
 - 3. Promover o desenvolvimento profissional
 - 4. Promover um clima ordeiro e orientado para a consecução de tarefas

A primeira categoria (definir a missão da escola) ressalta a necessidade de os diretores eficazes desenvolverem, para a escola, metas de nível tático e estratégico. Essas metas devem orientar o trabalho dos professores em suas salas de aula, funcionando como um parâmetro para o processo decisório. Essa categoria, além disso, implica a idéia de que essas metas devam ser

comunicadas a todos os interessados presentes no ambiente escolar.

A segunda categoria (administrar o currículo) refere-se à necessidade de os líderes escolares administrarem o currículo, implicando, mais especificamente, atividades relacionadas com a avaliação e o monitoramento do currículo e da instrução – por exemplo: observar os professores em suas salas de aula, monitorar o progresso dos alunos e sugerir aos professores maneiras de aperfeiçoar seu trabalho.

Além dessas atividades, essa categoria inclui também atividades relacionadas com a coordenação e orientação dos professores. Coordenação implica atividades, tanto formais quanto informais, que assegurem a coerência e a coesão do programa educacional da escola, como, por exemplo, desempenhar um papel importante na formulação dos planos de desenvolvimento da escola. Por fim, a liderança deve incentivar a colaboração entre os professores mediante mudanças estruturais e culturais na organização escolar.

A terceira categoria (promover um clima propício à aprendizagem) consiste em atividades que visem melhorar de forma mais direta o aprendizado dos alunos. Incluídas aí estão atividades específicas relacionadas com a promoção de uma cultura escolar ordeira, segura e voltada para a realização de tarefas, através, por exemplo, da formulação de regras claras para o comportamento dos alunos, da premiação do bom desempenho dos professores (materialmente e de outras formas), da promoção e oferta de desenvolvimento profissional para os professores e da visibilidade. Esta última implica, principalmente, que tanto os professores quanto os alunos tenham fácil acesso ao diretor.

Alguns aspectos do enfoque de Hallinger foram retomados e desenvolvidos em pesquisas posteriores. Um desses aspectos – a formulação de uma missão para a escola – desempenha um papel importante no *enfoque cognitivo da liderança escolar*. Esse enfoque consiste numa aplicação do conhecimento científico proveniente da psicologia cognitiva à prática individual desses líderes. O pressuposto básico é que as ações

de um líder escolar vão depender daquilo que ele ou ela pensa, entendendo-se por ações as atividades que visem solucionar problemas (o líder escolar é um solucionador de problemas). O processo de resolução de problemas por parte dos líderes escolares pode ser entendido levando-se em conta os três componentes descritos abaixo.

O primeiro componente relaciona-se com a compreensão do problema. O líder escolar tenta assimilar toda a informação disponível, comparando-a com a base de conhecimento relacionado com o tema (os esquemas cognitivos) presente em sua memória de longo prazo. Ele, então, formula um juízo quanto à natureza do problema em questão. Por exemplo, ele avalia se o problema está bem estruturado ou mal estruturado; no primeiro caso, as causas subjacentes ao problema são bem conhecidas, ao passo que, no segundo, as causas são desconhecidas ou vagas.

O segundo componente do processo de resolução de problemas depende, obviamente, da natureza do problema em questão. Para os problemas "bem estruturados", costuma haver estratégias de resolução "rotineiras" e bem conhecidas, o que já não ocorre com problemas do segundo tipo. Além do mais, pensar sobre estratégias de resolução de problema implica pensar sobre limitações. Nem todas as estratégias de resolução de problemas são possíveis em todas as situações, devido, por exemplo, à falta de recursos ou de apoio político para a estratégia em pauta.

Por fim, o terceiro componente da resolução de problemas concerne a valores e estados de ânimo. A resolução de problemas raramente é uma questão simplesmente técnica. Nesse particular, os valores são importantes nas decisões quanto a se um problema é de fato um problema, quanto a que estratégias de resolução de problemas empregar e quanto ao objetivo da resolução do problema. O estado de ânimo tem influência no grau de flexibilidade cognitiva, possível de ser exercida num processo de resolução de problemas. Um estado de ânimo forte pode reduzir essa flexibilidade a ponto de inibir os processos de resolução de problemas direcionados a alcançar metas.

As pesquisas sobre essa questão, às vezes, distinguem entre líderes escolares experientes e novatos. Ao contrário destes últimos, os líderes mais experientes (ou mais eficazes) têm mais consciência sobre os valores que norteiam seu trabalho, são mais capazes de "traduzir" problemas mal estruturados em problemas bem estruturados, têm maior capacidade de prever muitas das limitações que provavelmente virão surgir no decorrer do processo de resolução de problemas e têm mais inclinação a planejar, com antecedência, como lidar com essas limitações.

Estudos mais recentes nessa área introduziram o conceito de conhecimento tácito. Esse conceito desempenha um papel semelhante ao dos valores, no sentido de que o conhecimento tácito afeta o processo de resolução de problemas. Weick (1995) entende o conhecimento tácito como "mapas" existentes na mente dos administradores, que são usados por eles para compreender a situação em questão. Esses mapas contêm, entre outras coisas, idéias sobre a situação "ideal", bem como as teorias causais adotadas pelos administradores para entender "como as coisas funcionam".

Um outro aspecto do enfoque de Hallinger (a idéia de que o líder escolar pode exercer impacto sobre os resultados acadêmicos dos alunos, desenvolvendo a organização e a cultura da escola) retorna sob a forma do conceito de *liderança transformacional*. Esse conceito enfatiza o fato de que uma das principais tarefas dos líderes escolares é instaurar, dentro da escola, processos e estruturas que propiciem a colaboração dos professores num processo decisório participativo. Esse conceito é alimentado pela noção de que muitos professores trabalham de forma autônoma e isolada. Isso significa que a principal tarefa do líder da escola não deve ser a intervenção direta nas questões curriculares e didáticas, mas uma intervenção principalmente indireta, por meio da transformação da cultura escolar, de forma a possibilitar o planejamento conjunto, a colaboração e a experimentação que visem ao aperfeiçoamento da escola. Em outras palavras, as principais tarefas do líder escolar são criar um ambiente de trabalho no qual os professores colaborem e

se identifiquem fortemente com a missão da escola. A Tabela 1 fornece um apanhado geral das características identificadas com a liderança transformacional.

Em termos históricos, o trabalho de Bass e Avolio é anterior ao de Leithwood et al. Segundo eles, a liderança transformacional alcança melhores resultados atendo-se a esses quatro fatores:

1. Influência idealizada: ser um modelo para os seguidores.
2. Motivação inspirada: motivar e inspirar os seguidores, tornando seu trabalho significativo e desafiante.

3. Estímulo intelectual: incentivar o seguidor a ser inovador e criativo.
4. Enfoque individualizado: dar atenção às necessidades de cada pessoa, visando a seu desempenho e crescimento.

Leithwood et al. se basearam no trabalho de Bass e Avolio, embora sua conceituação tenha semelhança também com o conceito de liderança educacional desenvolvido por Hallinger. No entanto, deve ficar claro que há diferenças importantes nos estilos de liderança propostos por essas abordagens. A liderança educacional (ou, mais precisamente, a liderança didática) sempre foi criticada pelos estudiosos do assunto

Tabela 1 – Aspectos da liderança transformacional

Leithwood, Jantzi e Steinbach (1999)	Bass e Avolio (1993)
Tem altas expectativas	Estímulo intelectual
Oferece estímulo intelectual	Enfoque individualizado
Cria modelos de valores organizacionais	Motivação inspirada
Dá apoio individual	Influência idealizada
Constrói uma cultura de colaboração	
Reforça uma cultura escolar produtiva	
Desenvolve uma visão consensual	
Cria estruturas para a participação no processo decisório	
Gera consenso quanto às metas da escola	

por ressaltar um tipo bastante autocrático de liderança escolar. O conceito de liderança transformacional, entretanto, mais que o conceito de liderança educacional, promove explicitamente fenômenos como liderança democrática, o papel orientador dos líderes, participação dos professores no processo decisório e liderança compartilhada. Este último conceito – liderança compartilhada – implica que a liderança, numa organização escolar, não deva depender apenas do papel ou da posição do diretor da escola; outros atores da organização escolar também são capazes de exercer liderança. Esse tipo de liderança abrange toda a organização escolar, por meio de estruturas cuidadosamente projetadas para permitir a ação coordenada (Ogawa, Bossert, 1995; Pounder, Ogawa, Adams, 1995).

3. A LIDERANÇA INTEGRAL

Um conceito novo e de grande prestígio nos dias de hoje é o de liderança ou administração integral. A ascensão desse conceito está relacionada com o aumento da escala e a maior autonomia das escolas. A idéia básica é de que estabelecer uma distinção entre liderança educacional e administração educacional não leva a bons resultados, principalmente por conduzir à fragmentação e segmentação. Quanto a isso, o líder escolar deve integrar todas as áreas da escola (educacional, de pessoal, financeira, etc.) numa perspectiva estratégica que abranja a escola como um todo.

Leithwood (1992) é um dos proponentes desse enfoque; ele dá ênfase à importância da adoção de uma orientação integral pelos líderes

escolares, para que a escola venha a ser uma organização mais eficiente e mais eficaz. Segundo ele, a liderança escolar deve ser encarada de uma perspectiva integral, que abranja a escola como um todo, e que essa perspectiva deve embasar as decisões quanto ao que deve ser melhorado na escola e a como fazê-lo. A importância de uma perspectiva estratégica também é ressaltada por Imants (1996). Com base na análise da literatura especializada, ele argumenta que a visão que um líder escolar tem de seu próprio papel, do funcionamento e dos objetivos (futuros) da escola, bem como sua capacidade de comunicar essa visão aos demais interessados, são de importância crucial para uma liderança eficaz. Segundo ele, essa visão se relaciona com uma visão integral dos objetivos da escola e da elaboração de normas e metas que orientem seu aperfeiçoamento. Resumindo: nesse enfoque, uma distinção entre liderança administrativa e liderança educacional pode existir em teoria, mas não na prática.

A perspectiva integral vem para o primeiro plano também num outro enfoque da liderança, desenvolvido por Quinn et al., podendo ser de utilidade no estudo da liderança escolar. O ponto central desse enfoque reside no fato de que os administradores desempenham papéis diferentes, dependendo de seus valores, normas, objetivos e orientação operacional. Por exemplo, um administrador confere grande valor à produtividade, e, segundo esse esquema, isso

significa que ele irá desempenhar os papéis de administrador e produtor, o que, por sua vez, implica que irá (tentar) mudar a estrutura e a cultura organizacional da escola de modo que a produtividade seja otimizada. Um outro administrador, contudo, pode dar ênfase à coesão e ao engajamento organizacional dos funcionários, significando que ele assumirá o papel de mentor e incentivador, dando aos funcionários, ao mesmo tempo, a oportunidade de participar do processo decisório.

Em suma, Quinn et al. traçam uma distinção entre quatro modelos diferentes correspondendo aos diferentes valores e metas abraçados pelos administradores, que, conseqüentemente, assumem papéis diferentes e orientam de formas diferentes a organização da escola.

Um elemento importante nesse enfoque é que esses modelos são mutuamente concorrentes; ou seja, os administradores tendem a dar preferência a um modelo – concentrando-se, conseqüentemente, em diferentes valores e papéis – em detrimento dos demais. No entanto, uma outra idéia importante é de que a eficiência da organização se beneficia da integração desses diferentes modelos; em outras palavras, um administrador eficaz é aquele capaz de integrar todos os modelos, tanto em seu pensamento quanto em sua atuação. Apresentamos na Tabela 2 uma idéia geral do modelo proposto por Quinn:

Tabela 2 – O Modelo Quinn

	Modelo racional	Modelo interno	Modelo de relações humanas	Modelos de sistemas abertos
Critério de eficácia	Produtividade	Estabilidade, continuidade	Coesão, engajamento	Adaptação, legitimidade externa
Teoria meios-fins	Objetivos e orientação claros levam a maior produtividade	Estabelecer rotinas leva à estabilidade	O engajamento leva a um bom trabalho	Adaptação e inovação levam à aquisição dos recursos (externos) necessários à sobrevivência
Ênfase em	Clareza de objetivos, análise racional, liderança forte e diretiva	Clareza na atribuição de responsabilidades, nas avaliações e na documentação	Participação, consenso, resolução de conflitos	Adaptação ao ambiente (político), soluções criativas, administração das mudanças
Clima	Economia racional, resultados finais	Hierárquico	Trabalho de equipe	Inovador, flexível
Papel do administrador	Administrador e produtor	Controlador, coordenador	Mentor, incentivador	Inovador, negociador

Um último enfoque importante no presente contexto foi desenvolvido por Mark e Printy (2003), que afirmam que a liderança transformacional é de grande importância para as reformas escolares, embora as práticas relacionadas com a liderança desse tipo não levem à melhoria dos resultados acadêmicos dos alunos, uma vez que lhes falta um foco claro no ensino e no aprendizado. Essas práticas, portanto, são insuficientes para a consecução da qualidade do ensino. Nesse particular, Mark e Printy defendem a *liderança integrada*: os líderes escolares devem ser tanto líderes transformacionais quanto líderes didáticos. O primeiro tipo de liderança fornece as condições

que embasam o aperfeiçoamento da escola, e o segundo tipo lida com os aspectos que realmente importam com relação ao aperfeiçoamento do aluno.

4. A AMPLIAÇÃO POSTERIOR DO MODELO QUINN

O modelo Quinn recebeu um desenvolvimento posterior que diferencia dois pontos de ênfase em cada um dos quadrantes, como indicado na Figura 1, adaptada a partir de Quinn, Faerman, Thompson e McGrath, 1997.

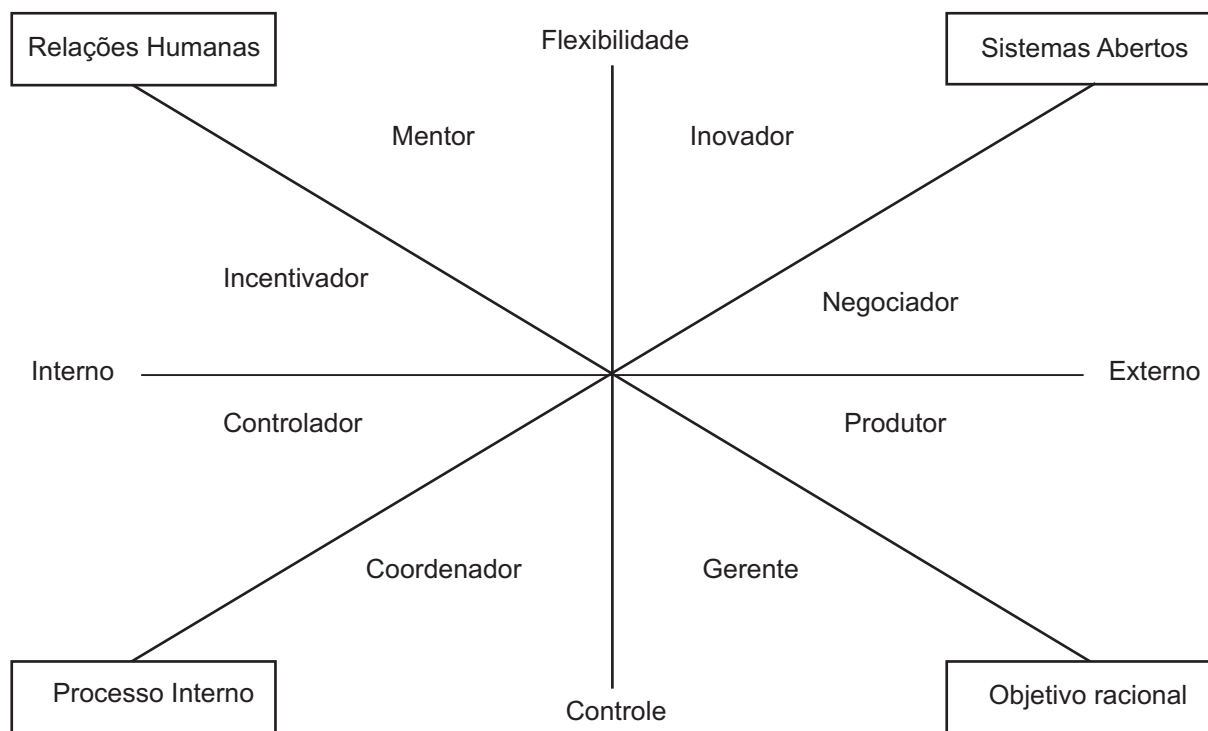


Figura 1 – Diagrama do esquema de valores concorrentes (Quinn et al., 1997)

Motivação, coerência e moral são os valores essenciais no modelo das *relações humanas*. A idéia básica é de que o engajamento leva ao trabalho esforçado. Os processos principais são participação, resolução de conflitos e consenso. O clima da organização é caracterizado por consenso e coleguismo. Sempre que a eficiência de um funcionário diminui, os líderes vêem o fato como causado, basicamente, por aspectos motivacionais. Cabe ao líder atuar como mentor e um incentivador, reagindo de forma alerta ao surgimento de determinados sinais. Para ser um bom *mentor*, o líder tem que ser

capaz de prestar assistência, ser sensível, abordável, aberto e justo. Ele ou ela deve ser bom ouvinte, saber se comunicar e prestar auxílio ao desenvolvimento dos funcionários. Do *incentivador*, espera-se que ele ou ela saiba mediar possíveis conflitos entre seus funcionários, contribua para o desenvolvimento da coerência e da motivação, colete informação e incentive a capacidade de sua equipe de resolver problemas.

No modelo de *sistema aberto*, a organização é confrontada com a necessidade

de lidar com um ambiente ambíguo e competitivo. Neste modelo, a receptividade e o acesso a apoio externo são os critérios mais importantes para avaliar a eficácia da organização. Adaptação contínua e inovação levam a alcançar e a manter os recursos e meios de produção necessários à organização. Os processos essenciais são adaptação, resolução criativa de problemas, inovação e administração da mudança. Num ambiente ambíguo e competitivo, é importante contar com uma visão consensual e com valores compartilhados. A redução do nível de eficiência de um funcionário é vista como resultado da exposição excessiva ao estresse, que pode levar a um colapso. Espera-se do administrador, em seu papel de *mediador*, que ele seja inovador, capaz de adaptação e de mediação. O *inovador* deve ser criativo e desembaraçado, dotado de visão e fortemente voltado para o futuro; além disso, ele deve ser capaz de introduzir inovações de forma convincente e que gere entusiasmo. Para o mediador, a imagem, o sucesso e a reputação são importantes. Espera-se dos mediadores que eles possuam habilidade política, influência e poder, pois fazem contatos externos na qualidade de representantes e negociadores responsáveis pela aquisição de recursos. Os mediadores tratam do *marketing* e atuam como contatos e porta-vozes.

No modelo *racional*, a produtividade e o lucro são os critérios principais na avaliação da eficácia da organização. Uma liderança firme e clara é vista como necessária para que resultados produtivos sejam alcançados. Há, portanto, uma ênfase forte e contínua em processos como esclarecimento sobre objetivos, análise racional e ação assertiva. O clima na organização é racional e voltado para resultados econômicos. As decisões são tomadas com base na perspectiva de otimizar os resultados finais e maximizar o lucro. É papel do líder ser um *gerente* rígido e produtivo; como tal, ele ou ela deve deixar claras as expectativas e usar técnicas como planejamento e estabelecimento de metas. O líder deve ser um empreendedor resoluto e tomar decisões firmes, definindo os problemas, escolhendo abordagens alternativas, delineando o curso de ação a ser tomado, definindo papéis e tarefas, estabelecendo regras e dando instruções. As pessoas que se encaixam nesse

perfil costumam ser competitivas, capazes de decisões rápidas e de colocar expectativas com clareza. Como *produtor*, espera-se que os líderes, atuando a partir de uma perspectiva racional, sejam orientados para a realização de tarefas, muito engajados no trabalho, enérgicos e altamente motivados. Espera-se deles que aceitem responsabilidades, que levem a bom termo suas incumbências e que apresentem uma alta e constante produtividade. Eles podem chegar a ser fanáticos em seu desejo de alcançar determinados objetivos.

Estabilidade e continuidade são os critérios centrais para o modelo dos *processos internos*. A teoria baseia-se no argumento de que a implementação de rotinas leva à estabilidade. A ênfase recai sobre a descrição de responsabilidades, a documentação dos processos e a manutenção de registros. O clima nessa organização é hierárquico, e todas as decisões refletem as normas, as estruturas e as tradições vigentes. Quando a eficácia dos funcionários se vê reduzida, o controle é reforçado e os procedimentos são formulados de forma ainda mais estrita. É tarefa do administrador ser um *controlador* e um *coordenador* estruturado. O controlador conhece todas as regras e todos os fatos e tem grande capacidade de análise. Uma das características deste papel é a diligência no trato de questões administrativas, o acompanhamento com base em informações de rotina, inspeções freqüentes e produção de relatórios de supervisão. Como coordenador, o líder deve manter e monitorar tanto a estrutura como o fluxo básico da organização. Esse líder deve ser confiável, inspirando esse sentimento em seus subordinados. As características comportamentais que combinam com esse papel são uma tendência a simplificar tarefas, com base na regulamentação clara de soluções cooperativas e tecnológicas.

5. UM INSTRUMENTO EMBASADO NA AMPLIAÇÃO DO MODELO QUINN

Com base no modelo ampliado descrito na seção precedente, foi desenvolvido um instrumento de auto-avaliação no qual os gerentes são confrontados com atividades administrativas que representam uma das oito

dimensões. Pede-se a eles que marquem, numa escala de cinco pontos que vai de 1 (quase nunca) a 5 (quase sempre), com que frequência eles adotam o comportamento descrito naquele item.

A seguir, é apresentado um exemplo de item.

Com que frequência você, como gerente, adota o seguinte comportamento?

Introduzir idéias novas 1 2 3 4 5

Um teste realizado na Holanda para avaliar esse instrumento num contexto empresarial mostrou que as escalas de 4 a 6 itens para cada

um dos 8 tipos de administração possuem consistência interna medíocre, com coeficientes alfa entre .60 e .80. A análise fatorial identificou três fatores, nos quais os quatro modelos fortemente controladores (os situados abaixo da linha horizontal, na figura) formavam o primeiro fator, enquanto os incluídos nos modelos de sistema aberto e de resistência humana eram o terceiro e o quarto fator, respectivamente (Gervedink Nijhuis, 2004).

Os 36 itens do instrumento embasado no modelo de Quinn são apresentados no anexo, numa formulação adaptada ao contexto dos líderes escolares.

ANEXO

QUESTIONÁRIO SOBRE LIDERANÇA, BASEADO NO MODELO QUINN AMPLIADO

Produtor

Esclarecer a necessidade de alcançar as metas da escola
Incentivar a equipe a alcançar as metas da escola
Aperfeiçoar a capacidade didática da equipe docente
Responsabilizar os professores pela consecução das metas
Manter a equipe engajada na consecução das metas

Administrador

Esclarecer as metas para a equipe escolar
Explicar, com clareza, os papéis e as atividades principais da equipe
Criar condições facilitadoras para que a equipe atinja as metas da escola
Colocar, com clareza, as prioridades de trabalho
Refletir, de forma contínua, sobre os objetivos da escola, juntamente com a equipe

Inovador

Introduzir idéias inovadoras
Buscar melhorias potenciais
Testar novos conceitos e procedimentos
Resolver problemas de forma criativa e transparente

Negociador

Exercer influência sobre os membros do conselho escolar municipal
Ter penetração nos altos níveis da administração
Apresentar, de forma convincente, idéias novas aos pais
Exercer influência sobre as decisões tomadas nos níveis superiores

Incentivador

Encontrar soluções mutuamente aceitáveis, no caso de conflitos
Ter conversas abertas sobre as diferenças de opinião em meio à equipe
Trazer à luz conflitos latentes, para tentar resolvê-los
Incentivar a participação no processo decisório
Facilitar o consenso em meio à equipe

Mentor

Dar ouvidos aos problemas pessoais dos membros da equipe
Tratar cada membro da equipe com sensibilidade e cuidado

Mostrar interesse e engajamento nas relações com a equipe
Mostrar interesse no bem-estar dos membros da equipe

Controlador

Manter-se informado sobre o que acontece na escola
Providenciar para que todos obedeçam às regras
Analisar os registros e os relatórios, a fim de detectar inconsistências e controvérsias
Checar os procedimentos administrativos, a fim de identificar erros

Coordenador

Aplicar estritamente os procedimentos logísticos
Coordenar e controlar, de forma estrita, as atividades escolares
Solucionar os problemas de horários e planejamento didático
Prever problemas potenciais, conjuntamente com a equipe
Criar na escola uma atmosfera ordeira

MEC

Ministério da Educação

INEP

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Measuring School Leadership

Jaap Scheerens*

* Ph.D. of Social Sciences (*cum laude*), University of Groningen, Holland; professor of Education and head of the Department of Educational Organisation and Management, University of Twente, Holland.

Brasília-DF
2005

CONTENTS

Measuring School Leadership

INTRODUCTION	5
1. EDUCATIONAL LEADERSHIP: THE NARROW APPROACH FOCUSING ON INSTRUCTION AND CURRICULUM	5
2. EDUCATIONAL LEADERSHIP: EMPHASISING STRUCTURAL AND CULTURAL CHANGES	5
3. INTEGRAL LEADERSHIP	8
4. FURTHER DIFFERENTIATION OF THE QUINN-MODEL	9
5. AN INSTRUMENT BASED ON THE EXTENDED QUINN-MODEL	11
ANNEX	
Leadership questionnaire based on the extended Quinn-Model	12

Measuring School Leadership*

Jaap Scheerens

INTRODUCTION

In this paper the conceptual development in the field of school leadership is briefly summarized. Next, the competing values framework of Quinn will be used as a basis for an instrument that distinguishes eight different emphases in school leadership.

1. EDUCATIONAL LEADERSHIP: THE NARROW APPROACH FOCUSING ON INSTRUCTION AND CURRICULUM

Since the late 70s an increase in this attention for school leadership can be found in the literature. The first push for an increase in the interest of school leaders in the teaching and learning processes in their schools stems from the *Effective Schools* research and development activities. British and North American researchers observed that some primary schools were achieving better learning results than others. These differences in student outcomes could not sufficiently be explained by the individual and social background characteristics of students. One of the differences they found between more effective and less effective schools concerned the attitude and the activities of the school leader. According to these researchers, the leaders of effective schools:

- show direct involvement in their school's education and students;
- repeatedly evaluate classroom work of their teachers and the learning progress and results of the students;
- promote an orderly work environment and a school climate in which every child is expected to be able to learn

These conclusions led to further research into this topic, whereby researchers were mostly stimulated by the question of what school leaders do and how their actions are related to student achievement. Moreover, researchers made a sharp distinction between educational leadership on the one hand and administrative leadership on the other. The reviews summarising these studies indicate that effective school leaders are characterised by the following characteristics:

- promoting an orderly and stimulating work climate;
- emphasising basic skills;
- student monitoring;
- co-operation with teachers on curricular and instructional issues;
- encouraging and rewarding teachers;
- supervision and control of teachers;
- advancement of teachers' skill, expertise and professionalism.

To sum up, the picture of the educational leader as depicted by school effectiveness research consists mostly of tasks related to curriculum and instruction. Concepts like "curricular leadership" (Glatthorn, 1987, 1997) and "instructional leadership" (Hallinger, 1983), clearly underline this statement.

2. EDUCATIONAL LEADERSHIP: EMPHASISING STRUCTURAL AND CULTURAL CHANGES

In addition to these relatively narrow conceptualisations of educational leadership, other approaches exist as well. In these approaches educational leadership is conceptualised more broadly. In rather general terms, educational leadership is defined as the extent to which the

* Presentation: Turin, 2-3 december, 2004.

school leader is oriented towards the school's primary process. More specifically, this implies that other actions and strategies than those closely related to the primary process come into view.

Hallinger's work (Hallinger; 1983) can be seen as the typical example of this approach. In his approach educational leadership is related to *defining a mission for the school, managing curriculum and instruction and promoting a learning climate favourable for student learning*. More specifically, his approach to educational leadership entails ten dimensions. These are:

- A. Defining school mission
 - 1. Setting school goals
 - 2. Communicating school goals
- B. Managing curriculum
 - 1. Evaluating and monitoring curriculum and instruction
 - 2. Guiding teachers
 - 3. Co-ordinating the curriculum
 - 4. Promoting collaboration and consensus among teachers
- C. Promoting a task oriented learning climate
 - 1. Visibility
 - 2. Rewarding teachers
 - 3. Promoting professional development
 - 4. Promoting an orderly and task-oriented climate

The first category ("Defining school mission") stresses the need that effective school principals should develop school goals on a strategical and tactical level. These goals should give direction to teachers' work in their class rooms and function as a yardstick for decision-making. It also conveys the notion that these goals should be communicated to all relevant stakeholders inside the school.

The second category ("Managing curriculum") refers to the need for school leaders to manage the curriculum. More specifically it entails activities related to evaluating and monitoring curriculum and instruction, for example by observing teachers in their classroom, monitoring student progress and giving teachers suggestion how they can improve their work.

Beside these activities, this category also entails activities related to co-ordination and guiding teachers.

Co-ordination implies activities to ensure consistency and cohesion in the school's education programme, either informally or formally, for example by playing an important role in creating school development plans. Finally, leadership should encourage collaboration among teachers through both structural and cultural changes in the organisation.

The third category ("Promoting a climate conducive for learning") consists of activities which are thought to enhance student learning in a more direct way. It entails specific activities related to creating an orderly, safe and task-oriented school culture (for example, by developing clear rules for student behaviour), rewarding well-functioning teachers (materially or otherwise), promoting and initiating teachers' professional development and being visible. Visibility implies mostly that teachers and students have easy access to the principal.

Aspects of Hallinger's approach are further developed in other strands of research. One of these aspects, the development of the school's mission, plays an important role in the *cognitive approach to school leadership*. This approach is an application of scientific knowledge from cognitive psychology to the practice of individual leaders. The main assumption is that the actions of a school leader depend on what he or she thinks, while actions are considered to be problem solving activities ("the school leader as problem-solver").

The problem-solving process of school leaders can be understood by taking a look at three components, which are described below.

The first component relates to understanding the problem. Therefore a school leader tries to grasp the available information by comparing it with the relevant knowledge base (cognitive schemes) in his long term memory. In this respect he makes a judgement about the nature of the problem involved. For example, he assesses whether it is a well-structured or an ill-structured problem. In the first case the reasons behind problem are well-known, while problem causes are unknown or vague in the latter case.

The second component of problem-solving process is getting insight in how the problem can be solved. This makes it necessary to think about the available strategies to solve the problem.

The problem-solving process is of course largely dependent on the kind of problem. For well-structured problems there are usually well-know 'routine'-like problem-solving strategies available, while this is not the case for ill-structured problems. Moreover, thinking about problem-solving strategies involves thinking about constraints. Not every problem-solving strategy is possible in every situation, for example due to a lack of resources or political support for the strategies involved.

Finally, the third component of problem-solving concerns values and moods. Problem-solving is seldom a mere technical affair. In this respect values are important in deciding about whether a problem is a "real" problem, the kind of problem-solving strategies to employ and towards which end the problem needs to be solved. Moods influence the degree of cognitive flexibility that one can exercise in a problem solving process. Strong moods can reduce that flexibility to such a degree that they inhibit goal directed problem-solving processes.

Research into this issue sometimes makes a distinction between expert and novice school leaders. As opposed to the latter, expert (or more effective) school leaders are more aware of the values guiding their work, are more able to "translate" ill-structured problems into

well-structured problems, more effectively anticipate many of the constraints likely to arise during problem solving, and have a greater inclination to plan in advance how to address them.

More recent students in this area have introduced the concept of tacit knowledge. This concept plays a similar role as values, in the sense that they affect the problem solving process. Weick (1995) conceives of tacit knowledge as 'maps' in the mind of managers, which they use to make sense of their situation. In this respect these maps contain – amongst others- ideas about the 'ideal' situation and the causal theories managers hold with regard to "how things work".

Another aspect of Hallinger's approach (the idea that the school leader can have an impact on student achievement through developing the school's organisation and culture), returns in the concept of *transformational leadership*. This concept emphasises that one of the main tasks of school leaders is to initiate processes and structures within the school that enable teacher collaboration and participative decision-making. The concept is fuelled by the notion that in many schools teachers work autonomously and isolated. This implies that the school leader should not primarily intervene directly with curricular and instructional affairs, but mostly indirectly by transforming the school culture in such a way that collegial planning, collaboration and experimentation aimed at school improvement

Table 1 – Aspects of transformational leadership

Leithwood, Jantzi, Steinbach (1999)	Bass & Avolio (1993)
Holds high expectations	Intellectual stimulation
Provides intellectual stimulation	Individualized consideration
Models organizational values	Inspirational motivation
Provides individual support	Idealized influence
Builds collaborative culture	
Strengthens productive school culture	
Develops shared vision	
Creates structure for participation in decision-making	
Builds consensus about school goals	

become possible. In other words, the main tasks of the school leader are to create a work environment in which teachers collaborate and identify themselves strongly with the school's mission. In the Table below an overview is given of the characteristics assigned to transformational leadership

Historically, the work of Bass and Avolio precedes the work of Leithwood *cum suis*. According to them, transformational leadership achieve superior results by operating in keeping with the four I's:

1. Idealized influence: being a role model for followers
2. Inspirational motivation: motivating and inspiring followers by providing meaning and challenge to their work
3. Intellectual stimulation: stimulating follower's efforts to be innovative and creative
4. Individualized consideration: paying attention to each person's needs for achievement and growth

Leithwood *cum suis* have build upon the work of Bass and Avolio, although this conceptualization also resembles the concept of educational leadership as developed by Hallinger. However, it should be made clear that an important differences lies in the style of leadership promoted by each approach. Educational leadership (or more precisely, instructional leadership) has always been criticized by scholars because it would emphasize a rather autocratic style of leadership in schools. However, the concept of transformational leadership, more than the concept of educational leadership, explicitly promotes phenomena such as democratic leadership, leaders as coaches, teachers' participation in decision-making and shared leadership. This last concept – shared leadership – denotes that leadership in a school organization should not be dependent on the role or position of the school principal only. Also others inside the school organization are able to exercise leadership. This kind of leadership extends throughout the school organization through carefully designed structures permitting co-ordinated action (Ogawa & Bossert, 1995; Pounder, Ogawa & Adams, 1995).

3. INTEGRAL LEADERSHIP

A new and very popular concept these days is integral leadership or management. The rise of this concept is related to the expansion in scale and the increased autonomy of schools. The basic notion is that making a distinction between educational leadership and administrative leadership is not very effective, mostly because it leads to fragmentation and segmentation. In this respect the school leader should integrate all domains (education, personnel, finance etc.) in the school, mostly by developing a school wide strategic perspective which integrates them all.

Leithwood (1992) is one of the proponents of this approach. He stresses the importance of an integral orientation of school leaders in for schools to become efficient and effective organisations. He states that school leadership should be considered from a school wide and integral perspective and that this perspective should form the foundation for questions related to what to do to improve the school and how to do it. The importance of a strategic perspective is also emphasised by Imants (1996). Based on a literature review, he argues that the vision of the school leader on his own role, the functioning of the school and the school's (future) goals and the capability to communicate this vision to other stakeholders are crucial conditions to lead the school effectively. In his view vision is related to an integral view on the school's goals and the elaboration of norms and objectives guiding school improvement. To sum up, in this approach administrative leadership and educational leadership can be distinguished analytically, but not in practice.

The integral perspective comes also to the fore in still another approach to leadership. This approach is developed by Quinn *cum suis* and might be useful to study school leadership. The core of this approach is that managers, depending on their values, norm, goals and task orientations, fulfil different roles. For example, one manager attaches a great value to productivity. According to the framework, this implies that he will fulfil the roles of administrator

Table 2 – The Quinn-model

	Rational model	Modelo interno	Modelo de relações humanas	Modelos de sistemas abertos
Criteria for effectiveness	Productivity	Stability, continuity	Cohesion, commitment	Adaptation, external legitimacy
Mean-ends theory	Clear goals and direction lead to more productivity	Establishing routines leads to stability	Commitment leads to hard work	Adaptation and innovation lead to acquiring (external) resources needed for survival
Emphasis on	Goal clarification, rational analysis, Strong, directive leadership	Clarifying responsibilities, measurement, documentation	Participation, reaching consensus, solving conflicts	Adaptation to (political) environment, creative solutions, management of change
Climate	Rational economy, final results	Hierarchical	Teamwork	Innovative, flexible
Role of manager	Administrator and producer	Controller, co-ordinator	Mentor, stimulator	Innovator, negotiator

and producer which, in turn, implies that he will (try to) change the organisational culture and structure in such a way that production is optimised. However, another manager might emphasise cohesion and employees' organisational commitment, implying that he will take on the mentor and stimulator roles, at the same time giving employees the opportunity to participate in decision-making.

In total, Quinn cum suis distinguish between four different models in which managers have different values and goals, fulfil other roles and, consequently, steer their organisation differently.

An important element in this approach is that these models are competitive. That is, managers tend to prefer one model (and consequently focusing on particular values and roles) at the expense of the other models. However, another important idea is that organisation effectiveness benefits from integrating these different models. In other words, an effective manager is a manager who is able to integrate all models into his thinking and acting.

An overview of the Quinn-model is presented below:

A last important approach in this context is the one developed by Mark and Printy (2003). They argue that transformational leadership is of great importance for school reform, but that the practices related to this type of leadership will not lead to improving student outcomes, because they lack a clear focus on teaching and learning. Therefore, they are insufficient to achieve high-quality teaching and learning. In this respect Mark and Printy call for *integrated leadership*. School leaders should be both transformational and instructional leaders, whereby the first type of leadership provides the conditions supporting school improvement and the second type of leadership takes care of the issues which actually matter in improving student

4. FURTHER DIFFERENTIATION OF THE QUINN-MODEL

The Quinn-model was further differentiated, by distinguishing two leadership emphases in

each of the quadrants, as indicated in figure 1, adapted from Quinn, Faerman, Thompson and NcGrath, 1997.

Motivation, coherence and moral are the essential values in the *human relations* model. The basic idea is that commitment leads to effort. Central processes are participation, resolving conflicts and reaching consensus. The organization's climate is characterized by consensus and team relatedness. Whenever the efficiency of an employee decreases, leaders see this as a development that is primarily determined by motivational aspects. It is the leader's task to be a mentor and a stimulator, who reacts alertly to certain signals. In order to be a good *mentor* the leader must be oriented to giving assistance, be sensitive, approachable, open and fair. He or she should be able to be a good listener and communicator and be able to assist in the development of employees. From the *stimulator* it is expected that he or she mediates in case of conflicts between employees, and that he or she contributes to the development of coherence and motivation, collects information and stimulates the problem solving capacity of the staff.

In the *open system* model the organization is confronted with the necessity to compete in an

ambiguous and competitive environment. In this model responsiveness and requiring external support are the most important criteria for the effectiveness of the organization. Continuous adaptation and innovation leads to the attainment and maintenance of the organizations resources and means of production. The essential processes are adaptation, creative problem-solving, innovation and the management of change. In an ambiguous and competitive environment a common vision and shared values are very important. Loss of effectiveness of employees is seen as caused by exposure to too much stress and possible burn-out. The manager as a *mediator* is expected to be innovative, able to adapt and to have the capacity to mediate. The *innovator* should be a creative and resourceful person with a vision and a strong orientation towards the future. In addition the innovator should be capable of introducing innovations in a way that creates enthusiasm and is convincing to the employees. For *mediators* image, achievement and reputation are important. Mediators are expected to be politically skilled, influential and powerful. They meet with outside parties in roles of representative, negotiator and acquirer of resources. Mediators are concerned with marketing and act as liaison and spokesperson.

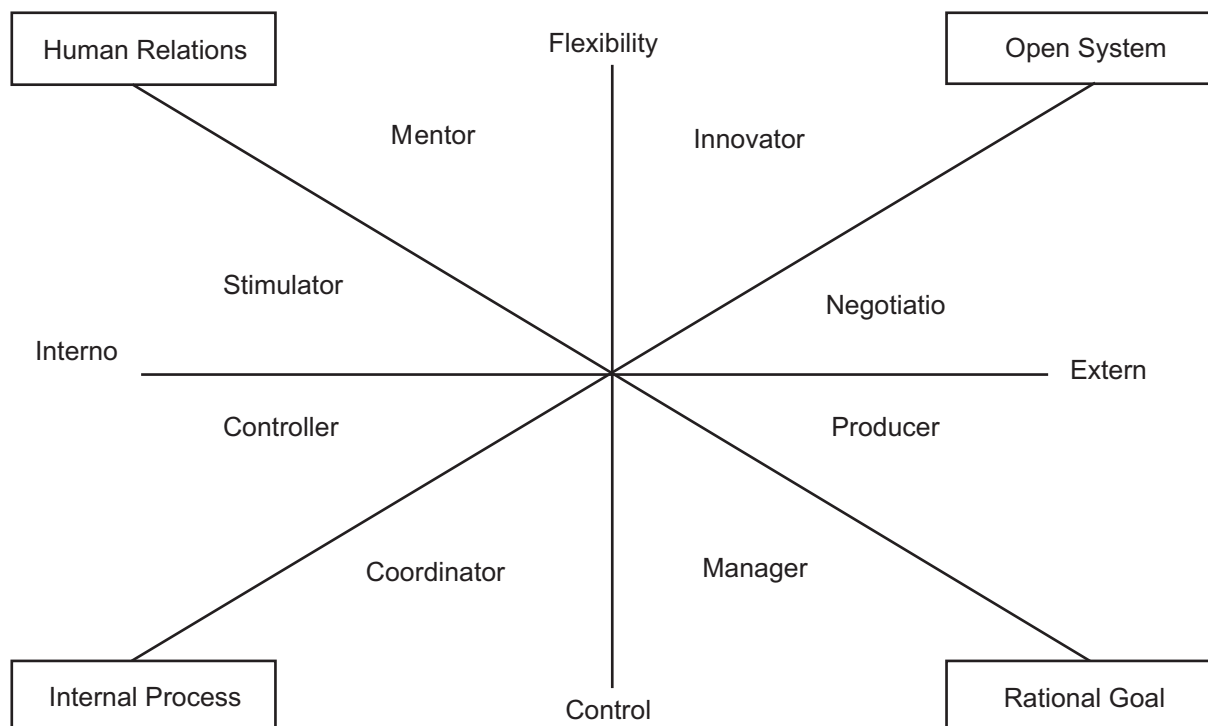


Figura 1 – Diagram of the competing values framework (Quinn et al., 1997)

In the *rational* model productivity and profit are the ultimate criteria for the effectiveness of the organization. Clear and firm leadership are seen as leading to productive results. Therefore there is a strong and continuous emphasis on processes like goal clarification, rational analysis and assertive action. The climate in the organization is rational and economically oriented. Decisions are taken within the perspective of optimizing final results and profit. It is the role of the leader to be a tough and productive *manager*. As such, he or she should clarify expectations, and use techniques like planning and goal establishment. The leader should be a resolute initiator and decision-maker, who defines problems, selects alternative approaches, delineates what should be done, defines roles and tasks, sets rules and gives instructions. People who fit this management emphasis are often competitive and alert decision makers, who set clear expectations. As *producer* the expectation is that leaders acting within the rational goal perspective are task oriented, are very committed to the job, are energetic and highly motivated. They are expected to accept responsibility, successfully finish assignments and are constantly very productive. They may be even fanatic in their desire to reach certain goals.

Stability and continuity are the central criteria in the *internal process* model. The theory is based on the contention that implementing routines brings about stability. The emphasis is on the description of responsibilities, carrying out registrations, and keeping records. The climate in the organization is hierarchical and all decisions reflect the existing rules, structures and traditions. When the efficiency of the employees decreases control is re-enforced and procedures are formulated even more strictly. It is the manager's task to be a structured *controller* and *coordinator*. The *controller* knows all the rules and facts and is a capable analyst. Characteristic for this role is diligence in taking care of administrative matters, monitoring on the basis of routine information, frequent inspections and the production of overviews and reports. As

coordinator the leader should maintain and monitor both the structure as the basic flows in the organization. The leader should be reliable and one should be able to trust him or her. Behavioural characteristics that go with this role are an orientation towards lightening of tasks, on the basis of clear regulation of cooperation and technological solutions.

5. AN INSTRUMENT BASED ON THE EXTENDED QUINN-MODEL

On the basis of the extended model, described in the previous section, a self-report instrument was developed, in which managers are confronted with management activities that represent one of the eight dimensions. They are asked to indicate on a five point scale, which runs from 1 (almost never) to 5 (almost always) how often they display the behaviour that is described in the item.

An example of an item is as follows:

How often do you, as a manager, display the following behaviour?

Introduce inventive new ideas 1 2 3 4 5

Try out of a Dutch version of this instrument in a corporate training context showed that the scales of 4 to 6 items for each of the 8 management types had mediocre internal consistencies, with coefficient alfa's between .60 and .80. Factor analysis identified three factors, in which the four models high on control (the ones below the horizontal line in figure 1) formed the first factor, while the ones subsumed under the open system model and the human relations model were the second and third factor respectively (Gervedink Nijhuis, 2004).

The 36 items of the instrument based on the extended Quinn model are presented in the annex in a formulation that is adapted to the situation of school leaders.

ANNEX

LEADERSHIP QUESTIONNAIRE BASED ON THE EXTENDED QUINN-MODEL

Producer

Clarify the need to attain the goals of the school
Stimulate the staff to attain the goals of the school
Improve the teaching skills of the staff
Hold teachers accountable for goal attainment
Keep the staff committed to goal attainment

Manager

Clarify the goals of the school to the staff
Clearly explain the roles and core activities of the staff
Facilitate the staff in attaining the school goals
State clear work priorities
Reflect regularly on the goals of the school with the staff

Innovator

Introduce innovative ideas
Search for potential improvements
Experiment with new concepts and procedures
Solve problems creatively in a transparent way

Negotiator

Influence the members of the school board/municipality
Penetrate to high level administrators
Present new ideas to the parents in a convincing way
Influence decisions taken at a higher level

Stimulator

Find mutually acceptable solutions in case of conflicts
Conduct open conversations about differences of opinion among staff
Get underlying differences in the open and try to bridge them
Stimulate participation in decision-making
Facilitate consensus among staff

Mentor

Listen to personal problems of staff members
Treat every staff member with sensitivity and care

Show interest and commitment in the relationship with staff
Show interest in the well-being of staff members

Controller

Keep track on what happens in the school
See to it that everyone sticks to the rules
Analyse records and reports to detect inconsistencies and controversies
Check for mistakes and errors in administrative procedures

Coordinator

Carry out logistic procedures to the letter
Coordinate and control all school activities strictly
Resolve problems with the time table and lesson planning
Anticipate on possible problems in coordination between staff
Create an orderly atmosphere in the school

