

Professionaliseringsthema 4

In relatie staan tot de omgeving

Riemer Kemper
Wietske van Spronsen- Zevering
Sanneke Zegwaard
2017

Inhoud

1.	Inleiding op de professionaliseringsthema's	3
2.	In relatie staan tot de omgeving	7
2.1	Omgaan met het bestuur	9
2.2	Omgaan met ouders	11
2.3	Omgaan met andere organisaties	13
2.4	Omgaan met (demografische) ontwikkelingen	15
3.	Afronding thema via informeel leren	17
4.	Zelfdiagnose	19
5.	Literatuur	21

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 4: 'In relatie staan tot de omgeving' beschreven, een theoretisch kader van waaruit u zelf aan de slag kunt gaan. In de beschrijving komen de belangrijkste onderdelen van 'in relatie staan tot de omgeving' 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.

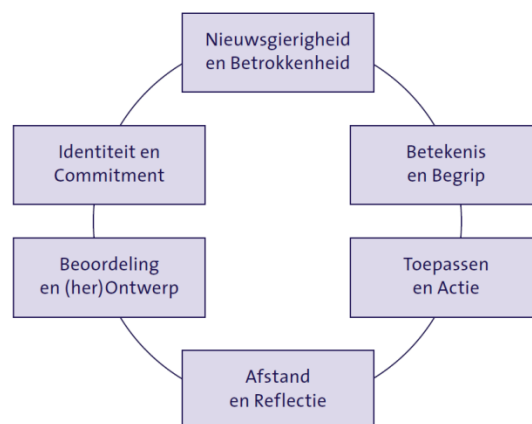
Basiscompetenties

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. In relatie staan tot de omgeving

Inleiding

Uw school staat niet los van zijn omgeving. Kinderen leren immers niet alleen in het klaslokaal, dus het bevorderen van hun ontwikkeling beperkt zich steeds minder tot alleen het reguliere onderwijsprogramma. Scholen hechten groot belang aan de verbinding met de ouders, de buurt en aanpalende vakgebieden als zorg en kinderopvang. Deze beweging zal de komende tijd alleen maar verder toenemen. Daarmee groeit ook de noodzaak voor de schoolleider om buiten de grenzen van de eigen school te kijken.

Van schoolleiders vraagt dit ondernemerschap, stellen zij zelf in de jaarlijkse enquête van het Schoolleidersregister PO naar trends in hun vakgebied. Daarmee doelen zij op het signaleren en benutten van kansen en op het anticiperen op een veranderende omgeving in samenwerking met andere partijen. De schoolleider is steeds minder de baas van de school en steeds meer de spin in een – zelf mede vorm te geven – web.

Meer verantwoordelijkheden

De toenemende verbondenheid is deels een ‘autonoom’ proces vanuit de scholen zelf. Schoolleiders zien in dat zij samen met partners beter in staat zijn de talenten van hun leerlingen breed te ontplooien en leerachterstanden weg te werken. Bovendien kunnen scholen, door verbindingen te leggen, ouders en leerlingen een completer en aantrekkelijker aanbod doen, bijvoorbeeld in combinatie met kinderopvang. Daarnaast hebben veel scholen de ambitie om een centrale rol in de wijk te vervullen.

Een andere externe oorzaak die de toenemende verwevenheid beïnvloedt is de landelijke wetgeving. Die legt steeds meer verantwoordelijkheden (onder meer op het gebied van kinderopvang en leerachterstanden) bij de school. Een voorbeeld daarvan is het passend onderwijs, waaruit een duidelijke behoefte aan leiderschap en coördinatie vanuit de school voortkomt (Smeets & Derriks, 2016; Smeets, 2016). Ook de verplichte doorgaande lijn tussen voor- en vroegschoolse educatie (VVE) en het primair onderwijs dwingt scholen tot samenwerking met andere organisaties, evenals de motie Van Aartsen-Bos, die scholen sinds 2007 verplicht tussen 7.30 en 18.30 uur kinderopvang te bieden als ouders daar om vragen.

De relatie met de bredere omgeving is eveneens veranderd. Ouders en andere stakeholders stellen hoge eisen en spreken de school en het schoolbestuur daar rechtstreeks op aan. Veel ouders hebben bijvoorbeeld behoefte aan opvang en onderwijs onder één dak. Bij veel brede scholen blijkt de gemeente het initiatief te hebben genomen. Daarbij speelt mee dat de gemeente via de school ambities probeert te verwezenlijken op het terrein van achterstanden, buurtbeleid, cultuur en/of sport. Door al deze ontwikkelingen moet u als schoolleider, meer dan vroeger, kunnen inspelen op de omgeving en kunnen samenwerken met diverse partijen.

Schoolbestuur

De ‘externe’ omgeving van de school is dus veranderd, maar ook in de ‘interne’ omgeving van het schoolbestuur zijn de verhoudingen gewijzigd. Daar heeft de Wet goed onderwijs en goed bestuur een rol bij gespeeld. Door de scheiding van toezicht, bestuur en management zijn de posities van bestuurders en schoolleiding veranderd. Enerzijds is het bestuur op grotere afstand komen te staan, anderzijds is zowel intern als bij de toezichthouder een grotere behoefte aan bedrijfsinformatie

ontstaan. Dat maakt de verhouding tussen u en het bestuur complex. Schoolleiders en bestuurders moeten in onderlinge dialoog hun verhoudingen bepalen en tot een productieve samenwerking komen (APS, 2010; Andersen, Koning, Zevering, & de Brabander, 2012).

Vier deelthema's

De school bestaat niet slechts uit schoolleiders, leraren en leerlingen. Twee 'stakeholders' die van oudsher dicht bij de school staan zijn de ouders en het schoolbestuur. Beide hebben een direct belang bij optimale ontwikkeling van de leerlingen. Daarnaast, zo hebben we in de inleiding al gezien, krijgt de school in toenemende mate te maken met organisaties van buiten de school die, elk vanuit hun eigen perspectief, te maken hebben met de ontwikkeling van kinderen. Zoals: kinderopvang, zorgpartijen, de gemeente, de Inspectie of andere scholen. Behalve uit 'actoren' bestaat de context van de school ook uit ontwikkelingen waar u rekening mee moet houden. Het belangrijkste voorbeeld daarvan is waarschijnlijk de ontwikkeling van het aantal leerlingen. Hierna gaan we nader in op deze vier deelthema's:

1. ouders
2. besturen
3. organisaties
4. ontwikkelingen

2.1 Omgaan met het bestuur

Inleiding

De schoolleider en zijn bestuurder hebben veel met elkaar te maken. Vanuit hun eigen kaders en perspectief werken zij allebei aan kwaliteit van onderwijs, de één door (financieel en inhoudelijk) kaders vast te stellen, de ander door in de school regie te nemen, aan te sturen en te verbinden. De uitdaging is om op alle niveaus in de school, dus leerlingen leerkrachten, schoolleiding en bestuur, op een vergelijkbare en congruente manier te laten werken aan gezamenlijke doelen. In de literatuur heet dat vertical alignment (Mulders, Knol, Cijvat, Van Dalen, & Mathijssen, 2016). De kunst is daarbij om onderwijskwaliteit niet te reduceren tot een 'beleidstarget'. Het is juist de kunst die doelen *samen* op te stellen en vervolgens, vanuit een gedeeld vertrekpunt, op alle niveaus ruimte te bieden voor autonomie en eigenaarschap (Frissen, Van der Steen, Noordegraaf, Hooge, & De Jong, 2016).

Met de 'Wet goed onderwijs en goed bestuur' zijn per augustus 2010 verschillende onderwijswetten gewijzigd op het gebied van toezicht en onderwijskwaliteit.¹ Het centrale element daarin is een strikte scheiding tussen het bestuur en een onafhankelijk toezichtsorgaan. Dat orgaan ziet onder meer toe op de begroting en de meerjarenbegroting; rechtmatige verwerving en besteding van middelen en de naleving van de code goed bestuur. Samen zijn het schoolbestuur en het interne toezichtorgaan er ten eerste verantwoordelijk voor dat scholen adequate leerresultaten boeken en ten tweede dat medewerkers zich optimaal kunnen ontwikkelen en onder optimale omstandigheden hun bijdrage aan processen kunnen leveren.

Taakverdeling

Om aan resultaten vanuit dit ontwikkelingsperspectief sturing te kunnen geven, is volgens de Code goed bestuur (artikel 16) een focus nodig op de wijze waarop resultaten tot stand komen (PO-Raad, 2010). Schoolleiders en bestuurders hebben dus veel met elkaar te maken. Dat wil niet zeggen dat het schoolbestuur processen tot in detail zou moeten voorschrijven. In de Code goed bestuur staat namelijk ook dat taken, bevoegdheden en verantwoordelijkheden in beginsel zo laag mogelijk in de organisatie moeten worden belegd (artikel 8-2). Hierin ligt een spanningsveld besloten.

De omslag naar een nieuw bestuursmodel met een raad van toezicht is geen speeltje voor bestuurders alleen (Klifman, 2009). Door de wijzigingen verandert ook uw positie als schoolleider. Waar sommige besturen op deelterreinen (zoals financiën of huisvesting) schoolleiders grotere verantwoordelijkheden geven, lijken andere besturen als gevolg van de wijzigingen juist de regie strak naar zich toe te trekken. Zij treden ten opzichte van schoolleiders meer sturend op en investeren eerder in uitbreiding van het stafbureau. Welke strategie werkt beter? Naar die vraag is nog geen onderzoek gedaan. Dat neemt niet weg dat het goed is om met het bestuur in gesprek te gaan over de taakverdeling.

Managementstatuut

Besturen zijn wettelijk verplicht om alle relatiepatronen in uw organisatie te beschrijven in het managementstatuut. Daarin is bijvoorbeeld opgenomen dat de schoolleider:

- verantwoordelijk is voor de dagelijkse leiding op de school;
- een bijdrage levert aan de voorbereiding van het bestuursbeleid;

¹ http://wetten.overheid.nl/BWBR0027333/geldigheidsdatum_22-09-2014/

- vervolgens de uitvoering van dat beleid op schoolniveau op zich neemt.

Deze informatie vormt het juridisch referentiekader voor uw omgang met het bestuur. Het is dan ook zinvol dat statuut goed te kennen en de consequenties met de bestuurder te bespreken. Een punt van overleg met het bestuur kan bijvoorbeeld zijn hoe uw rol in de beleidsvoorbereiding er in de praktijk uitziet.

Directieoverleg

In het managementstatuut is ook de rol van het directiebestuur opgenomen, een van de belangrijkste (formele) manieren om als schoolleider invloed uit te oefenen. In de praktijk gebruikt de bestuurder dat directieoverleg vaak om schoolleiders bij te praten. Zeker in de grotere besturen heeft het directieoverleg echter een formele adviesrol. Omdat de toezichthouder belang hecht aan draagvlak onder directeuren, kan de bestuurder een gezamenlijk advies niet gemakkelijk naast zich neerleggen.

Kennis van het formele kader is nodig. In de praktijk lijkt de verantwoordelijkheidsverdeling namelijk vaak op twee overlappende cirkels, waarbij beide partijen verantwoordelijkheid voelen voor het overlappende deel. Het bestuur neemt beslissingen over onder meer de toewijzing van middelen, geld en evaluatie. Als schoolleider echter, neemt u beslissingen over het werk op school.

De werkwijze op de scholen heeft consequenties voor de middelen en andersom. Wanneer men zich in elkaars domein gaat bewegen zal er een verdedigende reactie optreden en wordt afstand gecreëerd (Hanson, 2002).

Het is dus belangrijk om goed te weten wie welke taken en verantwoordelijkheden heeft.

Bijvoorbeeld bij beslissingen over strategieën, professionalisering en outputafspraken over de onderwijsopbrengsten. In dit overlappende gebied is het niet goed mogelijk om een duidelijke scheiding tussen elkaars taken en verantwoordelijkheden te maken. Hier moeten besluiten worden genomen op basis van een professionele dialoog.

Werkafspraken

Het bestuur is eindverantwoordelijk. Dat betekent dat bestuur en schoolleiders goede werkafspraken moeten maken, op basis waarvan u zich moet verantwoorden. Deze werkafspraken richten zich niet alleen op de gewenste onderwijsopbrengsten maar bijvoorbeeld ook op criteria voor kwaliteitszorg en de HRM-cyclus. Om tot goede werkafspraken te komen, is de interactie en dialoog tussen bestuur en schoolleiders van groot belang (APS, 2010; Andersen et al., 2012). Dit vergt van beide partijen dat zij gericht zijn op het verbinden van personen, partijen en processen.

2.2 Omgaan met ouders

Inleiding

Sinds de jaren '70 van de vorige eeuw wordt veel onderzoek gedaan naar kenmerken van effectieve scholen en de factoren die leerlingresultaten beïnvloeden. Een factor van betekenis die daarin steevast naar voren komt is de betrokkenheid van ouders (en de gemeenschap) (Good & Brophy, 1986; Marzano, 2000). Ouderbetrokkenheid duidt erop dat ouders structureel bij de school worden betrokken, zowel bij belangrijke beslissingen als bij de dagelijkse gang van zaken. Zowel betrokkenheid bij het beleid van de school, in de klas als communicatie over het eigen kind zijn zinvol.

Diverse motieven

Behalve om onderwijsinhoudelijke redenen (beter onderwijs) zijn er ook pragmatische (taakverlichting), pedagogische (afstemming met thuis) en maatschappelijke (democratie en integratie) motieven om ouderbetrokkenheid te stimuleren (Onderwijsraad, 2010). In plaats van ouderbetrokkenheid wordt tegenwoordig ook wel de term 'educatief partnerschap' gebruikt. In deze benadering zijn ouders en leerkrachten gelijkwaardige partners met dezelfde wens: de ontwikkeling van de kinderen optimaal te stimuleren. Drie belangrijke kenmerken van effectieve betrokkenheid zijn: communicatie, participatie en bestuur.

Partnerschap

Ook in recentere literatuur blijft de betekenis van ouderbetrokkenheid onverminderd groot. Gelijkwaardig educatief partnerschap heeft een positief effect heeft op zowel de sociale als de cognitieve ontwikkeling van kinderen (Cijvat e.a., 2009; Leithwood, Anderson, Mascall & Strauss, 2010). Het gaat dan nadrukkelijk niet alleen om ouderparticipatie, deelname aan dagelijkse activiteiten in de school. Het is ook belangrijk dat ouders betrokken raken bij de inhoud van het onderwijsprogramma, liefst op een niet-vrijblijvende manier (Cox, Harlaar, Hilhorst & De Vries, 2010; Kassenberg, 2007).

De beleidsmatige invloed van ouders op de school is relatief beperkt (Hofman, Steijn & Hofman, 2013). Hoewel alle actoren ouderbetrokkenheid belangrijk vinden, is deze in de praktijk gericht op concrete activiteiten en dan vooral op het eigen kind en diens klas. Wellicht om die reden lijkt de roep door scholen om grotere betrokkenheid van ouders de laatste jaren nog iets sterker te worden (Smit, Wester, Craenen & Schut, 2011).

Overigens zijn ouders niet erg bezig met de leerlingresultaten. Bejegening, sfeer en goede intenties vinden zij belangrijker (NSOB, 2016). Onderwijsscores zoals de Inspectie die publiceert zijn voor hen nauwelijks bepalend bij de schoolkeuze (Leithwood et al., 2010).

Invloud via het gezin

Op basis van onderzoek (Leithwood et al., 2010) zijn vier paden te onderscheiden langs welke u de (brede)² leerlingresultaten kunt beïnvloeden: het rationele, het emotionele, het organisatorische én het gezinpad. Dit laatste pad is van groot belang, omdat het gezin in sterke mate de prestaties van

² De term leerlingresultaten verwijst daarbij naar de brede ontwikkeling van kinderen en niet (alleen) naar toetsuitslagen.

de leerling bepaalt. Via het gezinspad kunt u de leerlingresultaten op verschillende manieren beïnvloeden, door:

- vanuit school de thuisomgeving te beïnvloeden via begeleiding en steun aan de ouders;
- aan te zetten tot nadenken over de betekenis van leren en de rol van de opvoeding daarbij;
- te wijzen op het belang van voeding en gezondheid en een rustige werkplek;
- ouderbetrokkenheid te versterken;
- op huisbezoek te gaan;
- te praten over ambities en verwachtingen van ouders over school en beroep.

Concrete activiteiten die het gezinsklimaat stimulerend maken zijn volgens twee overzichtsstudies: samen lezen, bezoek aan bibliotheek, het doen van educatieve spelletjes met cijfers en letters, rijmen en zingen en versterken van het positieve zelfbeeld door het uiten van hoge verwachtingen (Bakker, Denessen, Dennissen, & Oolbekkink-Marchand, 2013; Desforges, & Abouchaar, 2003).

Hoe beter ouders betrokken raken bij het leerproces van hun kind, hoe beter ouders dat leerproces versterken. Mondelinge communicatie kan daarbij een rol spelen. Studies met e-portfolio's geven eveneens bemoedigende resultaten. Gebruik van e-portfolio's zorgt voor verbetering van de schrijfvaardigheden van kinderen (inhoud van de tekst, spelling, grammatica, gebruik van interpunctie). Bovendien neemt de zelfregulatie van kinderen toe, ontwikkelen zij feedbackvaardigheden en groeien zij in hun zelfvertrouwen (Baas, 2016).

Als schoolleider hebt u een belangrijke rol in het stimuleren van ouderbetrokkenheid. Deze betrokkenheid beperkt zich niet tot de formele participatie (Van Dartel & Schellings, 2007) in onder meer medezeggenschapsraden of de informele participatie in ouderraad, activiteitenraad of oudercommissie of als hulpouder.

Pedagogische en didactische participatie van ouders kan bijdragen aan de kwaliteit en de opbrengsten van het onderwijs en aan de leerresultaten.

Ook het maatschappelijk partnerschap (de rol van school en ouders in de buurt) kan veel meerwaarde opleveren, bijvoorbeeld in de vorm van een verrijkte leeromgeving of verlengde leertijd met voor- en naschoolse arrangementen.

2.3 Omgaan met andere organisaties

Inleiding

De omgeving heeft invloed op de school en op het leiderschap, maar de school en de leider beïnvloeden omgekeerd ook actief de omgeving. U kunt de omgeving van de school actief inzetten om organisatiedoelen te realiseren. Een achterliggende gedachte daarbij is dat er een optimale afstemming (fit) moet zijn tussen verschillende actoren en activiteiten binnen en buiten de schoolorganisaties.

In onderzoek is inderdaad bewijs te vinden voor de stelling dat bij succesvolle scholen en besturen een hoge mate van afstemming aanwezig is tussen de visies, verwachtingen, doelen en het beleid van verschillende groeperingen (Hofman et al., 2013).

Ontwikkelingen als ‘passend onderwijs’ en ‘bredeschoolvorming’ onderstrepen de toenemende noodzaak tot verwevenheid van scholen met andere organisaties. Bij onderwijsorganisaties groeit het besef dat samenwerking met verschillende partners in de regio onontbeerlijk is (Smeets, 2007). Het gaat dan met name om samenwerking tussen onderwijsinstellingen, zorgaanbieders en de lokale overheid.

De afstemming tussen school en omgeving wordt ‘externe fit’ genoemd. Het is hierbij belangrijk om productieve relaties met diverse partijen te onderhouden. Leeropbrengsten van leerlingen zijn bijvoorbeeld gebaat bij samenwerking met en betrokkenheid van ouders en bij samenwerking met andere scholen en organisaties.

Het gaat daarbij ook om samenwerking en (digitale) afstemming met het aanleverend en vervolgonderwijs (Smeets & Marx, 2008) en met organisaties buiten het onderwijs, zoals jeugdzorg, gemeente, politie en cultuur- en sportinstellingen.

Maatschappelijke onderneming

In dit verband wordt steeds vaker gewezen – ook in de verschillende groepsdiscussies – op de school als maatschappelijke onderneming (Minderman, 2008). Dat is een organisatie die:

- in staat is om, in samenwerking met andere partners, maatschappelijke taken en bevoegdheden uit te voeren;
- zich laat leiden door beginselen van transparantie, integriteit en professionalisering (gedragscodes).

Een dergelijke school verantwoordt zich niet (alleen) verticaal, maar ontleent legitimiteit aan maatschappelijke verankering met horizontale samenwerkingsverbanden en horizontale verantwoordingrelaties.

Het gaat erom de kwaliteit van de dienstverlening (professionaliteit) voorop te stellen, omdat juist dáár de maatschappelijke meerwaarde uit moet voortvloeien. Maatschappelijke meerwaarde is geen vaststaand gegeven maar moet steeds opnieuw worden verworven. Dat doet de school door in de dienstverlening te voldoen aan de maatschappelijke verwachtingen en door, op basis van openheid, de dialoog met de maatschappelijke omgeving aan te gaan.

Onbekendheid met elkaars werkwijze blijkt namelijk vaak een belangrijk obstakel in de samenwerking te zijn (Smeets, 2007). Bij een ontwikkeling als bredeschoolvorming spelen de

activiteiten zich bovendien af op het grensgebied van verschillende disciplines, waardoor niet direct duidelijk is wie waarvoor 'verantwoordelijk' is (Kemper & Van den Berg, 2013). Dat te doorbreken vergt ambitieuze en proactieve schoolleiders die kunnen opereren in het krachtenveld van verschillende opvattingen en belangen en die effectieve samenwerkingsrelaties kunnen vormgeven.

2.4 Omgaan met (demografische) ontwikkelingen

Inleiding

Samenwerking met externe organisaties kan ook voortvloeien uit demografische ontwikkelingen. Zo hebben veel scholen nu te maken met een krimpsituatie, terwijl in enkele grote steden nog altijd sprake is van groei. Vergrijzing, ontgroening en migratie naar de Randstad en omliggende gebieden, zorgen in veel regio's voor dalende leerlingenaantallen en dus minder inkomsten.

Dat leidt weer tot vacaturestops en jaarcontracten voor jonge leraren. Veel schoolleiders met wie is gesproken, maken zich er zorgen over dat jonge leerkrachten snel uit de formatie verdwijnen omdat de oudere leerkracht meer rechten heeft. Op de lange termijn is er als gevolg van de vergrijzing een versnelde uitstroom van oudere leerkrachten te verwachten en – paradoxaal genoeg – een tekort aan ervaren leraren in de krimpregio's.

Samenwerken effectiever dan concurreren

De vraag is hoe je strategisch met dergelijke demografische ontwikkelingen kunt omgaan. Kies je bij krimp bijvoorbeeld voor gedwongen ontslagen of red je het met natuurlijke afvloeiing? Kies je voor concurreren of juist voor samenwerken? Steeds vaker blijkt samenwerking op de langere termijn effectiever. Met het oog hierop is het belangrijk om de regionale behoefte aan onderwijs en aanverwante diensten vast te stellen om in de regio tot eventuele gezamenlijke initiatieven en een taakverdeling te komen.

Het hangt van de lokale omstandigheden af welke oplossing het beste is, bijvoorbeeld:

- nieuwe onderwijsconcepten zoals integrale kindcentra;
- nauwe samenwerking tussen schoolbesturen en gemeenten;
- samenwerking met partijen zoals kinderopvang, zorginstellingen, maatschappelijke voorzieningen en bedrijven.

Bij het uitwerken van lokale oplossingen kan krimp ook als kans kan worden aangemerkt (Adviescommissie Deetman, 2011; ResearchNed, 2010; SER, 2011).

Rolverdeling

Strategische beslissingen in relatie tot demografische ontwikkelingen liggen voor een belangrijk deel op het werkterrein van de bestuurders. Toch spelen ook schoolleiders hierin een belangrijke rol. Zowel bestuurders als schoolleiders werken aan de resultaten van de onderwijsorganisatie op basis van een ambitie voor hun school.

Beide partijen hebben daarbij zowel een interne als een externe rol:

- interne processen hebben betrekking op de verschillende beleidsdomeinen en op de integrale beleidsvoering;
- externe processen waar zij op in moeten spelen, komen voort uit de maatschappelijke context waarin de school/het bestuur opereert.

Dit benadrukt nog eens het belang van goede samenwerking en een heldere taakverdeling tussen bestuur en schoolleiding.

Toekomstscenario's

Toekomstscenario's kunnen behulpzaam zijn bij:

- strategische beslissingen (in dialoog te nemen);
- reflectie op maatschappelijke ontwikkelingen.

Door verschillende mogelijke toekomsten in beeld te brengen, krijgen beslissers een handvat om de organisatie richting te geven en om strategie en koers uit te zetten.

De scenariomethodiek zou een belangrijk onderdeel van het professionaliseringsaanbod kunnen zijn, ook omdat het schetsen van scenario's in zichzelf een belangrijk leer- en reflectieproces is. Met scenario's werken vereist namelijk dat de partijen:

- informatie gezamenlijk ordenen en interpreteren;
- een gemeenschappelijke taal ontwikkelen.

Effectief

Het zijn juist deze analytische, reflectieve en verbindende vaardigheden die voor schoolleiders van groot belang blijken te zijn.

Effectieve schoolleiders:

- analyseren situaties diepgaand en brengen ze in verband met de bredere organisatie;
- hebben inzicht in structuren en systemen en in hun eigen positie daarin;
- houden, wanneer zij een probleem oplossen, meerdere alternatieven tegen het licht en redeneren vanuit verschillende denkmodellen (Quinn, Faerman, Thompson, McGrath, 2011).
- streven meerdere doelen na en kunnen goed inschatten welke belemmeringen een oplossing in de weg staan;
- zijn zich bewust van de eigen waarden en normen en durven die als richtsnoer te gebruiken bij het oplossen van problemen (Strike, 2009).

3. Afronding thema 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) 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 om de visie van het bestuur over te brengen op het team.

Betekenis en begrip

Ik heb me verdiept in de manieren om de schoolvisie in lijn te brengen met demografische ontwikkelingen.

Toepassen en actie

Bij de selectie van nieuw personeel let ik er op dat zij onze benadering van ouders onderschrijven.

Afstand en reflectie

Ik reflecteer met stakeholders/partners rond de school op onze schoolvisie.

Beoordeling en (her)ontwerp

Ik stel vast wat er nodig is om het team te motiveren om vanuit de schoolvisie ouders te benaderen.

Identiteit en commitment

De schoolvisie kan alleen succesvol vorm en inhoud krijgen als er draagvlak onder het bestuur is gecreëerd.

Competentie 3: Vormgeven aan organisatiekenmerken vanuit een onderwijskundige gerichtheid

Nieuwsgierigheid en betrokkenheid

Ik ben geïnteresseerd in de manier waarop het team contact heeft met ouders.

Betekenis en begrip

Ik ben op de hoogte van de financiële kaders waarbinnen ik samenwerking kan aangaan met andere organisaties in de omgeving.

Toepassen en actie

Ik ga effectief om met weerstand vanuit ouders tegen veranderingen.

Afstand en reflectie

Ik evalueer met het team in hoeverre het dagelijkse contact met ouders bijdraagt aan de kwaliteit van het onderwijsleerproces.

Beoordeling en (her)ontwerp

Ik bepaal of mijn strategie bij het doorvoeren van een verandering de juiste is om organisaties in de omgeving mee te krijgen in het veranderproces en pas mijn strategie zonodig aan.

Identiteit en commitment

Ik deel mijn kennis en ervaring over de samenwerking met organisaties uit de omgeving met collega-schoolleiders.

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

Nieuwsgierigheid en betrokkenheid

Ik vind het belangrijk om samen met het bestuur te kijken naar de tevredenheid van de medewerkers.

Betekenis en begrip

Ik weet hoe ik onderzoeksdata met betrekking tot (demografische) ontwikkelingen moet interpreteren.

Toepassen en actie

De ideeën en oplossingen die mijn medewerkers aandragen voor problemen in de school bespreek ik altijd met het bestuur.

Afstand en reflectie

Ik reflecteer op het effect van mijn handelen op de samenwerking met organisaties in de omgeving.

Beoordeling en (her)ontwerp

Ik verander wel eens iets aan de wijze waarop ik ideeën en oplossingen van medewerkers communiceer naar het bestuur, om het gevoel van eigenaarschap bij medewerkers te vergroten.

Identiteit en commitment

Ik kan de school goed leiden doordat ik voor het versterken van een breed netwerk met organisaties in de omgeving passende leiderschapsstrategieën inzet.

Competentie 5: Hogere orde denken

Nieuwsgierigheid en betrokkenheid

Ik vind de vele aspecten die vastzitten aan de samenwerking met verschillende partners in de regio interessant.

Betekenis en begrip

Ik weet welke (demografische en andere) ontwikkelingen de meeste invloed op de school hebben.

Toepassen en actie

Bij het oplossen van problemen met partners in de regio speel ik in op de onderliggende oorzaken.

Afstand en reflectie

Ik reflecteer met mijn bestuur op overlappende/strijdige taakopvattingen.

Beoordeling en (her)ontwerp

Ik stel vast dat twee schijnbaar tegengestelde zaken in de taakverdeling met het bestuur allebei tegelijkertijd waar kunnen zijn.

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

- Smeets, E.F.L., M.F.G., Derriks (2016) *Op de drempel van passend onderwijs*.
- Smeets, E.F.L. (2016) *Passende competenties voor passend onderwijs*.
- Andersen Andersen, I., Koning, R., Zevering, W. & de Brabander, C.J. (2012). *Professionalisering van schoolleiders*. Utrecht, Nederlandse Schoolleiders Academie (tegenwoordig Schoolleidersregister PO).
- APS (2010) *Goed bestuur in de praktijk. Dilemma's en dialoog in schoolorganisatie*. Klaas Hiemstra, Boudewijn van Velzen, met medewerking van Monica Robijns.

Omgaan met het bestuur

- Andersen Andersen, I., Koning, R., Zevering, W. & de Brabander, C.J. (2012). *Professionalisering van schoolleiders*. Utrecht, Nederlandse Schoolleiders Academie (tegenwoordig Schoolleidersregister PO).
- APS (2010) *Goed bestuur in de praktijk. Dilemma's en dialoog in schoolorganisatie*. Klaas Hiemstra, Boudewijn van Velzen, met medewerking van Monica Robijns.
- Frissen, P., Steen, M. van der, Noordegraaf, M., Hooge, E. & Jong, I. de (2016). *Autonomie in Afhankelijkheid. Verbeteren van onderwijskwaliteit via krachtige koppelingen*.
- Hanson, E.M. (2002). *Educational administration and organizational behaviour*. Allyn & Bacon.
- Klifman, H. (2009). *Governance voor de schoolleiders primair onderwijs*.
- Mulders, H., Knol, D., Cijvat, I., Van Dalen, T., & Mathijssen, B. (2016). *Eigenaarschap, alignment en continuous improvement*. Hengelo: Expertis Onderwijsgroep.
- PO-Raad (2010) *Code goed bestuur in het primair onderwijs*. Zie artikel 16.
- PO-Raad (2010) *In tien jaar naar de top. Pleidooi voor 10-jarenplan voor het primair onderwijs*.
- Smeets, E.F.L., M.F.G. Derriks (2016) *Op de drempel van passend onderwijs*.
- Smeets, E.F.L. (2016) *Passende competenties voor passend onderwijs*.

Omgaan met het ouders

- Baas, D. (2016). *Reviewstudie naar de effectiviteit van het gebruik van e-portfolio's in het basisonderwijs*.
- Bakker, J., Denessen, E., Dennissen, M. & Oolbekkink-Marchand, H. (2013). *Leraren en ouderbetrokkenheid. Een reviewstudie naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid en de rol die leraren daarbij kunnen vervullen*. Nijmegen: Radboud Universiteit.

- Cijvat, I. e.a. (2009). *Een onderzoek naar de rol van ouders in het primair onderwijs, deel 1 literatuuronderzoek*. Amersfoort: CPS.
- Cox, H., M. Harlaar, J. Hilhorst, P. de Vries (2010) *Ouderbetrokkenheid in onderwijs en sport*. CPS, Nijmegen.
- Dartel, N. van, J. Schellings (2007) *De formele positie van ouders in het onderwijs. Werkgroep ouderbetrokkenheid, ingesteld n.a.v. de intentieverklaring Versterking School-Ouderbetrokkenheid*. AVS, CNV, Utrecht.
- Desforges, C., & Abouchaar, A. (2003). The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: a literature review. *Research Report*, 443, 1-110.
- EUR (2012) *Educational Governance, thema 4: Ouderbetrokkenheid bij schoolbeleid*.
- Frissen, P., Steen, M. van der, Noordegraaf, M., Hooge, E. & Jong, I. de (2016). *Autonomie in Afhankelijkheid. Verbeteren van onderwijskwaliteit via krachtige koppelingen*.
- Good, T.L., J.E. Brophy (1986) School effects. In: M.C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed. pp. 570-602). New York: Macmillan.
- Hofman, A., B. Steijn, R. Hofman (2013) *Educational Governance: Strategie, ontwikkeling en effecten*. NWO Beleidsgericht Onderzoek Primair Onderwijs. Integratierapport. Gion, EUR, Risbo. Den Haag.
- Kassenberg, A. (2007) *Een brug tussen ouders en school*.
- Marzano, R.J. (2000) *A new era of school reform: Going where the research takes us*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.
- Mulders (2016) Mulders, H., Knol, D., Cijvat, I., Van Dalen, T., & Mathijssen, B. (2016). *Eigenaarschap, alignment en continuous improvement*. Hengelo: Expertis Onderwijsgroep.
- Leithwood, Anderson, Mascall & Strauss (2010) *The Four Paths*. In: *The Principles of Educational Leadership and Management*, 2nd edition.
- NSOB (2016) *Het ongemak van de autonomie. Onderwijsbeleid tussen vrijheid en verantwoording*.
- Onderwijsraad (2010) *Ouders als partners*. Den Haag.
- Smit, F., M. Wester, O. Craenen, K. Schut (2011) *De visie van leraren, ouders en leerlingen op de kwaliteit van het onderwijs. Onderzoek naar de kwaliteitsaspecten van het onderwijs onder leraren, ouders en leerlingen*. ITS in opdracht van NTR/Ruud de Moorcentrum. Utrecht.

Omgaan met andere organisaties

- Hofman, A., B. Steijn, R. Hofman (2013) *Educational Governance: Strategie, ontwikkeling en effecten*. NWO Beleidsgericht Onderzoek Primair Onderwijs. Integratierapport. Gion, EUR, Risbo. Den Haag.
- Kemper, R., D. Van den Berg (2013) *Gezamenlijke taken, verbindende professionals. Een onderzoek naar professionalisering van bredeschoolwerk en VVE in het primair onderwijs*. Arbeidsmarktplatform Primair Onderwijs, Den Haag.
- Minderman, G.D. (2008) *Legitimatie en verankering – Uitdagingen voor de maatschappelijke ondernemer*, Amsterdam: Vrije Universiteit, 2008.
- Smeets, E. T. Marx (2008) *Digitale overdracht van leerlinggegevens door het primair onderwijs*. ITS, Nijmegen.
- Smeets, E. (2007) *Samenwerking tussen primair onderwijs, voortgezet onderwijs, regionale*

expertisecentra en jeugdzorg. Onderzoek naar innovatie in vijf regio's. Nijmegen.

Omgaan met (demografische) ontwikkelingen

- Adviescommissie Deetman (2011). *Ruimte voor waardevermeerdering*. Eindrapport Adviescommissie Deetman Bevolkingskrimp Limburg.
- Quinn, R.; Faerman, S.; Thompson, M.; McGrath M. (2011). *Handboek Managementvaardigheden*. Academic Service.
- ResearchNed (2010). *Krimp als kans. Prognose-analyse in opdracht van Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt*.
- SER (2011). *Bevolkingskrimp benoemen en benutten. Ontwerpadvies en definitief advies*.
- Strike, K. (2009). *Ethical Leadership in Schools. Creating Community in an Environment of Accountability*. Thousand Oaks(CA): Corwin Press.