

# **Professionaliseringsthema 3**

## **Kennis- en kwaliteitsontwikkeling**

**Riemer Kemper**  
**Wietske van Spronsen- Zevering**  
**Sanneke Zegwaard**  
**2017**

## Inhoud

1.	Inleiding op de professionaliseringsthema's .....	3
2.	Kennis- en kwaliteitsontwikkeling .....	7
2.1	Strategisch kwaliteitsmanagement .....	9
2.2	Professionele leergemeenschap .....	12
2.3	Onderzoeksmatig werken .....	16
2.4	Verantwoording.....	20
3.	Afronding professionaliseringsthema via informeel leren .....	22
4.	Zelfdiagnose .....	24
5.	Literatuur.....	26

# 1. Inleiding op de professionaliseringsthema's

Het takenpakket van de schoolleider is in de loop der tijd niet alleen diverser en uitdagender, maar ook zwaarder geworden. Steeds meer taken veranderen bovendien sneller, door nieuwe inzichten, beleidswijzigingen en maatschappelijke en technologische ontwikkelingen.

Dat vergt van u als schoolleider dat u voortdurend werkt aan uw professionele ontwikkeling. Zodat u kunt inspelen op die veranderingen, het team daarin kunt begeleiden en het gesprek erover kunt aangaan met het bestuur en andere organisaties.

## Zeven professionaliseringsthema's

Schoolleiders, bestuurders, opleiders, HRM'ers en wetenschappers hebben zich uitgesproken over de inhoud en wijze van herregistratie. Op grond van deze feedback en twee verkennende onderzoeken is gekozen voor een model dat uitgaat van zeven professionaliseringsthema's. Over deze thema's zeggen schoolleiders (en stakeholders) zelf dat die de inhoud van het vak de komende jaren in hoge mate zullen bepalen. Het zijn de belangrijkste uitdagingen waar u als schoolleider in uw dagelijkse praktijk mee te maken hebt.

In dit hoofdstuk wordt thema 3: 'Kennis- en Kwaliteitsontwikkeling' beschreven, een theoretisch kader van waaruit u zelf aan de slag kunt gaan. In de beschrijving komen de belangrijkste onderdelen aan bod. Het laat ruimte voor uw eigen invulling.

**Figuur 1.1** De zeven thema's uit de kennisbasis

1	Persoonlijk leiderschap
2	Regie en strategie
3	Kennis- en kwaliteitsontwikkeling
4	In relatie staan tot de omgeving
5	Omgaan met verschillen
6	Leiding geven aan verandering
7	Toekomstgericht onderwijs

## Uw ontwikkeling op dit thema

Na uw basisregistratie werkt u in vier jaar tijd toe naar uw herregistratie. Wanneer u kiest voor professionalisering aan de hand van de professionaliseringsthema's, laat u in die vier jaar zien dat u zich hebt ontwikkeld op minimaal drie professionaliseringsthema's.

## Zicht op uw ontwikkeling

Voor ieder professionaliseringsthema is een zelfdiagnose ontwikkeld. De zelfdiagnoses zijn tot stand gekomen in nauwe samenwerking met schoolleiders en hun stakeholders. De zelfdiagnose is een **hulpmiddel** om inzicht te krijgen in de ontwikkeling die u per professionaliseringsthema via informeel

leren doormaakt. Door de zelfdiagnose bij aanvang van uw ontwikkeling in te vullen stelt u uw beginniveau op het professionaliseringsthema vast. Achteraf kunt u de zelfdiagnose nogmaals invullen om uw doorgemaakte ontwikkeling inzichtelijk te maken, zodat u hierop kunt reflecteren.

In de zelfdiagnose is een mogelijkheid tot het vragen van 360° feedback. De overeenkomsten en verschillen van uw zelfbeoordeling en de feedback van anderen kunt u als input gebruiken voor de reflectie op uw ontwikkeling, bijvoorbeeld in de vorm van een professionele dialoog.

### Voorbeeldstellingen per thema

Aan het einde van de uitwerking van ieder professionaliseringsthema vindt u, bij wijze van voorbeeld en ter inspiratie, een aantal stellingen die ook in de zelfdiagnose terugkomt. De digitale zelfdiagnoses vindt u op de website van het Schoolleidersregister PO.

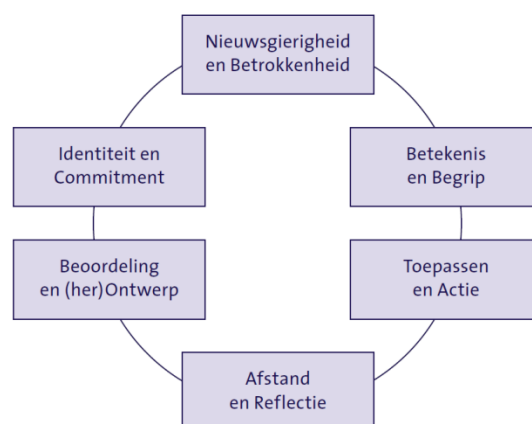
### Basiscompetenties

De zelfdiagnoses zijn gebaseerd op de vijf basiscompetenties voor schoolleiders, zoals beschreven in de beroepsstandaard voor schoolleiders in het primair onderwijs (Andersen & Krüger, 2012):

- 1) Visiegestuurd werken
- 2) In relatie staan tot de omgeving
- 3) Organisatiekenmerken vormgeven vanuit een onderwijskundige gerichtheid
- 4) Strategieën hanteren voor samenwerken, leren en onderzoeken op alle niveaus
- 5) Hogere orde denken

### Table of learning

De competenties voor schoolleiders zijn geconcretiseerd naar 29 ontwikkeldoelen die aangeven welke kennis, welk gedrag en welke houding van schoolleiders bij de verschillende competenties horen. Deze ontwikkeldoelen zijn vervolgens vertaald naar specifiekere gedragsindicatoren. Hierbij is gebruik gemaakt van Shulman's 'Table of learning' (2002). De 'Table of Learning' is een taxonomie die gebruikt kan worden om beheersingsniveaus in te schatten. In de vragen in de zelfdiagnose komen de verschillende niveaus terug.



## Niveaus Table of Learning

In de taxonomie van Shulman ligt de nadruk op het leerproces (Ruijters, Simons et al., 2012). Het perspectief is dat van de lerende. De niveaus zijn:

### Nieuwsgierigheid en betrokkenheid:

Het ontwikkelen van nieuwsgierigheid.

Ik vind het belangrijk dat...  
Ik ben geïnteresseerd in...  
Ik voel me betrokken bij...  
Ik heb aandacht voor...  
Ik heb belangstelling voor...  
Ik hecht waarde aan...

### Betekenis en begrip:

Het verwerven van nieuwe kennis, het in eigen woorden kunnen herhalen wat je door anderen is aangereikt. Waar het eigenaarschap van kennis bij een ander ligt, ligt het eigenaarschap van daadwerkelijk begrijpen bij jezelf. Bij betekenis en begrip staat het eigenaarschap centraal en niet de overdracht van kennis.

Ik weet hoe...  
Ik heb me verdiept in...  
Ik heb verstand van...  
Ik ben bekend met...  
Ik ben op de hoogte van...  
Ik kan ... vertalen  
Ik kan ... beschrijven  
Ik kan ... verwoorden  
Ik kan ... herformuleren  
Ik kan ... uitleggen

### Toepassen en actie:

Op basis van begrip komen we tot handelen en door te handelen komen we tot begrip.

Ik implementeer...  
Ik ontwikkel...  
Ik geef vorm aan...  
Ik demonstreer...  
Ik voer ... uit  
Ik gebruik...  
Ik pas ... toe  
Ik maak...  
Ik los ... op  
Ik experimenteer...

### Afstand en reflectie:

Het nemen van afstand tot de actie, en de mate van afstand kleurt de reflectie. Leren in dit element wordt gevormd door spiegels en vensters die je helpen kijken naar de actie. De kans dat actie zonder reflectie tot leren leidt is klein.

Ik bespreek...  
Ik evalueer...  
Ik heb inzicht in...  
Ik reflecteer op...

### Beoordeling en (her)ontwerp:

Lijkt op betekenis en begrip, met dit verschil dat de complexiteit en de beperkingen van de dagelijkse praktijk hierin doorklinken. Iets kan in theorie een goed idee lijken, maar in de praktijk toch enige nuance nodig hebben, en dus eigenlijk vragen om een klein stukje 'herontwerp' van de theorie. Het gaat dus om een continu afwegen van allerlei factoren, waarden, opvattingen, die ook onderling in beweging zijn.

Ik stel ... bij  
Ik herzie ...  
Ik stel ... vast  
Ik herformuleer ...  
Ik anticipeer ...  
Ik stem ... af  
Ik toets ...

### Identiteit en commitment:

Het internaliseren van waarden, het ontwikkelen van een professionele identiteit, van karakter met een eigen moraal en ethiek. We committeren ons ook aan bepaalde (beroeps)groepen waarvan we de kernwaarden herkennen, onderschrijven en ons eigen maken. Dit element betreft dus zowel het leggen van verbindingen naar binnen als naar buiten en is daarmee het hoogst bereikbare doel van een professional.

Ik kan me niet meer voorstellen dat ...  
Ik ben echt iemand die ...  
... is voor mij de enige manier om de school goed te kunnen leiden.  
Ik ben betrokken bij activiteiten om ... te verspreiden.  
Ik ben betrokken bij activiteiten om ... te delen.  
Ik ben betrokken bij activiteiten om ... over te dragen.  
Ik publiceer ...

## 2. Kennis- en kwaliteitsontwikkeling

### Inleiding

Maximale ontwikkeling en leeropbrengsten van leerlingen is het doel van elke school. Goede leerresultaten – in de brede zin van het woord – vragen niet alleen inspanningen van leerlingen, maar net zo goed van medewerkers en de organisatie als geheel. De schoolleider heeft een grote rol bij onderwijsvernieuwing (Harris & Jones, 2010). Die rol zit zowel in het duurzaam invoeren van onderwijsverbeteringen als in het stimuleren van een leercultuur (Fullan, 2002). De leiderschapsfactor die het meest van invloed lijkt te zijn op het leren van leerlingen is het stimuleren van en deelnemen aan professionele ontwikkeling van leraren (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008; Cunningham, 2012). Professionele ontwikkeling van zowel medewerkers als school is daarmee een belangrijke opdracht voor *alle* onderwijsprofessionals in de school (Verbiest, 2009).

De zoektocht naar een optimaal leerproces vraagt van alle betrokkenen een voortdurende cyclus van: observeren, nieuwe dingen proberen, evalueren, bijstellen en opnieuw observeren. De uitdaging voor de schoolleider is om ten eerste het streven naar kwaliteitsontwikkeling in de organisatie te verankeren en ten tweede de lerende houding in alle lagen van de organisatie te bevorderen. Het streven naar kwaliteitsontwikkeling is de kern van professionalisering (Arbeidsmarktplatform PO, 2012).

Onderwijsorganisaties zetten de laatste jaren belangrijke stappen op het terrein van kwaliteitsontwikkeling, zo signaleert de Onderwijsinspectie (Onderwijsinspectie, 2013). De meeste schoolbesturen hebben een systeem voor kwaliteitszorg en steeds vaker verzamelen en analyseren zij gegevens. Tegelijkertijd is er ruimte voor verbetering, bijvoorbeeld rond het gebruik van data om de werkwijze binnen en buiten de klas te verbeteren. Ook het vermogen van schoolleiders om te reflecteren op het eigen handelen en dat van leraren, vraagt om aandacht (Inspectie van het Onderwijs, 2014). In lijn daarmee stelt de OECD dat versterking van schoolleiderscompetenties op dat vlak nodig is, net als leiderschap dat is gericht op samenwerking en een cultuur van continue verbetering (OECD, 2016).

### Vier perspectieven

In dit thema belichten we vier aspecten van kennis- en kwaliteitsontwikkeling:

- strategisch kwaliteitsmanagement;
- professionele leergemeenschap;
- onderzoeksmatig werken;
- verantwoording en transparantie.

Strategisch kwaliteitsmanagement met aandacht voor leren is de basis. Daarbij is kwaliteitszorg geen papieren verzameling metingen en procedures om het bestuur en de inspectie tevreden te stellen, maar een strategisch middel dat tussen de oren van alle medewerkers zit en waar zij in hun dagelijkse praktijk profijt van hebben. Onderzoek laat zien dat aandacht voor kwaliteitsbeleid significant bijdraagt aan hogere onderwijsopbrengsten (Hofman, 2016).

Voorwaarden voor die gezamenlijke strategische benadering zijn:

- dat u er als schoolleider in slaagt de organisatie om te vormen tot een professionele

leergemeenschap, waarin alle teamleden (formeel en informeel) leren en kennis overdragen. Zo werkt u gericht samen om kennis te ontwikkelen over welke aanpakken voor welke leerlingen het meest geschikt zijn om de voorgenomen (brede) leeropbrengsten te realiseren.

- dat u onderzoeksmatig werken stimuleert bij uw team en daarin zelf het voortouw neemt. Het gaat daarbij niet alleen om het gebruik van leerlinggegevens (opbrengstgericht werken), maar ook dat van niet-meetbare observaties en externe onderzoeksgegevens. Uw taak als schoolleider is om het gebruik van data te stimuleren en om daaruit samen lessen te trekken over verbeteringen in de klas of op school.

Intelligente verantwoording is een vanzelfsprekend onderdeel van een professionele en transparante organisatie (Hopkins, 2011). Als professionele schoolleider kunt u aan anderen uitleggen wat u en uw school hebben gedaan, waarom en wat het resultaat is geweest. Die transparantie dient niet alleen de externe kwaliteitscontrole door het bestuur en de inspectie. Deze beoordeling, evenals die door collega's, ouders, *peers* en andere organisaties, dient eveneens als feedback om verdere verbeteringen door te voeren. Het is in die zin niet zozeer een sluitstuk, maar een wezenlijk onderdeel van de kwaliteitscyclus.



## 2.1 Strategisch kwaliteitsmanagement

### Strategisch omgaan met kennis

In elke organisatie vindt wel enige vorm van leren plaats. Elke keer dat een medewerker van de school iets nieuws probeert en zich afvraagt of dat een verbetering is, zit daar een leerervaring in besloten.

Hoewel zulke individuele leerervaringen zinvol zijn, zijn ze vaak ook incidenteel en persoonsgebonden. De kunst is om het leren een meer structurele plaats in de organisatie te geven. Vervolgens is de kennis uit die gesystematiseerde leerervaringen te gebruiken om zowel individueel als op geaggregeerd niveau te werken aan optimaal leren door leerlingen.

Het werken aan kwaliteitsontwikkeling in het primair onderwijs heeft met name het laatste decennium een flinke ontwikkeling doorgemaakt. In die ontwikkeling zijn grofweg vier fasen te onderscheiden (Van Beekveld&Terpstra, 2014):

1. Kwaliteitsontwikkeling begint met incidenteel en ad hoc gegevens verzamelen, vaak met een concrete aanleiding zoals een daling van de toetscores.
2. Wanneer de activiteiten periodiek plaatsvinden, als verantwoordingsinformatie en input voor schoolplannen, is er sprake van kwaliteitszorg.
3. Dat verandert in kwaliteitsbeleid wanneer de schoolleiding verschillende databronnen (toetscores, tevredenheidsonderzoek, verzuimcijfers, etc.) combineert en verbanden legt met HR-beleid, bedrijfsvoering en de strategie en visie van de school.
4. Om te kunnen spreken van strategisch kwaliteitsmanagement is nodig dat het iets wordt van de hele organisatie om (de kwaliteit van) de eigen werkwijze te monitoren en erop te reflecteren. Alleen door alle medewerkers – en liefst ook externe partijen, zoals ouders – te betrekken in een kritische en onderbouwde dialoog over goed onderwijs, kan een schoolleider erop toezien dat de gegevensverzameling ook resulteert in concrete verbeteringen, bijvoorbeeld:
  - grotere ouderbetrokkenheid;
  - beleid dat door alle medewerkers wordt gedragen;
  - beter geoliede samenwerking met andere organisaties.

Deze fasering laat zien dat strategisch kwaliteitsmanagement niet ophoudt bij verantwoording.

Strategisch kwaliteitsmanagement is pas geslaagd als:

- het op organisatieniveau bijdraagt aan realisatie van de strategie;
- iedereen er in zijn dagelijkse bezigheden individueel baat bij heeft.

Succesvolle organisaties hebben gemeen dat het ze lukt om kleine stappen vooruit te zetten (Haaijer, 2008). Een belangrijke taak van schoolleiders is dan ook om te sturen op reflectie van medewerkers in de dagelijkse praktijk (Runhaar, Sanders & Slegers, 2008). Sturen op kleine stappen kan het gevoel van professionele vrijheid stimuleren, de samenwerking versterken en enthousiasme en betrokkenheid vergroten.

### Niet vanzelfsprekend

Kennis strategisch gebruiken is gemakkelijker gezegd dan gedaan. Veel leraren, maar ook schoolleiders, hebben in de loop der jaren vaste routines ontwikkeld. Die ingesleten patronen zijn

niet altijd gemakkelijk aan de kant te zetten. Leraren kunnen weerstand voelen om hun naar eigen inzicht vormgegeven werkwijzen ter discussie te stellen. Bijvoorbeeld omdat ze die discussie als een inbreuk op hun handelingsvrijheid beschouwen of omdat ze vinden dat geen verdere verbetering nodig is. Het blijkt soms lastig om professionele gemeenschappen (zie volgende paragraaf) in te bedden in het dagelijkse werk (Hubers, 2016).

Bovendien kleven aan kwaliteitszorg labels als stoffigheid, bureaucratie en controle. Leraren blijken in de dagelijkse praktijk nog weinig profijt te ondervinden van de toegenomen investeringen op schoolniveau (Onderwijsinspectie, 2013). Soms lijkt gegevensverzameling een doel op zich te zijn geworden. Waar dat gebeurt, verdwijnt het draagvlak en zien leraren de investeringen als een teken van wantrouwen (controle) en als administratieve last die hen van het werk afhoudt. Op die plaatsen leidt het kwaliteitssysteem niet tot verbeteringen voor de leerling – waar het uiteindelijk toch om te doen is.

Ondanks deze valkuilen is er alle reden om te werken aan strategisch kwaliteitsmanagement:

- De complexe en snel veranderende omgeving maakt het steeds moeilijker om op routine en 'goed geluk' de school te managen.
- Die 'oude' manier van werken past ook niet in de wens van allerlei stakeholders (bestuur, inspectie, ouders) om transparant te laten zien waar de organisatie mee bezig is. Op die transparantie gaat het deelthema over verantwoording verder in.
- Tot slot is het van belang dat schoolontwikkeling een duurzaam karakter heeft. Van geborgde schoolontwikkeling is sprake als de doorgemaakte ontwikkeling na verloop van tijd nog steeds zichtbaar is en het gewenste effect (bijvoorbeeld betere rekenresultaten) sorteert (Onderwijsinspectie, 2013).

### Taak van de schoolleider

Uit de beschreven valkuilen blijkt al dat belangrijke taken van de schoolleider zijn:

- iedereen bij het kwaliteitsmanagement te betrekken;
- het kwaliteitsmanagement zodanig uit te voeren dat iedereen er baat bij heeft in zijn dagelijkse werk.

Een belangrijke vraag daarbij is: hoe draagt de kwaliteitszorg bij aan het leren van leerlingen? Om die vraag te kunnen beantwoorden, moet de schoolleider een scherp beeld hebben van zowel de schooldoelen als de bijdrage van kennisontwikkeling aan die doelen. Het is aan de schoolleider om de doelen van de organisatie als geheel en de professionele ontwikkeling van leraren zinvol met elkaar te verbinden (Marsick & Watkins, 2003). Daarbij moet u goed nadenken over de gewenste structuur van kennisverzameling, kennisontwikkeling en kennisoverdracht.

Het is bovendien belangrijk om professionals aan te zetten tot leren. Maar hoe doet een schoolleider dat? Onderzoek laat zien dat wat bekend is over het effectief begeleiden van leerprocessen in het onderwijs niet altijd wordt toegepast en andersom. Zo blijken lezingen en congressen niet meetbaar bij te dragen aan het leren van leerlingen. Maar ook het verschaffen van tijd en middelen aan leraren om zelfstandig professionalisering vorm te geven, leidt niet tot een meetbaar resultaat. Wel zinvol is actief schoolleiderschap, waarbij de schoolleider het (kunnen) opdoen van leerervaringen in de dagelijkse praktijk organiseert en daarin zelf actief participeert. Ook het deelnemen aan een

professionele uitwisseling binnen en buiten de school is behulpzaam zolang dat niet gericht is op bevestiging, maar juist op het ter discussie stellen van werkwijzen en aannames (Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2007).

De specifieke omstandigheden van de school spelen daarbij een rol. Op een brede school is wellicht (deels) andere kennis nodig dan wanneer de contacten met andere organisaties minder vergaand zijn. In een achterstandswijk van een grote stad ligt het accent van de kennisverzameling mogelijk anders dan op een kleine dorpschool. De visie en de lokale omstandigheden bepalen mede het type kennis waar de organisatie behoefte aan heeft. Mogelijk hebben die omstandigheden ook gevolgen voor de wijze waarop de kennisontwikkeling op verschillende niveaus tot stand moet komen.

## 2.2 Professionele leergemeenschap

De samenleving verwacht steeds meer van scholen. De kwaliteit van het onderwijs hangt af van de mate waarin het team erin slaagt verder te kijken dan het eigen klaslokaal en gezamenlijk te werken aan hoge leeropbrengsten in de brede zin van het woord (Verbiest, 2012). Met andere woorden: hoe meer leraren leren, hoe beter het onderwijs. In de onderzoeksliteratuur komt het stimuleren van het leren van leraren naar voren als een bepalende factor voor school- en onderwijsontwikkeling (Geijsel, Krüger & Slegers, 2010).

Scholen die hoge leeropbrengsten bij leerlingen weten te realiseren, blijken niet alleen veel aandacht voor het leren van leerlingen te hebben, maar ook voor het leren van leraren (Marks & Printy, 2003). Die aandacht bestaat er vooral uit leraren te stimuleren om na te gaan welk effect hun handelen op leerlingen heeft, om dan, op basis van de bevindingen, gerichte actie te ondernemen.

### Lerende cultuur

Daarmee kan een lerende cultuur ontstaan: een open klimaat van ambitie en vertrouwen waarin leraren (formeel en informeel) leren, kennis overdragen en feedback geven als vanzelfsprekende onderdelen van hun werk beschouwen. Zo'n cultuur is nodig om de school om te vormen tot een professionele leergemeenschap: een plek waar niet alleen de leerlingen leren, maar ook het personeel. In een dergelijke gemeenschap werken medewerkers, op alle organisatieniveaus, gericht aan het ontwikkelen van kennis over welke aanpakken het meest effectief zijn om de beoogde brede leerontwikkeling te bewerkstelligen (Waslander, Dücker & Van Dijk, 2012).

In de literatuur is veel aandacht voor het organiseren van professionele leergemeenschappen (of kortweg PLG's) in de school (Fullan, 2015). Daarin kunnen docenten en schoolleiders samenwerken aan professionalisering en onderwijsverbetering (Schildkamp, Poortman & Handelzalts, 2016). De effecten van een professionele leergemeenschap op leerprestaties van leerlingen zijn meestal klein, maar positief (Lomos, Hofman & Bosker, 2010). Wel blijkt de duurzaamheid soms een lastig punt (Hubers, 2016).

Op basis van empirisch onderzoek zijn vijf kenmerken van leerkrachten in professionele leergemeenschappen te noemen. Zij:

- 1 werken samen;
- 2 nemen deel aan de professionele dialoog over belangrijke werkthema's;
- 3 bezoeken elkaars lessen om feedback te geven;
- 4 delen een visie op de doelen van de school en de weg daarnaartoe;
- 5 richten zich op het leren van leerlingen en de verantwoordelijkheid voor de resultaten (Onderwijsraad, 2011).

Een lerende gemeenschap ontstaat niet vanzelf, maar vraagt iets van alle lagen van de organisatie (Verbiest, 2011):

- op individueel niveau: constructie en toepassing van en reflectie op zich ontwikkelende kennis;
- op interpersoonlijk vlak: een gedeelde visie op de rol van de leraar en gezamenlijke werkwijzen gericht op die kennisverwerving, kennistoepassing en reflectie;

- voor de organisatie als geheel: stimulerend, ondersteunend en gedeeld leiderschap.

### Schoolleider als aanjager

Voor de schoolleider ligt er een taak als aanjager en bewaker van de professionele leergemeenschap. U moet leer- en verbeterprocessen op school mogelijk maken, organiseren, stimuleren, richten (Waslander, et al., 2012; Robinson et al., 2008) en tegelijk de kwaliteit van het handelen van docenten waarborgen (Kyriakides, Creemers, Antoniou & Demetriou, 2009).

Verbiest (2011) onderscheidt drie rollen. De schoolleider:

- 1 werkt aan een cultuur gericht op leren (cultuurbouwer);
- 2 gaat in dialoog met leraren over de onderwijs- en leerresultaten (onderwijzer);
- 3 organiseert het leren door literatuur aan te reiken, intervisie mogelijk te maken, etc. (architect).

Daarmee hebben schoolleiders niet alleen een rol in het creëren van een setting waarin leraren hun werk goed kunnen doen, maar dragen ze ook bij aan een klimaat waarin leraren hun expertise verder kunnen uitbouwen (Andersen, 2012; Hulsbos, Andersen, Kessels & Wassink, 2012; Moos & Johansson, 2009).

Leren hoeft niet vrijblijvend te zijn: schoolleiders kunnen er met het team of individuele leraren afspraken over maken en hen daarop aanspreken. Niettemin zijn vertrouwen en open communicatie sleutelwoorden om op ieder niveau van de organisatie effectieve leerprocessen op gang te brengen en te houden.

Allereerst moet de schoolleider, als regisseur van professionalisering, een visie op leren formuleren (Kurland, Peretz & Hertz-Lazarowitz, 2010). Hoe ziet die professionele gemeenschap er uit? Hoe wordt de verworven kennis gebruikt om de doelen van de school na te streven? Vervolgens is het zaak de medewerkers op verschillende niveaus zodanig te stimuleren dat leren daadwerkelijk onderdeel van het werk wordt.

Als schoolleider heeft u hierin in feite een onderwijzersrol. Een belangrijk begrip daarbij is 'leadership content knowledge'. Dat begrip verwijst naar wat een leidinggevende inhoudelijk dient te weten van onderwijsvakken, wil hij als onderwijskundig leider kunnen functioneren. Onderzoek laat zien dat schoolleiders die zowel over voldoende vakkennis als leiderschapsvaardigheden beschikken, een significant voordeel hebben bij het stimuleren van leren en het leidinggeven aan onderwijs (Nelson & Sassi, 2005; Prestine, & Nelson, 2005; Stein & Nelson, 2003). Zonder begrip van kennis die leraren nodig hebben om goed les te geven, blijken schoolleiders niet in staat om de ontwikkeling van leraren te bevorderen (Spillane & Louis, 2002).

### Samenhang

De schoolleider moet daarbij verbindingen leggen, zodat alle niveaus van de organisatie zich in samenhang ontwikkelen. Bij professionalisering concentreert veel aandacht zich namelijk op de ontwikkeling van schoolleiders en individuele leraren. Dat is echter een te eenvoudige kijk op de complexiteit van leren in organisaties (Marsick & Watkins, 2003). Leren op teamniveau is niet hetzelfde als een optelsom van alle leerervaringen van individuen, al was het maar omdat op elk aggregatieniveau andere vraagstellingen relevant zijn. Voor het organisatieniveau geldt iets soortgelijks.

Opdat het leren niet beperkt blijft tot individuele docenten, moet de schoolleider het geleerde naar bovenliggende niveaus (teams en de organisatie als geheel) kunnen tillen. Het is zinvol onderscheid te maken tussen:

- persoonlijke ontwikkeling op het laagste niveau;
- kwaliteitszorg in de organisatie;
- organisatieleren (Marsick et al., 2003). Op dit strategische niveau gaat het ook om kennis opdoen om adequaat op de omgeving te kunnen reageren.

### Leren op alle niveaus

Om tot een professionele leergemeenschap te komen, volstaat het niet om een visie op leren in relatie tot de organisatiedoelen te formuleren. In dat geval zou die leergemeenschap hooguit op papier bestaan.

De uitdaging is juist om leren tot onderdeel te maken van de dagelijkse routines van alle medewerkers, zodat de lerende cultuur op alle niveaus tot stand komt. De vraag is hoe u dat voor elkaar krijgt.

Om effectief te zijn, moet de schoolleider:

- het goede voorbeeld geven en opereren als teamspeler: ontwikkelings- en veranderingsprocessen samen met het team vormgeven;
- verantwoordelijkheden bij het team leggen (en teamleden nemen ook zelf verantwoordelijkheid), zodat teamleden worden gestimuleerd hun kwaliteiten te benutten en hun motivatie behouden.

### Strategieën

In onderzoek naar effectieve leiderschapsstrategieën komen verschillende leiderschapsvormen aan de orde:

- transformatieel leiderschap (Leithwood, 1992; Sergiovanni, 1990);
- inspirerend leiderschap (Den Hartog, 2001; Schuijt, 2001; Korsten & Leers, 2005);
- moreel leiderschap (Fullan, 2003; Strike, Haller & Soltis, 2005; Strike, 2009);
- gespreid leiderschap (Heck & Hallinger, 2009).

De overeenkomsten tussen deze leiderschapsstrategieën zijn:

- gerichtheid op gemeenschappelijke verantwoordelijkheid;
- betekenissen (onderliggende aannames, opvattingen en ideeën) delen vanuit een onderzoekende, lerende houding.

Verantwoordelijkheid bij het team leggen, vooronderstelt dat u met docenten een professionele dialoog voert over hun werk. Het impliceert ook dat docenten het vertrouwen, de ruimte en mogelijkheid krijgen om zich verder te bekwamen.

Onderling vertrouwen en leraren professionele ruimte geven, vormen dragende elementen bij het realiseren van een professionele leergemeenschap. Professionele ruimte verwijst naar de mogelijkheden van leraren om invloed uit te oefenen op de inrichting en ontwikkeling van het

onderwijs en werkprocessen. Professionele ruimte zou moeten leiden tot een grotere inhoudelijke ontwikkeltaak voor leraren en tot meer reflectie en ideeënuitswisseling.

Hoe professionele ruimte vorm moet krijgen is de vraag. Uit diverse onderzoeken blijkt dat de rol van de leidinggevende weliswaar cruciaal is, maar (voor de schoolleider en anderen) niet altijd helder is afgebakend. Het lijkt in ieder geval belangrijk om:

- initiatieven van leraren te stimuleren en ruimte te bieden;
- taken te verdelen op basis van affiniteit en kwaliteiten;
- regelgeving te beperken (Hulsbos et al., 2012; Andersen, 2012).

### **Gezamenlijke verantwoordelijkheid**

Tot slot: hoewel schoolleiders een belangrijke regierol hebben bij de professionalisering van onderwijspersoneel, ligt de taak om een lerende cultuur te bewerkstelligen en te behouden niet alleen op uw bordje.

Zoals elke cultuurverandering vraagt ook het scheppen van een vruchtbaar leerklimaat om verbinding en uitwisseling, tussen leraar, schoolleider en schoolbestuurder. Door uitwisseling en verbinding tussen leerkrachten van verschillende leeftijden en verschillende generaties te stimuleren, kan optimaal worden geprofiteerd van de kwaliteiten van alle medewerkers.

Evenals de schoolleider kan ook het bestuur een stimulerende en faciliterende rol spelen. De leergemeenschap beperkt zich immers niet tot de school maar strekt zich ook uit tot de andere scholen van het schoolbestuur en tussen de schoolleiders onderling.

De verantwoordelijkheid voor de eigen ontwikkeling (individueel en in teams) ligt uiteindelijk ook bij de medewerkers zelf.

## 2.3 Onderzoeksmatig werken

Toegankelijk en goed onderwijs is onmisbaar in onze kennismaatschappij. Investeren in kennis is investeren in de toekomst <sup>1</sup>.

### Belang van onderzoeksgegevens

Met de opkomst van de kennismaatschappij is de betekenis van kennis en leren veranderd. Scholen worden voortdurend geconfronteerd met onderwijshervormingen in de richting van nieuwe vormen van leren (Krüger, 2013). Om de gewenste onderwijsvernieuwingen richting en sturing te kunnen geven, groeit bij scholen de behoefte aan zowel interne als externe onderzoeksgegevens.

De externe kennis gaat vooral over 'wat werkt voor welke groepen'; de interne onderzoeksgegevens verschaffen inzicht in onder meer effectieve leerstrategieën, leerlingprestaties en doorstroming.

### Werkwijze onderbouwen

Bij onderzoek en beleid gaat veel aandacht uit naar onderzoeksmatig werken. Daarin staat centraal dat onderwijsorganisaties hun werkwijze onderbouwen met interne en externe kennis en voortdurend bijstellen. Niet de technische exercitie van dataverzameling en analyse vormt de kern, maar het streven naar kwaliteitsontwikkeling aan de hand van die gegevens.

Om dat te bereiken verzamelen onderzoekende scholen systematisch data die ze vervolgens gebruiken voor school- en onderwijsontwikkeling (Krüger, 2010; Krüger, 2010). Met de data kan de school:

- de ontwikkeling van individuele leerlingen volgen (leerlingniveau);
- het lesprogramma bijstellen (vernieuwingen op klasniveau);
- voor de school als geheel nagaan waar verbeteringen mogelijk zijn (vernieuwingen op schoolniveau).

Door onderzoeksmatig te werken kan de schoolleider data uit zowel intern als extern onderzoek gebruiken om onderwijsvernieuwingen te sturen en te richten. Met interne onderzoeksresultaten kan de schoolleider verantwoording afleggen over gemaakte beleidskeuzes.

### Onderzoeksmatig versus opbrengstgericht werken

Scholen moeten, volgens het ministerie van OCW, opbrengstgericht werken (OCW, 2007). Ook andere instanties (zoals de PO-Raad, de Onderwijsraad, de inspectie) zijn de term 'opbrengstgericht werken' gaan gebruiken (Onderwijsraad, 2008). Gezien het belang dat tegenwoordig aan opbrengstgericht werken wordt gehecht, wordt 'onderzoek kunnen uitvoeren en gebruiken' steeds vaker genoemd als gewenste competentie van schoolleiders (Andersen & Krüger, 2012).

Onderzoeksmatig en opbrengstgericht werken hebben veel met elkaar te maken. Het doel van opbrengstgericht werken is: de leerprestaties van leerlingen verbeteren door beter gebruik te maken van meetbare gegevens.

Een centraal element in de opbrengstgerichte werkwijze is dat leraren in staat zijn de gegevens uit het leerlingvolgsysteem te gebruiken bij het plannen van onderwijs (Krüger, 2013). Het gebruik van

---

<sup>1</sup> <http://www.rijksoverheid.nl/themas/onderwijs-en-wetenschap>



data op leerlingniveau alleen is echter een te smalle basis om het onderwijs te verbeteren: ook extern onderzoek en kwalitatieve leerlinginformatie die zich moeilijk in getallen laat uitdrukken, spelen een rol, evenals de randvoorwaarden, de werkwijze en de context van de school. Uiteraard zullen ook opbrengstgerichte scholen die aspecten op enig moment meewegen, maar om het belang van de bredere benadering duidelijk te benadrukken, spreken we in dit deelthema over onderzoeksmatig werken. Opbrengstgericht werken is daar een onderdeel van.

### **Gebruik van leerlinggegevens**

Scholen beschikken al over heel veel (digitale) data, zoals prestatietoetsen, doorstroomcijfers en inspectierapporten (Earl & Katz, 2006). Verzamel niet alleen meetbare data maar ook kwalitatieve onderzoeksgegevens. Daarmee kunt u de ontwikkeling van de leerling als totale persoon in beeld brengen.

Om beslissingen te nemen op basis van onderzoeksgegevens, is timing van groot belang. U moet weten wanneer u aan de slag gaat met de gegevens en op welk moment u veranderingen wel of niet moet doorzetten (Day, 2014).

U kunt belangrijke veranderingen tot stand brengen via een geleidelijke benadering. Als u daar niet voor kiest, kunnen leerkrachten overweldigd raken door de vele door te voeren veranderingen (Marzano, 2010).

Een goede infrastructuur op school is een voorwaarde om een juiste vertaalslag te kunnen maken van interne onderzoeksgegevens naar verbeteringen en vernieuwingen in de praktijk (Letschert & Letschert-Grabbe, 2007). Uit het innovatieproject 'Duurzaam vernieuwen' van de VO-raad blijkt een cyclische manier van werken essentieel om vernieuwingen door te voeren (Geijssel & Van Eck, 2011). In dit innovatieproject werkten zestien scholen drie jaar lang aan innovaties, in nauwe samenwerking met onderzoekers. Daaruit is naar voren gekomen dat systematisch reflecteren en evalueren bijdraagt aan leren en aan het duurzaam inbedden van vernieuwingen. Leren, vernieuwen, onderzoeken en ontwikkelen moeten in deze cyclus met elkaar verbonden raken.

### **Gebruik van wetenschappelijke kennis**

Ook buiten uw school zijn veel onderzoeksdata voorhanden. Voorbeelden van dergelijke externe onderzoeksresultaten zijn onderzoeken die aangeven 'wat wel werkt en wat niet' in onderwijsvernieuwing. Top Institute for Evidence Based Education Research (TIER) bijvoorbeeld stelt dergelijke 'evidence based' data beschikbaar.<sup>2</sup> Desondanks kan het voor schoolleiders lastig te beoordelen zijn wat wel of niet werkt.

Iedere school en iedere context vergt een eigen vertaalslag van wetenschappelijke inzichten naar de praktijk. Volgens Liesbeth van Welie is het van groot belang om wetenschappelijke kennis te gebruiken in de onderwijspraktijk: veel vragen van scholen zijn te linken aan wetenschappelijk onderzoek (Van Welie, 2014). Echter, om de vertaalslag te maken, mogen de lokale context en de eigen signatuur van de school nooit buiten beschouwing blijven.

Bij verbeterpogingen op basis van inzichten uit onderzoek moet u als schoolleider eerst zorgvuldig kijken naar het wetenschappelijk onderzoek zelf. Pas daarna kunt u vaststellen welke factoren van toepassing zijn op uw specifieke context (Marzano, 2010).

---

<sup>2</sup> TIER, Top Institute for evidence based Education Research.

De visie op wat wel of niet werkt en op wat wel of niet succesvol is, is op geen twee scholen hetzelfde. Het lijkt er dus op dat je niet algemeen kunt stellen wat wel en wat niet werkt. Door een zorgvuldige vertaalslag naar de praktijk te maken, moet u beoordelen of bepaalde verbeterpogingen ook in uw context effectief zullen zijn.

Samenwerking met onderzoekers of studenten kan hierbij zinvol zijn. Wanneer beide partijen samenwerken, kan ook het onderzoek beter worden afgestemd op de behoeftes en specifieke context van scholen. De wetenschap zou daarvoor meer aansluiting moeten zoeken bij de scholen. Als schoolleider hoeft u zelf geen onderzoeker te worden, maar u moet wel data kunnen lezen, begrijpen en interpreteren. Daarmee bent u in staat om:

- de rol van opdrachtgever voor onderzoek te vervullen;
- de dialoog op school te organiseren om de verkregen data gezamenlijk betekenis te geven (Krüger, 2010).

### Taak van de schoolleider

Onderzoeksmatig werken vergt nieuwe vaardigheden en een andere attitude van zowel schoolleider als leerkrachten. Onderzoeksmatig werken vergt dan ook een omslag op school. Voor zo'n omslag zijn leerprocessen nodig en dus ook leiderschapstrategieën om samenwerking en leren te bevorderen.

Als schoolleider hebt u de opdracht om:

- een onderzoekende cultuur op uw school te creëren;
- de onderzoekende houding en de onderzoeksvaardigheden van uzelf en van de leraren te versterken (Earl & Fullan, 2003; Earl & Katz, 2006; Krüger, 2007; Saunders, 2000).

Om onderwijsveranderingen, onderwijsverbeteringen en onderwijsinnovaties succesvol te kunnen doorvoeren is het gevoel van eigenaarschap bij leraren essentieel. Dat gevoel neemt toe wanneer leerkrachten nauw betrokken zijn bij onderzoek en in het bijzonder wanneer het onderzoek vragen aan de orde stelt waar zij zelf mee te maken hebben. Leerkrachten kunnen bij alle fasen van het proces worden betrokken. Zij kunnen zorgen voor nieuwe perspectieven op (de interpretatie van) gegevens (Geijsel & Van Eck, 2011). Leerkrachten worden dan mede-kennisontwikkelaars (Lockhorst, Van den Berg & Boogaard, 2011).

Eigenaarschap is dan ook essentieel om de onderzoekende houding van het team te stimuleren (Letschert et al., 2007). Wanneer u inspeelt op de individuele behoeftes van leerkrachten en autonomie mogelijk maakt, ervaren leerkrachten meer binding met de organisatie en wordt hun gevoel van eigenaarschap versterkt.

Volgens onderzoek zijn in de onderzoeksmatige cyclus met name twee rollen van de schoolleider belangrijk:

- op school een visie op onderzoekend werken introduceren;
- de onderzoekende houding en het aanleren van onderzoeksvaardigheden bij leerkrachten stimuleren (Odenthal & Verbeek).

Wanneer leerkrachten vervolgens zelf participeren in het proces van onderzoeksmatig werken, bevordert dit het vertrouwen dat de leerkracht heeft in zijn eigen invloed op het leren van de leerlingen.

Uit hetzelfde onderzoek blijkt dat de schoolleider bij onderzoeksmatig werken een voorbeeldfunctie voor het team vervult. Als schoolleider moet u laten zien hoe u met onderzoeksgegevens omgaat en welke acties op grond van deze onderzoeksgegevens kunnen worden ondernomen. U moet de transfer van theorie naar praktijk als het ware voorleven.

Besteed in uw gesprekken met leerkrachten aandacht aan het werken met onderzoeksgegevens. U kunt dan meteen vaststellen of het nodig is de leerkracht daarbij ondersteuning te bieden.

Als schoolleider hebt u zicht op de kwaliteiten van de leerkrachten zodat u de kwaliteiten van het gehele team optimaal kunt benutten.

### **Klimaat**

Behalve maatwerk en een gevoel van eigenaarschap van leerkrachten is belangrijk dat er een klimaat op school ontstaat waarin iedereen kan en mag leren, durven, uitproberen en ook fouten mag maken. Er moet ruimte zijn om kritische vragen te stellen (Geijsel & Van Eck, 2011). Leerkrachten moeten zich opgenomen voelen in een professionele leergemeenschap waarin een cultuur heerst van samenwerking en collectieve verantwoordelijkheid (Geijsel & Meijers, 2005).

## 2.4 Verantwoording

Over verantwoording bestaan allerlei beelden. Veel besturen en schoolleiders klagen over een toenemende verantwoordingslast en de groeiende informatiebehoefte van de overheid.<sup>3</sup> Daarentegen vinden andere partijen, zoals ouders, juist dat scholen transparanter zouden kunnen zijn. Hoe het ook zij, in het primair onderwijs is de rol van verantwoording sterk toegenomen.

### Vrijheid en verwevenheid

Dat heeft verschillende oorzaken (Klifman, 2008). Eén ervan is de toegenomen vrijheid als gevolg van de lumpsumbekostiging vanaf 2006. Daarmee hebben schoolbesturen meer ruimte gekregen om de middelen op basis van eigen keuzes in te zetten. Die vrijheid gaat gepaard met de verantwoordelijkheid om dat op een goede manier te doen. Daar komt sinds 2010 een strikte scheiding bij tussen bestuur en toezicht, door de Wet goed onderwijs, goed bestuur.<sup>4</sup>

Verder speelt de toegenomen verwevenheid met de omgeving een rol: transparantie is een voorwaarde voor goede samenwerking. Daarnaast is in het hele publieke domein een bredere tendens naar 'horizontale' verantwoording aan de gang. Allerlei (semi-)publieke instellingen besteden meer aandacht aan communiceren met en verantwoording afleggen aan hun doelgroepen.

### Vitaal onderdeel van kwaliteitsmanagement

Verantwoording is in de eerste plaats een plicht. Besturen moeten de uitgaven verantwoorden in een jaarverslag en dat intern voorleggen aan het eigen toezichtsorgaan en extern aan de Inspectie van het Onderwijs.

Verantwoording is echter niet alleen een van buiten opgelegde noodzaak. Het is ook een onlosmakelijk onderdeel van een professionele en transparante organisatie. Als professionele schoolleider kunt u en wilt u aan anderen uitleggen wat u en uw school hebben gedaan, waarom en wat het resultaat is geweest. Die transparantie dient niet alleen de externe kwaliteitscontrole door het bestuur en de inspectie. De beoordeling door die partijen – maar net zo goed ook door collega's, ouders, *peers* en andere organisaties – kunt u oppakken als feedback om verdere verbeteringen door te voeren. Verantwoording is in die zin niet zozeer een sluitstuk, maar een wezenlijk onderdeel van de kwaliteitscyclus.

### Dubbele opdracht

Financieel management in de context van opbrengstgericht leren betekent: de beschikbare middelen zodanig managen dat u de doelstellingen op organisatie- en schoolniveau op een effectieve en efficiënte wijze behaalt (PO\_Raad, 2011).

Deze opvatting van verantwoording:

- is breder dan alleen de financiële gezondheid van de organisatie – die onverminderd belangrijk is gebleven;
- vergt nadrukkelijk een koppeling met de maatschappelijke opdracht van het bestuur:

---

<sup>3</sup> Zie voor een overzicht van indicatoren die de Onderwijsinspectie gebruikt: [http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel\\_publicaties/2013/analyse\\_en\\_waarderingen\\_van\\_opbrengsten\\_po\\_aug\\_2013.pdf](http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel_publicaties/2013/analyse_en_waarderingen_van_opbrengsten_po_aug_2013.pdf)

<sup>4</sup> [http://wetten.overheid.nl/BWBR0027333/geldigheidsdatum\\_22-09-2014/](http://wetten.overheid.nl/BWBR0027333/geldigheidsdatum_22-09-2014/)

kwalitatief goed primair onderwijs geven.

Het gaat dus niet alleen om cijfers, maar ook om doelen en ambities.

Het jaarverslag moet dan ook twee vragen beantwoorden: niet alleen hoe de besteding van de middelen zich verhoudt tot de begroting, maar ook of daarmee de voorgenomen doelen en leerresultaten behaald zijn.

Verantwoording afleggen is slechts mogelijk als:

- in het strategisch beleidsplan heldere doelen zijn gesteld;
- in de meerjarenbegroting een duidelijke koppeling is gemaakt tussen doelen en de inzet van financiële middelen.

Vanwege uw inhoudelijke verantwoordelijkheid als schoolleider hebt u een nadrukkelijke rol in die tweede opdracht. Mogelijk hoeft u dit deel van de verantwoording niet zelf op te stellen, maar in elk geval moet u hierover met uw bestuur in kritische dialoog kunnen treden.

### Gevaren van verantwoording

Bij een professionele werkwijze hoort dat de professional kan uitleggen wat hij heeft gedaan. Die goede zaak verandert in een nadeel als de gegevensverzameling vooral wordt gebruikt als controlemiddel. Daarmee kunnen het vertrouwen en de open communicatie die de professionele leergemeenschap bepalen, onder druk komen te staan.

Een tweede risico is dat de verantwoording zelf – en als gevolg daarvan de professionals – overmatig gericht raken op meetbare doelstellingen (Zuurmond & De Jong, 2010). Die metingen zijn immers de indicatoren waarop zij worden afgerekend, terwijl andere relevante zaken (zoals bijvoorbeeld burgerschapsvorming) zich lastiger in getallen laten uitdrukken. De laatste jaren zijn eerste stappen gezet om een instrumentarium te ontwikkelen voor de verantwoording van deze lastiger te meten waarden (Klaasen & Vleugelers, 2009).

Als organisaties worden ingericht en aangestuurd op basis van controle, beheersen en verantwoorden, kan dat leiden tot een toenemende stroom van regels, protocollen, formulieren, benchmarks en andere accountancy-achtige maatregelen. De aandacht voor het primaire proces raakt op de achtergrond en gezamenlijke betekenisverlening komt niet van de grond. Gevolgen zijn: minder plezier in het werk, verlies van professionele trots, stagnerende processen en belemmering van innovatie (Andersen, 2012; Kessels, 2012).

Dit betekent niet dat er geen afspraken met elkaar zouden moeten worden gemaakt en het betekent evenmin dat men elkaar nergens op zou mogen aanspreken. Het betekent wel dat:

- afspraken in dialoog tot stand komen;
- verantwoording een duidelijke functie moet hebben;
- er ruimte moet blijven voor initiatief.

Om de gevaren het hoofd te bieden, is het zaak om het achterliggende doel van de dataverzameling goed in het oog te blijven houden: het leren van leerlingen verbeteren.

Interessanter dan de externe kwaliteitscontrole is het voor de school om zelf te denken vanuit het interne ontwikkelperspectief: hoe kunnen wij als school leren van de data en hoe kan de schoolleider daar leiding aan geven? (Krüger, 2013).

### 3. Afronding professionaliseringsthema via informeel leren

Wanneer u in het kader van uw herregistratie kiest voor professionalisering aan de hand van de professionaliseringsthema's, dan laat u zien dat u op de inhoud van de gekozen professionaliseringsthema's binnen vier jaar een substantiële ontwikkeling hebt doorgemaakt. Dat kan op twee manieren:

- Via **formeel leren**: het volgen van gecertificeerd, formeel aanbod. U maakt een keuze uit het gecertificeerde aanbod. Hiervan staat een overzicht op de website van het Schoolleidersregister PO. In dit overzicht staat aangegeven voor welke thema's of deelthema's het aanbod is gecertificeerd. Met het afronden van het aanbod kunt u de genoemde professionaliseringsthema's en/of deelthema's afronden.
- Via **informeel leren**: door leerervaringen uit de eigen praktijk laat u zien dat u een substantiële ontwikkeling heeft doorgemaakt op het gekozen professionaliseringsthema. Dat gebeurt niet met het tellen van uren of punten. Centraal staat de *ontwikkeling* op het professionaliseringsthema of deelthema en niet het aantal uren dat u hieraan heeft besteed of het aantal activiteiten dat u heeft ondernomen.

#### Afronden van een thema via informeel leren

Om een professionaliseringsthema af te ronden maakt u bij informeel leren zelf een inschatting of u zich op het gekozen thema in voldoende mate ontwikkeld heeft. Een substantiële ontwikkeling is voor de ene schoolleider iets anders dan voor de andere schoolleider. De beginsituatie verschilt per schoolleider, net als de context waarbinnen u opereert. U bepaalt zelf het moment waarop u binnen de vierjarige periode van herregistratie een thema wilt afronden.

Bij informeel leren wordt achteraf gevalideerd of u een substantiële ontwikkeling op het thema heeft doorgemaakt. U kunt een thema op twee manieren afronden:

- **Validering door andere schoolleiders:**  
Wanneer u kiest voor validering door andere schoolleiders, geeft u (via [valideren@schoolleidersregisterpo.nl](mailto:valideren@schoolleidersregisterpo.nl)) aan het Schoolleidersregister PO door dat u een thema wilt afronden. Het Schoolleidersregister PO koppelt u vervolgens aan twee andere schoolleiders die ook met informeel leren aan de slag zijn geweest. In een valideringsgesprek beoordelen u elkaars ontwikkeling.

Elke schoolleider laat zien dat hij of zij een substantiële ontwikkeling op het thema heeft doorgemaakt. Dit gebeurt onder andere door antwoord te geven op de vragen die de andere schoolleiders tijdens het gesprek aan hem of haar stellen over de doorgemaakte ontwikkeling. Tijdens het gesprek gaat het vooral om de zelfreflectie op de persoonlijke en professionele ontwikkeling.

- **Validering door een professioneel beoordelaar:**

Als alternatief voor validering door andere schoolleiders kunt u uw ontwikkeling laten valideren door een professioneel beoordelaar. De namen en adressen van de professioneel beoordelaars staan in het register en op de website. U kunt zelf contact met (één van) hen opnemen. Iedere professioneel beoordelaar heeft een eigen methode van validering. De professioneel beoordelaar verstrekt de schoolleider bij een positieve validering een certificaat dat de schoolleider kan uploaden in het register om het thema te kunnen afronden.

### **Zelfdiagnose**

Als hulpmiddel bij uw ontwikkeling en bij de validering van deze ontwikkeling kunt u gebruik maken van de zelfdiagnose. De zelfdiagnose wordt toegelicht in hoofdstuk 1. In hoofdstuk 4 vindt u een aantal voorbeeldstellingen uit de zelfdiagnose.

## 4. Zelfdiagnose

Hieronder vindt u bij een aantal competenties, bij wijze van voorbeeld en ter inspiratie, enkele stellingen die ook in de zelfdiagnose terugkomen. De volledige digitale zelfdiagnoses per professionaliseringsthema vindt u op de website van het Schoolleidersregister PO.

### **Competentie 1: Visiegestuurd werken**

#### Nieuwsgierigheid en betrokkenheid

Ik vind het belangrijk dat de inrichting van het onderwijs naadloos aansluit bij de schoolvisie.

#### Betekenis en begrip

Ik vind het belangrijk dat het belang van een professionele leergemeenschap door iedereen binnen de school wordt gezien.

#### Toepassen en actie

Ik richt mijn eigen professionalisering op wat nodig is om de verantwoording van de kwaliteit van het onderwijs verder te kunnen verbeteren.

#### Afstand en reflectie

Ik evalueer op gezette tijden of de leden van het team zich kunnen vinden in de rol van onderzoek in onze school.

#### Beoordeling en (her)ontwerp

Ik stel vast wat nodig is om de kennis van het belang van individueel en gezamenlijk leren te vergroten in het team.

#### Identiteit en commitment

De wijze waarop de professionele leergemeenschap vorm wordt gegeven moet (wetenschappelijk) onderbouwd zijn.

### **Competentie 3: Vormgeven aan organisatiekenmerken vanuit een onderwijskundige gerichtheid**

#### Nieuwsgierigheid en betrokkenheid

Ik vind het belangrijk dat er voldoende tijd, mensen en middelen beschikbaar zijn voor het individueel en gezamenlijk leren door de leden van mijn team.

#### Betekenis en begrip

Ik weet de krachten voor en tegen verandering binnen het individueel en gezamenlijk leren van het team nauwkeurig in te schatten.

#### Toepassen en actie

Ik stimuleer het team de kwaliteit van het onderwijsleerproces te verbeteren door er voor te zorgen dat ze individueel en gezamenlijk leren.

#### Afstand en reflectie

Ik evalueer of de leden van het team over voldoende kennis en vaardigheden beschikken om een professionele leergemeenschap te kunnen vormen.

#### Beoordeling en (her)ontwerp

Ik bepaal of mijn strategie bij het doorvoeren van een verandering binnen het kwaliteitsbeleid de juiste is en pas deze zonedig aan.

#### Identiteit en commitment

Ik ben echt iemand die een verandering binnen het individueel en gezamenlijk leren op zodanige wijze aan mijn medewerkers voorlegt dat ook zij zich aanpassen.



#### **Competentie 4: Hanteren van strategieën t.b.v. samenwerking, leren en onderzoeken op alle niveaus**

##### Nieuwsgierigheid en betrokkenheid

Ik ben geïnteresseerd in de wijze waarop de interne communicatie over het onderzoek naar 'wat werkt voor welke leerlingen' binnen de school verloopt.

##### Betekenis en begrip

Ik heb me verdiept in de verschillende leiderschapsstrategieën die me helpen bij het realiseren van strategisch kwaliteitsbeleid.

##### Toepassen en actie

Mijn medewerkers dragen ideeën en oplossingen aan voor problemen met het individueel en gezamenlijk leren.

##### Afstand en reflectie

Ik reflecteer op de wijze waarop ik omga met ideeën en oplossingen van medewerkers met betrekking tot de verantwoording van de kwaliteit van het onderwijs.

##### Beoordeling en (her)ontwerp

Ik zorg ervoor dat teamleden hun kennis en vaardigheden met betrekking tot het doen van onderzoek naar 'wat werkt voor welke leerlingen' met elkaar delen.

##### Identiteit en commitment

Ik ben echt iemand die er voor zorgt dat medewerkers gestimuleerd worden verantwoordelijkheid te nemen voor individueel en gezamenlijk leren.

#### **Competentie 5: Hogere orde denken**

##### Nieuwsgierigheid en betrokkenheid

Ik vind de complexiteit die gemoeid is bij het onderzoeken van 'wat werkt voor welke leerlingen' interessant.

##### Betekenis en begrip

Ik kan spanningsvelden bij een lerende cultuur identificeren.

##### Toepassen en actie

Ik zoek onderbouwde kennis (bijv. onderzoeksgegevens) om die spanningsvelden op te lossen.

##### Afstand en reflectie

Ik reflecteer op de wijze waarop ik inspeel op onderliggende oorzaken van problemen bij het uitvoeren van onderzoek naar 'wat werkt voor welke leerlingen'.

##### Beoordeling en (her)ontwerp

Ik analyseer welke maatregel op lange termijn aanzienlijke verbeteringen voor de professionele leergemeenschap kan betekenen.

##### Identiteit en commitment

Ik beschouw mijn school als een complex, dynamisch systeem dat in voortdurende ontwikkeling is.

## 5. Literatuur

### Inleiding op de professionaliseringsthema's

- Andersen, I., & Krüger, M. (2012). *Professionele Schoolleiders. Beroepsstandaard voor schoolleiders in het Primair Onderwijs*.
- Ruijters, Simons et al. (2012). *Canon van het leren*. Vakmedianet Management B.V. (pp. 531-546).
- Shulman, L.S. (2002). Making differences: A Table of Learning. *Change Magazine*, 34(6), 36-45.

### Algemeen

- Arbeidsmarktplatform PO (2012) *Professioneel leiderschap in het primair onderwijs. Een onderzoek naar professionalisering van schoolleiders en schoolbestuurders in het primair onderwijs*. Den Haag.
- Cunningham, C.L. (2012). Critically reflective leadership, *Australian Journal of Teacher Education*, 37(4), p46-58.
- Fullan, M. (2002). *The change. Educational leadership*, 59(8), 16-20.
- Harris, A., & Jones, M. (2010). *Professional learning communities and system improvement. Improving schools*, 13(2), 172-181.
- Hofman, W.H.A. (2016) *Educational governance: strategie, ontwikkeling en effecten*.
- Hopkins, D. (2011) *Powerful learning: Taking education reform to scale*. Melbourne: Department of Educational and Early childhood development, State of Victoria, Australia.
- Inspectie van het Onderwijs (2014). *De kwaliteit van schoolleiders in het basisonderwijs, speciaal onderwijs en voortgezet onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- OECD (2016) *Reviews of national policies for education. Netherlands 2016, foundations for the future*.
- Onderwijsinspectie (2013). *Onderwijsverslag 2012/2013*. Den Haag.
- Robinson, V. M., C. A. Lloyd, K.J. Rowe (2008). *The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types*. Educational administration quarterly.
- Verbiest, E. (2009) *Leren leiden. Notities over professionalisering van schoolleiders in tijden van nieuwe professionaliteit*. Eindhoven.

### Strategisch kwaliteitsmanagement

- Haaijer, R. (2008) Pragmatisch veranderen, verbeteren in kleine stappen. In: *Meso Magazine*, 28 161, september 2008.
- Hubers, M.D. (2016). *Capacity building by data team members to sustain schools' data use*. Enschede: University of Twente.
- Marsick, V.J., K. E. Watkins (2003). Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5 (2), 132-151.
- Onderwijsinspectie (2013). *Onderwijsverslag 2012/2013*. Den Haag.

- Runhaar, P., K. Sanders, P. Slegers. (2008). *De school als ontwikkelplek voor leraren. Een literatuuronderzoek naar organisatiefactoren die implementatie van nieuwe onderwijsconcepten bevorderen*. Enschede.
- Van Beekveld & Terpstra (2014). *Kwaliteitszorg heft een geest. Acht principes van strategisch kwaliteitsmanagement*. Nijmegen.
- Timperley, H., A. Wilson, H. Barrar, I. Fung (2007). *Teacher professional learning and development. Best evidence synthesis*. New Zealand. Ministry of Education.

### Professionele leeromgeving

- Andersen, I. (2012). *Professionele ruimte. Ruimte geven, ruimte laten, ruimte nemen*. NSA, Utrecht.
- Den Hartog, D. (2001). *Leiderschap als inspiratiebron. Oratie*. Rotterdam: Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Fullan, M. (2003). *The moral imperative of school leadership*. London: Sage Publications.
- Fullan, M. (2015). *Leadership from the middle. A system strategy*. Canadian Education Association.
- Geijsel F.P., Krüger, M.L. & Slegers, P.J.C. (2010). *Data feedback for school improvement: the role of researchers and school leaders*. Australian Educational Researcher.
- Heck, R.H. & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal* 46 (3), 659-689.
- Hubers, M.D. (2016). *Capacity building by data team members to sustain schools' data use*. Enschede: University of Twente.
- Hulsbos, F., Andersen, I. Kessels, J & Wassink, H. (2012). *Professionele ruimte en gespreid leiderschap*. Look, rapport 27 Open Universiteit Heerlen.
- Korsten, A. & Leers, G. (2005). *Inspirerend leiderschap in de risicomaatschappij*. Lemma.
- Kurland, H., Peretz, H. & Hertz-Lazarowitz, R. (2010). Leadership style and organizational learning: the mediate effect of school vision. *Journal of Educational Administration*, 48 (1) 7 – 30.
- Kyriakides, L., Creemers, B., Antoniou, P. & Demetriou, D. (2009). A synthesis of studies searching for school factors: implications for theory and research. *British Educational Research Journal*, 36 (5) 807 – 830.
- Leithwood, K.A. (1992). The Move Toward Transformational Leadership. *Educational Leadership*, Vol. 49, No.5, pp.8-12.
- Lomos, C., R.H. Hofman en R.J. Bosker (2010). *Professional communities and student achievement – a meta analysis. School Effectiveness and School Improvement*, in druk.
- Marks, H. & Printy, S.M. (2003). Principal leadership and school performance: an integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39 (3) 370 – 397.
- Marsick, V.J., K. E. Watkins (2003). Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5 (2), 132-151.
- Moos, L. & Johansson, O. (2009). The International Successful School Principalship Project: success sustained? *Journal of Educational Administration* 47 (6) 765 – 780.

- Nelson, B., A. Sassi (2005). *The effective principal: instructional leadership for high-quality learning*. Columbia New York, Teachers College Press.
- Onderwijsraad (2011). *Advies Naar hogere leerprestaties in het voortgezet onderwijs*. Den Haag.
- Prestine, N., B. Nelson (2005). How can educational leaders support and promote teaching and learning? New conceptions of learning and leading in schools. In: Firestone, W., C. Rhiel (ed.) (2005). *A new agenda for research in educational Leadership* (pp. 46-60) New York: Teacher College Press.
- Robinson, V., Lloyd, C., & Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational administration quarterly*, 44 (5), 635-674.
- Schildkamp, K., Poortman, C.L., & Handelzalts, A. (2016). *Data teams for school improvement. School effectiveness and school improvement*, 27(2), 228-254.
- Schuijt, L. (2001). *Met Ziel en Zakelijkheid: paradoxen in leiderschap*. Schiedam, Scriptum.
- Sergiovanni, T.J. (1990). *Advances in leadership theory and practice*. In P.W. Thurston & L.S. Lotto (Eds.), *Advances in Educational Administration*, Vol 1 (Part A):perspectives on educational reform pp. 1-35. Thousand Oakes: Corwin Press.
- Spillane, J., K.S. Louis (2002). School improvement processes and practices: professional learning for building instructional capacity. In: Murphy, J. (ed.) (2002). *The educational leadership challenge. Redefining leadership for the 21<sup>st</sup> century*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Stein, M., B. Nelson (2003). Leadership Content Knowledge. *Educational evaluation and policy analysis*, 25, 4, Special issue on educational leadership (Winter, 2004). 423-448.
- Strike, K. E. Haller & J. Soltis (2005). *The Ethics of School Administration*. NewYork: Teachers College Press.
- Strike, K. (2009). *Ethical Leadership in Schools. Creating Community in an Environment of Accountability*. Thousand Oaks(CA): Corwin Press.
- Verbiest, E. (2012). *Professionele leergemeenschappen. Een inleiding*.
- Verbiest, E. (2011). *Developing professional learning communities*. Paper presented at the AERA conference, 2011, April 7th – 12th, New Orleans.
- Waslander, S., Dückers, M., van Dijk, G. (2012). *Professionalisering van schoolleiders in het voortgezet onderwijs. Een gedeeld referentiekader voor dialoog en verbetering*. VO-raad, Utrecht.

#### Onderzoeksmatig werken

- Andersen en Krüger (2012). *Herziene Beroepsstandaard voor Schoolleiders in het Primair Onderwijs*.
- Day, C., *Onderzoek naar succesvolle schoolleiders*, tijdens NSO Onderwijs Festival, 29 januari 2014.
- Earl, L. & Fullan, M. (2003). Using data in leadership for learning. *Cambridge Journal of Education*, 33 (3), 383-394.
- Earl, L. & Katz, S. (2006). *Leading schools in a data-rich world. Harnessing data for school improvement*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Geijsel F.P., F. Meijers (2005) *Identity learning: the core process of educational change*.

*Educational studies*, Vol. 31(4) p419-430.

- Geijsel, F.P., Van Eck, *Duurzaam vernieuwen, leren van Expeditie durven, delen, doen*, 2011.
- Fullan, M. (2015). *Leadership from the middle. A system strategy*. Canadian Education Association.
- Marzano (2010). *Wat werkt op school*. Meulenberg, Middelburg. (pp. 148-149).
- Krüger, M.L. (2013). *Leiding geven aan onderzoekende scholen*.
- Krüger, M.L. (2010). *De invloed van schoolleiderschap op het onderzoekmatig handelen van leraren in veranderingsprocessen*. Kenniskring leren en innoveren.
- Krüger, M.L. (2010). *De schoolleider als leerling. Op weg naar onderzoekende scholen en onderzoekmatig leiderschap*. Penta Nova, lectorale rede.
- Krüger, M.L. (2007). *Leidinggeven aan een onderzoekende cultuur*. In M.Snoek (red.): Eigenaar van kwaliteit; veranderingsbekwame leraren en het publieke onderwijsdebat (pp. 95-103). Hogeschool van Amsterdam, EFA.
- Letschert, J., Letschert-Grabbe, B. (2007). *Wat leraren willen! Over veranderingen in onderwijs van binnenuit*. Van Gorcum, Assen.
- Lockhorst, Van den Berg & Boogaard, *En, heb je vandaag nog een goede vraag gesteld?*, VO-raad 2011.
- OCW (2007). *Scholen voor morgen. Samen op weg naar duurzame kwaliteit in het primair onderwijs. Kwaliteitsagenda Primair Onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap.
- Odenthal en Verbeek, *Opbrengstgericht werken en onderzoekmatig leiderschap in het primair en voortgezet onderwijs, CPS*.
- Onderwijsraad (2008). *Opbrengstgerichtheid en wegwerken van tekorten*.
- Saunders, L. (2000). Understanding schools' use of 'value added' data: the psychology and sociology of numbers. *Research Papers in Education*, 15 (3), 241-258.
- Schildkamp, K., Poortman, C.L., & Handelzalts, A. (2016). *Data teams for school improvement. School effectiveness and school improvement*, 27(2), 228-254.
- TIER, Top Institute for evidence based Education Research.
- Welie, L. van. *De transfer van wetenschap naar praktijk*, tijdens NSO Onderwijsfestival, 29 januari 2014.

## **Verantwoording**

- Andersen, I. (2012). *Professionele ruimte. Ruimte geven, ruimte laten, ruimte nemen*. NSA, Utrecht.
- Kessels, J.W.M. (2012). *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte*. Oratie 30 maart 2012. Heerlen: Open Universiteit - LOOK (voorheen Ruud de Moor Centrum).
- Klaasen, C, W. Vleugelers (2009). *Verantwoording van waardegericht onderwijs*. Amsterdam.
- Klifman, H. (2008). *Governance voor de schoolleider primair onderwijs*. Alphen aan den Rijn.
- Krüger, M.L. (2013). *Leiding geven aan onderzoekende scholen*.
- Onderwijsinspectie (2013). *Analyse en waarderingen van opbrengsten in het PO*.
- PO-Raad (2011). *Verantwoording van financiën. Een handreiking*. Utrecht.
- Zuurmond, A., Jong, J. de, (2010). *De professionele professional. De andere kant van het debat over de ruimte voor professionals*. Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties. Den Haag.