

Naar een kennisbasis voor schoolleiders in het primair onderwijs

Verkenning aan de hand
van actuele ontwikkelingen

Naar een kennisbasis voor schoolleiders in het primair onderwijs

Verkenning aan de hand van actuele ontwikkelingen

10 juni 2014

**Riemer Kemper
Wietske Zevering
Inge Andersen**

Inhoud

1. Inleiding	5
1.1 Achtergrond.....	5
1.2 Doelen van de kennisbasis.....	6
1.3 Werkwijze en stand van zaken.....	7
1.4 Leeswijzer.....	8
2. Kennisbasis en professionalisering	9
2.1 Wat is professionalisering?.....	9
2.2 Kennisbasis essentieel bij professionalisering.....	10
2.3 Uniek takenpakket bemoeilijkt kennisbasis.....	11
2.4 Uitdagingen als uitgangspunt.....	11
2.5 Structuur van de kennisbasis.....	13
3. Leren op alle niveaus	14
3.1 Inleiding.....	14
3.2 Professionele leergemeenschap.....	14
3.3 Omgaan met uitdagingen.....	15
3.4 Literatuurlijst.....	17
4. Onderzoekmatig werken	19
4.1 Inleiding.....	19
4.2 Omgaan met uitdagingen.....	20
4.3 Literatuurlijst.....	23
5. Strategisch omgaan met de omgeving	25
5.1 Inleiding.....	25
5.2 Omgaan met stakeholders.....	26
5.3 Omgaan met demografische ontwikkelingen.....	28
5.4 Literatuurlijst.....	30
6. Omgaan met verschillen	31
6.1 Inleiding.....	31
6.2 Omgaan met uitdagingen.....	31
6.3 Literatuurlijst.....	34
7. Bedrijfsvoering	35
7.1 Inleiding.....	35
7.2 Omgaan met uitdagingen.....	35
7.3 Literatuurlijst.....	38
8. Toekomstgericht onderwijs	39
8.1 Inleiding.....	39
8.2 Omgaan met uitdagingen.....	39
8.3 Literatuurlijst.....	43

1. Inleiding

1.1 Achtergrond

Het vak van schoolleider in het primair onderwijs verandert. Het beeld van de ‘hoofdmeester’ als primus inter pares, die een paar aanvullende werkzaamheden verricht naast zijn reguliere lesgevende taken, klopt al lang niet meer. Het takenpakket van een schoolleider is inmiddels zo veel uitgebreider en complexer geworden, dat de onderwijzende schoolleider op veel plekken een zeldzaamheid is geworden.

De invloed van de schoolleider op de leeropbrengsten is daarmee indirecter, maar zeker niet minder belangrijk geworden. Recent onderzoek laat zien dat de kwaliteit van schoolleiders juist van grote invloed is op de kwaliteit van onderwijs.¹ In scholen met sterke schoolleiders zijn de leeropbrengsten hoger dan in scholen met minder sterke schoolleiders. Als onderwijskundig, organisatorisch en huishoudelijk leidinggevend stuurt de schoolleider op verbetering van de leeropbrengsten en de kwaliteit van leraren, hij houdt zich bezig met de bedrijfsvoering en organisatieprocessen en hij vormt de verbindende schakel tussen allerlei betrokkenen binnen en buiten de school.

In de loop der tijd is het takenpakket van de schoolleider niet alleen diverser en uitdagender, maar ook zwaarder en veranderlijker geworden. Schoolleiders krijgen steeds meer taken (bijvoorbeeld op het terrein van financieel beheer, opbrengstgericht werken en passend onderwijs), die bovendien snel kunnen veranderen door beleidswijzigingen, nieuwe inzichten en maatschappelijke en technologische ontwikkelingen. Om daarop te kunnen inspelen en bovendien het team daarin te kunnen begeleiden, is het van belang dat schoolleiders zich voortdurend blijven ontwikkelen.

Register en kennisbasis

Om de professionalisering van schoolleiders een stevig fundament te geven hebben werkgevers en werknemers in het primair onderwijs in 2013 een beroepsregister voor schoolleiders opengesteld. Registratie biedt schoolleiders de gelegenheid te laten zien dat zij tegemoetkomen aan de eisen, die het schoolleiderschap met zich meebrengt. Het stimuleert hen bovendien zich voortdurend te blijven professionaliseren.

Als basis voor dit register is door de Nederlandse Schoolleiders Academie een beroepsstandaard ontwikkeld waarin de belangrijkste competenties van schoolleiders in het primair onderwijs zijn opgenomen. Die set competenties geeft antwoord op de vraag wat een schoolleider moet kunnen om te zijn toegerust op de uitdagingen van het vak. Hoe dat vak er in de praktijk uitziet, welke uitdagingen daarbij horen en wat er uit onderzoek bekend is over hoe daarmee is om te gaan, is op grond van de beroepsstandaard alleen niet te zeggen.

Het Schoolleidersregister heeft de ambitie een kennisbasis te ontwikkelen. Een kennisbasis is een breed gedragen, samenhangend fundament van toepasbare, overdraagbare kennis over effectieve interventies, dat het vak van schoolleiders omlijnt en waarop zij hun handelen kunnen baseren. Deze verkenning is te lezen als een eerste stap in die richting. In dit document is enerzijds de visie van het Schoolleidersregister PO op de rol van een kennisbasis bij professionalisering beschreven en het proces om tot een voldragene kennisbasis te komen. Anderzijds is een aanzet gedaan tot de inhoud van die kennisbasis. Bij wijze van

¹ Inspectie van het Onderwijs (2014) De kwaliteit van schoolleiders in het basisonderwijs, speciaal onderwijs en voortgezet onderwijs. Den Haag.

afbakening is in eerste instantie gefocust op actuele ontwikkelingen die het vak van schoolleider de komende jaren beïnvloeden. In de uitwerking naar de daadwerkelijke kennisbasis krijgen ook de meer tijdloze aspecten van het vak (zoals persoonlijk leiderschap en managementvaardigheden) een plaats.

Vaak wordt met een kennisbasis een fysiek boekwerk aangeduid waarin de belangrijkste vakkennis is beschreven. De lading van het begrip kennisbasis is echter breder dan één boek, een literatuurlijst of zelfs een bibliotheek – wat niet wegneemt dat een standaardwerk een erg nuttig instrument kan zijn. Het gaat erom dat in de kennisbasis alle onderling verbonden concepten, verbanden, condities et cetera die samen het professionele domein vormen, op een toegankelijke manier zijn geordend en beschreven en dat die verzameling geaccepteerd wordt door de beroepsgroep.

De vorm waarin dat gebeurt is secundair en vooral afhankelijk van de wensen van de verschillende gebruikers, met name die van schoolleiders en opleiders. De vraag is vooral met welke uitingsvorm(en) zij het meest geholpen zijn. De kennisbasis vormt de ruggengraat van de herregistratie. De ontsluiting van de kennisbasis zal wat vorm en inhoud betreft daarom in ieder geval nauw aansluiten bij wat nodig is voor de herregistratie.

1.2 Doelen van de kennisbasis

Een kennisbasis is een belangrijk onderdeel van de professionalisering van schoolleiders als beroepsgroep. Allereerst ondersteunt een toepasbaar fundament van kennis schoolleiders in hun dagelijkse werk bij het onderbouwen (en verantwoorden) van allerlei beslissingen. Daarnaast maakt een kennisbasis het deskundigheidsterrein van de beroepsgroep als geheel tastbaar, wat de profilering, ontwikkeling en erkenning van het beroep ten goede komt. Het is dan wel belangrijk dat de inhoud van de kennisbasis herkend en erkend wordt door schoolleiders, opleiders en andere belanghebbenden. In hoofdstuk 2 is de rol en meerwaarde van een kennisbasis voor de beroepsgroep nader uitgewerkt.

Wanneer de kennisbasis voldoende substantieel is, kan deze een functie krijgen bij een aantal taken van het Schoolleidersregister. De kennisbasis kan schoolleiders inzicht bieden in actuele kennis over de belangrijkste ontwikkelingen die op hun pad (gaan) komen. Het advies om die kennis over actuele thema's in samenwerking met diverse stakeholders periodiek te verzamelen is ook opgenomen in het 'Advies beroepsstandaard schoolleider primair onderwijs'.² De inventarisatie van dergelijke ontwikkelingen en de koppeling ervan aan wetenschappelijke kennis was nog niet beschikbaar.

Daarnaast kan de kennisbasis een praktisch handvat vormen voor opleiders die actuele ontwikkelingen willen afdekken in hun aanbod. Het is dan wel zaak de kennisbasis toegankelijk (in de zin van vindbaar en inzichtelijk) te maken. Mogelijk kunnen de bevindingen richtinggevend zijn voor toekomstig onderzoek, als blijkt dat bepaalde ontwikkelingen in de literatuur nog onvoldoende zijn afgedekt.

In de derde plaats kan de kennisbasis een gestructureerde opmaat vormen voor het formuleren en onderhouden van de herregistratiecriteria en de beroepsstandaard voor schoolleiders. Hoe beter het schoolleidersregister de actuele uitdagingen van het schoolleiderschap systematisch in beeld brengt, hoe beter de vertaling is te maken naar de competenties om met de nieuwe uitdagingen om te gaan.

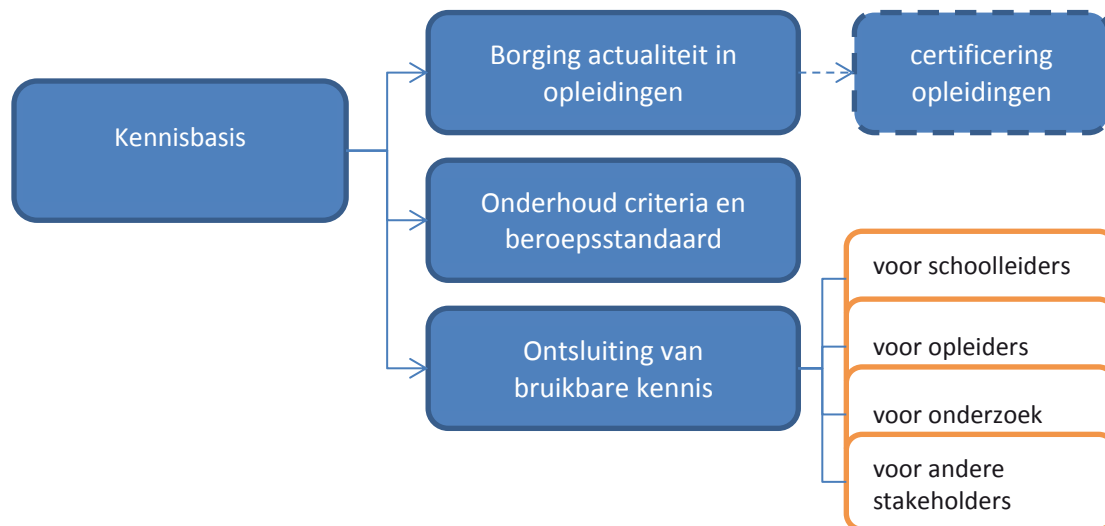
² Andersen, I. et al. (2012) Advies beroepsstandaard schoolleiders primair onderwijs. NSA, Utrecht.

Samengevat kan de kennisbasis een rol vervullen bij:

1. het borgen van de actualiteit in het aanbod van opleidingsinstellingen
2. het opstellen en actualiseren van de herregistratiecriteria en de beroepsstandaard
3. kennisdeling en handreikingen naar (met name) schoolleiders en opleiders en richting geven aan toekomstig onderzoek

De uiteenlopende doelen van de kennisbasis zijn grafisch weergegeven in Figuur 1.1.

Figuur 1.1 Relatie van de kennisbasis met taken van het Schoolleidersregister



1.3 Werkwijze en stand van zaken

Als vertrekpunt van deze verkenning zijn in samenwerking met schoolleiders zelf en andere stakeholders de voornaamste ontwikkelingen, thema's en uitdagingen geïnventariseerd, waar schoolleiders in hun dagelijkse werk mee te maken hebben. Het gaat om actuele ontwikkelingen, waarvan schoolleiders en andere betrokkenen zelf zeggen dat deze van grote invloed zullen zijn op hun werk in de komende jaren. Deze ontwikkelingen zijn geclusterd en gekoppeld aan kennis uit wetenschappelijk en praktijkonderzoek.

Daarbij zijn tot dusver de volgende stappen doorlopen:

1. Op basis van literatuurstudie en verkennende gesprekken met schoolleiders is een startdocument opgesteld met een eerste overzicht van relevante actuele ontwikkelingen.
2. Het startdocument is in verschillende ronden besproken met schoolleiders, bestuurders, opleiders en wetenschappers, bijgesteld en opnieuw voorgelegd.
3. Op basis van het commentaar en aanvullende literatuur is deze verkenning opgesteld, die opnieuw besproken wordt in focusgroepen.

De aanvankelijke focus op actuele ontwikkelingen is een bewuste keuze geweest. Actuele ontwikkelingen maken de inventarisatie concreet, vormen een duidelijke afbakening en raken sterk aan wat schoolleiders in de praktijk bezighoudt. Bovendien is specifieke kennis over actuele ontwikkelingen nodig om uiteindelijk de beroepsstandaard en registratiecriteria te kunnen actualiseren. Ook voor schoolleidersopleidingen en overig professionaliseringsaanbod geldt als certificeringseis dat zij moeten aansluiten bij actuele ontwikkelingen in het veld. Aanbieders van professionaliseringsaanbod moeten, om

in aanmerking te komen voor certificering, aantonen dat zij de actuele ontwikkelingen afdekken in hun aanbod.

Parallel aan dit onderzoek heeft het Schoolleidersregister een veldverkenning uitgevoerd onder ongeveer 150 schoolleiders, waarin op diverse plekken in het land groepen schoolleiders open zijn bevraagd naar belangrijke situaties en gebeurtenissen die hen zijn bijgebleven. Van dit onderzoek wordt in een afzonderlijke rapportage verslag gedaan. In deze veldverkenning zijn ook thema's benoemd die betrekking hebben op meer tijdloze aspecten van het schoolleiderschap zoals persoonlijk leiderschap, managementvaardigheden en organisatiekunde. In de uitwerking van deze verkenning naar de daadwerkelijke kennisbasis krijgen ook die thema's een plek.

Vanuit de literatuur, de geconsulteerde groepen en bovengenoemde veldverkenning bleken grotendeels dezelfde ontwikkelingen naar voren te komen. De deelnemers aan de verschillende focusgroepen herkennen de in deze verkenning genoemde thema's en de uitwerking daarvan. Ook binnen het ministerie van OCW worden deze thema's herkend als de voornaamste ontwikkelingen voor schoolleiders.

Nadat deze verkenning definitief is vastgesteld, vindt de uitwerking naar een werkelijke kennisbasis plaats. Naast recente onderwijsinhoudelijke ontwikkelingen is daarin ook plaats voor meer algemene kennis en vaardigheden die niet per se een verbinding heeft met de actualiteit. Daarbij valt onder meer te denken aan kennis over visievorming, en algemene kennis over organisatiekunde en (verander)management.

1.4 Leeswijzer

In dit document is enerzijds de visie van het Schoolleidersregister PO op de rol van een kennisbasis bij professionalisering beschreven en het proces om tot een voldragen kennisbasis te komen. Anderzijds is een aanzet gedaan tot de inhoud van die kennisbasis.

De definitie en functie van een kennisbasis zijn beschreven in hoofdstuk 2. De zes hoofdstukken daarna beschrijven de contouren van de kennisbasis inhoudelijk aan de hand van de zes belangrijkste actuele en bestendige ontwikkelingen, die uit de literatuur naar voren komen en die schoolleiders en andere betrokkenen hebben benoemd in focusgroepen.

Per ontwikkeling zijn telkens de relevantie voor het vak van schoolleider geschetst, de belangrijkste uitdagingen die voortkomen uit die ontwikkelingen en de kennis uit literatuur over (het omgaan met) die uitdagingen. De achtereenvolgende hoofdstukken gaan over de lerende organisatie (hoofdstuk 3), onderzoeksmatig werken (hoofdstuk 4), strategisch omgaan met de omgeving (hoofdstuk 5), omgaan met verschillen (hoofdstuk 6), bedrijfsvoering (hoofdstuk 7) en toekomstgericht onderwijs (hoofdstuk 8).

2. Kennisbasis en professionalisering

2.1 Wat is professionalisering?

Goed onderwijs begint met goed personeel. Voor professionalisering is daarom in het primair onderwijs volop belangstelling. De registers voor schoolleiders en leraren zijn daar in zekere zin een exponent van. Het primair onderwijs staat daarin niet alleen. Ook in andere onderwijssectoren en veel andere terreinen in de (semi)publieke sector, zoals jeugdzorg, welzijnswerk, re-integratie, verpleging en reclassering bestaat groeiende aandacht voor professionalisering.

Maar wat maakt de schoolleider tot een goede schoolleider? Die vraag is nog niet zo gemakkelijk te beantwoorden, al was het maar omdat een eenduidige definitie van professionalisering ontbreekt. In deze verkenning is professionalisering opgevat als een continu, dynamisch proces gericht op het systematisch uitdiepen van de werkzaamheden van schoolleiders om zo de kwaliteit ervan te verbeteren en het beroep te versterken.

Elementen van professionalisering

De bovenstaande definitie geeft al aan dat eerst duidelijk moet zijn welke activiteiten en vaardigheden behoren tot het vak van schoolleider. Anders blijft immers onduidelijk waarop de beoogde kwaliteitsverbetering precies betrekking heeft. Belangrijke vragen zijn: wat moet de schoolleider kunnen, binnen welke grenzen, met welke middelen en met welk doel voor ogen? Door een **deskundigheidsdomein** af te bakenen maken schoolleiders bovendien kenbaar voor welke taken zij verantwoordelijkheid willen dragen en waarop zij mogen worden aangesproken. De breedte van die claim markeert de grenzen van het beroep. Hierna zal blijken dat de omlijning van het takenpakket bij schoolleiders geen eenvoudige opgave is, omdat die taken sterk afhangen van de lokale situatie en de ambities van de school.

Binnen de grenzen van het deskundigheidsdomein krijgt de kwaliteitsverbetering gestalte, doordat de schoolleider leert van zijn eigen ervaringen en elders verzamelde kennis tot zich neemt. De **ontwikkeling en overdracht van kennis** vormen de kern van professionalisering. Leren gebeurt niet alleen in trainingssituaties: professionals leren ook van hun dagelijkse werkzaamheden en van elkaar. Leren kan dus een formeel karakter hebben (nascholing), maar ook meer informeel gestalte krijgen op de werkplek. Ook intervisie en supervisie zijn uitingen van georganiseerd leren. In beginsel kan elke vorm van reflectie op het eigen handelen een leerervaring bevatten.

Bruikbare en actuele kennis over het vakgebied is een belangrijke eigenschap van een professional, maar daarmee is het vakmanschap niet compleet. Juist omdat elk bestuur, elke school en elke situatie sterk verschilt, heeft de schoolleider daarnaast **beroepsmatige vrijheid** nodig om (in samenspraak met het bestuur, het lerarenteam en andere belanghebbenden) de lokale condities te vertalen naar een organisatie waarin de leerling optimaal tot zijn recht komt. Een school is geen standaardproduct. De school is uniek en de schoolleider bezit bij uitstek het vermogen om, uiteraard gebruik makend van aangeleerde kennis en vaardigheden, elke situatie op zijn merites te beoordelen.

2.2 Kennisbasis essentieel bij professionalisering

Hiervoor is een drietal aspecten genoemd van professionalisering: Het vakgebied van de schoolleider moet zijn afgebakend, binnen dat vakgebied moet kennisopbouw plaatsvinden en de schoolleider moet (binnen vastgestelde kaders) de erkenning, het vertrouwen en de professionele autonomie genieten om die kennis op de juiste wijze toe te passen. Bij al deze drie elementen is kennis een essentiële bouwsteen.

De beschikbaarheid van een samenhangend geheel van kennisbronnen kan behulpzaam zijn bij de afbakening van het deskundigheidsdomein. Kennis en vaardigheden vormen immers de basis waarop de schoolleider zijn deskundigheid baseert. De *body of knowledge and skills* grenst daarmee het deskundigheidsdomein als het ware automatisch af. Het markeren van de beroepsgrenzen vindt plaats binnen de eventuele kaders die door de overheid (wet- en regelgeving), sociale partners (cao) en het bestuur (functieomschrijving) zijn afgesproken. Voor schoolleiders gaat het dan vooral om functieomschrijvingen en bestuursafspraken, die per bestuur kunnen verschillen. De wettelijke taken van een schoolleider zijn erg ruim omschreven. De Wet op het Primair Onderwijs (art. 29) vermeldt daarover alleen dat bij de schoolleider 'onder verantwoordelijkheid van het bevoegd gezag de onderwijskundige, organisatorische en huishoudelijke leiding berust' (art 29.1).

Het door de beroepsgroep op te stellen en te onderhouden kennisfundament is vervolgens ook de grond waarop de zeggenschapsclaim (autonomie) stoelt. Door zich de kennisbasis eigen te maken, laat een schoolleider zien dat hij bij uitstek de expertise bezit om verantwoordelijkheid te nemen voor de taken die aan het vakgebied zijn verbonden. Idealiter laat de kennisbasis zien dat de beroepsgroep van schoolleiders het best in staat is om te bepalen of de werkzaamheden op een juiste manier worden uitgevoerd en wat de kwaliteit daarvan is.

Het streven naar een kennisbasis is tot slot nauw verbonden aan kennisontwikkeling: de kennisbasis is er het resultaat van. Die kennisontwikkeling vindt niet alleen plaats op universiteiten. Ook een cyclus van doelen stellen, meten, evalueren en bijstellen valt hieronder. Om de kennisbasis actueel te houden is het nodig dat zowel universitaire kennisontwikkeling als signalen uit de schoolpraktijk daarmee in verbinding staan. De continu veranderende kennisbasis is vervolgens de basis voor kennisoverdracht. Dat kan gebeuren via training en scholing, maar het is zinvol de kennisbasis ook rechtstreeks voor schoolleiders inzichtelijk te laten zijn.

De drie aspecten kennisopbouw, afgrenzing van het vakgebied en professionele autonomie versterken elkaar. Omdat de geclaimde deskundigheid te kunnen (blijven) waarmaken, moeten schoolleiders hun deskundigheid continu ontwikkelen. Hoe beter zij in staat zijn goede, onderbouwde beslissingen te nemen, hoe meer erkenning zij zullen krijgen en hoe meer zeggenschap. Omgekeerd is die zeggenschap nodig om in individuele situaties de best passende beslissing te nemen.

Een kennisbasis is dus een essentieel onderdeel van professionalisering. Tegelijk moet daarbij meteen worden aangetekend, dat die kennis alleen maar effectief kan zijn in de handen van effectieve professionals. Bepalend is dat schoolleiders weten wat zij doen, waarom zij dat doen, de theoretische overwegingen kennen en die onderschrijven. De professional heeft uiteindelijk de expertise en het overzicht om per geval zelfstandig een beslissing te nemen. Niet de kennis maar de beredeneerde afweging van de schoolleider is uiteindelijk leidend.

2.3 Uniek takenpakket bemoeilijkt kennisbasis

Onderwijs gaat om het leren van leerlingen. Wat alle schoolleiders bindt, is dat hun activiteiten uiteindelijk als doel hebben om de prestaties van leerlingen te verbeteren. Dat wil niet zeggen dat schoolleiders daarmee inwisselbare banen hebben. Zowel onderwijsorganisaties als de contexten waarin de schoolleider zijn werk doet, verschillen namelijk sterk van elkaar. Het maakt nogal wat uit of de schoolleider leiding geeft aan een grote of een kleine school en of die school onder een groot of klein bestuur valt. Bepalend is ook de rol van de school in de wijk, of die wijk een achterstandswijk is en of de school te maken heeft met een daling van het aantal leerlingen.

Die enorme lokale verschillen maken dat er geen uniforme weg is, waarlangs de schoolleider de leerprestaties van leerlingen kan bevorderen. Elke schoolleider heeft een unieke positie. Het is dan ook voor een groot deel aan de schoolleider zelf om – uiteraard in samenwerking met zijn team, bestuur en andere organisaties – te bepalen hoe hij de organisatie zodanig wil inrichten, dat de leerling optimaal tot zijn recht komt.

Die unieke situatie brengt met zich mee, dat in vergelijking met andere beroepsgroepen veel lastiger in voorschriften en methodieken is te vangen hoe een schoolleider zijn werk moet doen. Ook het opstellen van een kennisbasis is om die lastiger dan in andere vakgebieden. Waar bijvoorbeeld medici aan de hand van ziektebeelden vaste behandelingsprotocollen kunnen opstellen en accountants te maken hebben met wet- en regelgeving en internationale normen die hun werkzaamheden tot op detailniveau reguleren, is de werkwijze van schoolleiders helemaal afhankelijk van de ambities van de school en specifieke demografische en regionale ontwikkelingen waartoe hij zich moet verhouden.

2.4 Uitdagingen als uitgangspunt

Elke schoolleider heeft een unieke positie en als gevolg daarvan een uniek takenpakket. Juist in het adequaat inspelen op de specifieke situatie van de eigen school schuilt de kern van het vakmanschap van de schoolleider. Wat wil de school precies bereiken? Hoe speelt de organisatie daarbij in op veranderende omgeving? Wat betekent dat voor de organisatiestructuur, gebruikte methodieken, werving en selectie van personeel en voor de bedrijfsvoering?

Hoewel het antwoord op deze vragen per school verschilt, zijn de vragen zelf voor alle schoolleiders dezelfde. Het kunnen beantwoorden van die vragen vereist een aantal basisvaardigheden die gelden voor alle schoolleiders. De schoolleider moet een visie kunnen formuleren op de school in relatie tot de omgeving, waarin het leren van leerlingen als einddoel voorop staat. Vanuit die visie moet de schoolleider bovendien in staat zijn om gebaseerd op solide kennis en in samenwerking met alle relevante stakeholders binnen en buiten de school, alles overziend een organisatie vorm te geven waarin leerlingen optimaal tot hun recht komen. Dat vereist behalve een visie ook professionaliteit: optimalisatie van leerlingresultaten (in de brede zin van het woord) vraagt immers niet alleen iets van de leerlingen, maar des te meer van de organisatie.

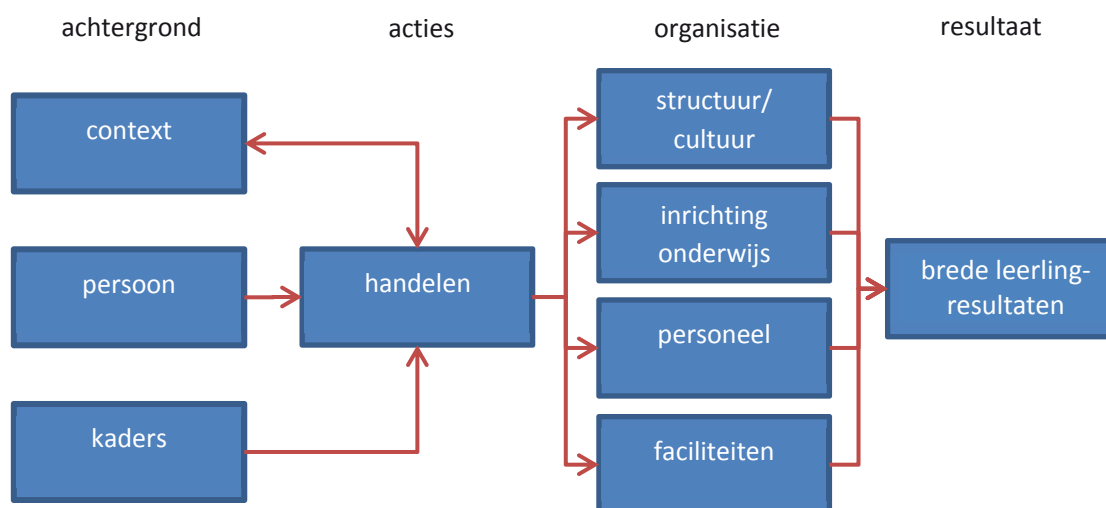
Wat schoolleiders daarnaast gemeen hebben is de beleidsmatige en maatschappelijke context waarin zij hun werk doen. Een aantal macro-ontwikkelingen is in meer of mindere mate op alle scholen van toepassing. Passend onderwijs en bredeschoolvorming zijn daarvan voorbeelden, maar ook met tendensen als technologische vooruitgang en globalisering hebben alle scholen te maken. Al met al krijgen besturen en scholen steeds meer en bredere verantwoordelijkheden, waarmee ook de inhoud van het vak

van schoolleider verandert. In zekere zin is die verandering een wezenlijk onderdeel van het schoolleidersvak geworden: De schoolleider is een soort verandermanager. Een belangrijke, voor alle schoolleiders relevante vraag is hoe de schoolleider is toe te rusten op die veranderende uitdagingen.

In de onderstaande figuur is de hierboven genoemde kern van het schoolleiderschap schematisch weergegeven. De schoolleider baseert zijn handelen op zijn eigen visie, maar ook op de omgeving/context van de school en de bestuurlijke en wettelijke kaders die daarop van toepassing zijn. Met zijn handelen wil de schoolleider optimale leerlingresultaten bereiken. Die term verwijst niet alleen naar toetscores, maar gaat over de gehele sociale en cognitieve ontwikkeling van kinderen. De vier sturingsdomeinen waarop de schoolleider invloed heeft zijn:

- structuur en cultuur (o.a. teamvorming, verdeling van verantwoordelijkheden, overleg en besluitvorming, waarden, gedragsregels),
- inrichting van het onderwijs (o.a. onderwijsorganisatie, pedagogisch klimaat, rooster, lesmethodes),
- personeel (o.a. normjaartaak, functiebouwwerk, leren van leraren, beoordelingscyclus) en
- facilitair (o.a. financiën, gebouwen, materiële ondersteuning).

Figuur 2.1 Structuur van de kennisbasis



De weergave is goed te gebruiken als structuur om de kennisbasis aan op te hangen. De weergave sluit sterk aan op het model, dat gebruikt is in het 'Advies beroepsstandaard schoolleiders primair onderwijs' (Andersen, Krüger; 2012) om de basiscompetenties van schoolleiders te beschrijven en te koppelen aan manieren van effectief leiderschap. In dat advies is die kern samengevat in een vijftal competenties: (1) ontwikkelen van en werken vanuit een visie, (2) in relatie staan tot de omgeving, (3) optimalisatie van leerresultaten bepalend laten zijn in de vormgeving van de organisatie, (4) het hanteren van leiderschapsstrategieën om samenwerking, onderzoek en leren te bevorderen en (5) het analytisch vermogen om organisatiefactoren in verband te brengen met het leren van leerlingen en daarin afwegingen te kunnen maken.

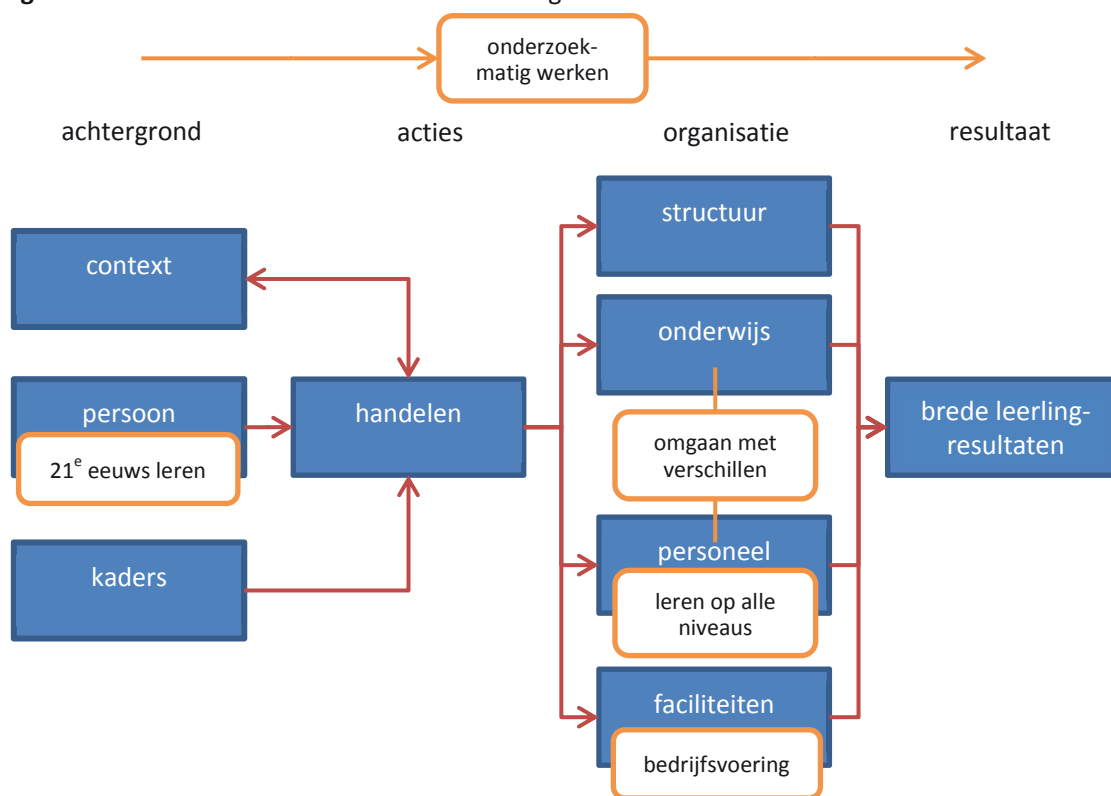
2.5 Structuur van de kennisbasis

In deze verkenning is ervoor gekozen om actuele uitdagingen voor schoolleiders als uitgangspunt te nemen voor de kennisopbouw. De belangrijkste uitdagingen zijn in kaart gebracht door enerzijds literatuur te bestuderen en anderzijds herhaaldelijke gesprekken te voeren met focusgroepen met schoolleiders, bestuurders, aanbieders van professionaliseringsactiviteiten en wetenschappers (zie verder paragraaf 1.2).

De terugkerende uitdagingen uit deze beide activiteiten bleken in elkaars verlengde te liggen en zijn geclusterd in zes ontwikkelingen: Leren op alle niveaus, onderzoekmatig werken, strategisch omgaan met de omgeving, omgaan met verschillen, bedrijfsvoering en toekomstgericht onderwijs. In de onderstaande figuur is aangegeven welke plek de zes ontwikkelingen innemen in het raamwerk van de kennisbasis.

Deze ontwikkelingen zijn in de volgende hoofdstukken verder uitgewerkt. We zijn ons ervan bewust dat met de beschrijving deze ontwikkelingen nog niet het hele kennisdomein is afgedekt. Het in kaart brengen en beschrijven van de belangrijkste uitdagingen is niettemin een belangrijke eerste inkleuring van dat domein.

Figuur 2.2 Plek van de actuele ontwikkelingen in de kennisbasis



3. Leren op alle niveaus

3.1 Inleiding

Elke school heeft als doel om optimale leeropbrengsten voor leerlingen te genereren. Dat vraagt niet alleen een inspanning van de leerlingen, maar ook voor de organisatie. Veel schoolleiders met wie is gesproken in het kader van deze verkenning zien het als een belangrijke uitdaging om leerprocessen in alle lagen van de organisatie te bevorderen.

Nu vindt in elke organisatie wel enige vorm van leren plaats. Elke keer als een werknemer iets nieuws probeert en bepaalt of de bijstelling een verbetering is, zit daarin een leerervaring besloten. Hoewel die individuele leerervaringen zinvol zijn, zijn die ervaringen vaak ook incidenteel en persoonsgebonden. De kunst is het volgens schoolleiders om het leren een meer structurele plaats in de organisatie te geven. De kennis uit die gesystematiseerde leerervaringen is vervolgens te gebruiken om de organisatie verbeteren.

Dat is soms makkelijker gezegd dan gedaan. Veel leraren, maar ook schoolleiders zelf, hebben in de loop der jaren vaste routines ontwikkeld. Die ingesleten patronen zijn niet altijd gemakkelijk aan de kant te zetten. Ook kunnen leraren 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 er geen verdere verbetering nodig is.

Die uitdaging voor de schoolleider zit er vooral in om medewerkers op alle niveaus te stimuleren om leren een vast onderdeel te maken van het dagelijks handelen. Hij moet hen aanmoedigen een onderzoekende houding aan te nemen en daarbij kritisch te kijken naar hun eigen werkwijzen, die van collega's en de school.

3.2 Professionele leergemeenschap

In de onderzoeksliteratuur komt het stimuleren van het leren van leraren naar voren als een bepalende factor voor school- en onderwijsontwikkeling (Geijssel, 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). Dat leren bestaat eruit leraren gestimuleerd worden om na te gaan wat het effect van hun handelen op leerlingen is, om vervolgens gerichte actie te ondernemen op basis van de bevindingen.

Aldus kan een lerende cultuur ontstaan: een open klimaat van ambitie en vertrouwen, waarin leerkrachten (formeel en informeel) leren, kennis overdragen en feedback geven als vanzelfsprekende onderdelen van hun werkzaamheden 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.

'Al met al is het de grote kunst om leer- en verbeterprocessen in scholen mogelijk te maken, te organiseren, te stimuleren en te richten. Zodat iedereen leert, op alle niveaus en in samenhang met elkaar. De essentie van leiderschap in scholen is dan het creëren van condities opdat op alle niveaus leerprocessen kunnen ontstaan die elkaar binnen de organisatie blijvend versterken. De 'professionele leergemeenschap' (Waslander e.a. 2011)'.
'

De effecten van een professionele leergemeenschap op leerprestaties van leerlingen zijn meestal klein, maar wel positief.³ Op basis van empirisch onderzoek zijn vijf kenmerken van professionele leergemeenschappen te noemen: leerkrachten (1) werken samen, (2) nemen deel aan professionele dialoog over belangrijke werkthema's, (3) bezoeken elkaars lessen om feedback te geven, delen (4) een visie op de doelen van de school en de weg daarnaartoe en (5) een focus op het leren van leerlingen en de verantwoordelijkheid voor de resultaten daarvan.⁴

Het is aan schoolleiders om zo'n leerklimate mogelijk te maken, daarop te sturen en ook om de kwaliteit van handelen van docenten te waarborgen (Waslander e.a. 2011; Robinson et al, 2008). Schoolleiders hebben daarmee niet alleen een rol in het creëren van een setting waarin docenten hun werk goed kunnen doen, maar ook een klimaat waarin zij hun expertise verder kunnen uitbouwen (Andersen, 2012; Hulsbos et al, 2012; Moos & Johansson (2009). De rol van leren hoeft niet vrijblijvend te zijn: schoolleiders kunnen hierover met het team of individuele leraren afspraken maken en hen daarop aanspreken.

Hoewel de schoolleider een belangrijke rol heeft bij het regisseren van de professionalisering van onderwijspersoneel, ligt de taak om een lerende cultuur te bewerkstelligen en behouden niet alleen op hun bordje. Zoals elke cultuurverandering vraagt het scheppen van een vruchtbaar leerklimate 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. Het bestuur kan net als de schoolleider zelf een stimulerende en faciliterende rol spelen. De leergemeenschap bevindt zich niet alleen binnen de school maar ook binnen het gehele schoolbestuur en tussen schoolleiders onderling. De verantwoordelijkheid voor de eigen ontwikkeling (individueel en in teams) ligt uiteindelijk ook bij de medewerkers zelf.

3.3 Omgaan met uitdagingen

Voor de schoolleider ligt er een taak als aanjager en bewaker van de professionele leergemeenschap. Zo'n lerende gemeenschap ontstaat niet vanzelf, blijkt zowel uit de literatuur als uit gesprekken met schoolleiders. Allereerst moet de schoolleider als regisseur van professionalisering een visie op leren formuleren. Hoe ziet die professionele gemeenschap eruit en hoe wordt de kennis gebruikt om de doelen van de school na te streven? Vervolgens is het zaak de medewerkers op verschillende niveaus zo te stimuleren dat leren daadwerkelijk onderdeel wordt van het werk. De schoolleider moet daarbij verbindingen leggen, zodat alle niveaus van de organisatie zich in samenhang ontwikkelen.

Visie op leren

Vragen voor schoolleiders

Welke visie heeft de school en welke rol speelt leren daarin?

Aan welk type kennis en vaardigheden heeft de school behoefte? Welke kennis is al voorhanden?

Welke (individuele en gezamenlijke) vormen van leren leiden tot de gewenste kennis?

Hoe zijn de kennisdoelen van de organisatie te verbinden met de ontwikkeling van docenten, het team en de organisatie?

Welke HRM-afspraken zijn te maken met het personeel?

³ 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.

⁴ Onderwijsraad (2011) Advies Naar hogere leerprestaties in het voortgezet onderwijs. Den Haag.

Hoe stimuleert de schoolleider kennisuitwisseling?
Hoe reflecteert de schoolleider op zijn eigen rol?
Hoe verbindt de schoolleider leerprocessen op alle niveaus?

Het opdoen van kennis moet eraan bijdragen dat de doelen van de organisatie dichterbij komen. De wens om meer strategisch en doelbewust met kennis om te gaan, brengt met zich mee dat de schoolleider een scherp beeld moet hebben van zowel de schooldoelen als de bijdrage van kennisontwikkeling aan het bereiken van die doelen. De specifieke omstandigheden van de school spelen daarbij ook een rol. Op een brede school is wellicht (deels) andere kennis nodig dan in een 'stand alone' school. In een achterstandswijk van een grote stad ligt het accent van de kennisverzameling wellicht anders dan in een kleine dorpsschool.

De visie en de lokale omstandigheden bepalen mede het type kennis waaraan de organisatie behoefte heeft. Mogelijk hebben die omstandigheden ook gevolgen voor de wijze waarop de kennisontwikkeling op verschillende niveaus tot stand moet komen. Het is aan de schoolleider om de doelen van de organisatie als geheel en de professionele ontwikkeling van docenten zinvol met elkaar te verbinden. Daarbij moet de schoolleider goed nadenken over de gewenste structuur van kennisverzameling, -ontwikkeling en overdracht.

Bij professionalisering concentreert veel aandacht zich namelijk op de ontwikkeling van schoolleiders en individuele leraren. Marsick en Watkins (2004) dragen aan dat dat een te eenvoudige kijk is op de complexiteit van leren in organisaties. Het 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.

Omdat leren niet alleen bij individuele docenten plaatsvindt, is het daarom belangrijk dat de schoolleider het geleerde naar bovenliggende niveaus (van teams en de organisatie als geheel) kan tillen. Marsick et al (2004) maken onderscheid tussen persoonlijke ontwikkeling op het laagste niveau, kwaliteitszorg binnen de organisatie en organisatie-leren. Op dat strategische niveau gaat het ook om het opdoen van kennis om adequaat te kunnen reageren op de omgeving.

Stimuleren van leren op alle niveaus

Vragen voor schoolleiders

Hoe stimuleert de schoolleider het leren op alle niveaus?
Welke vorm van leiderschap past bij welke situatie en/of personen?
Hoe vindt de aansturing van het team plaats?
Welke verantwoordelijkheden passen bij welke leraren?
Hoe zet de schoolleider mensen in op grond van hun kwaliteiten?
Hoe initieert de schoolleider een professionele dialoog? Welke rol speelt feedback?
Hoe ontstaat een klimaat waarin leraren gestimuleerd worden verantwoordelijkheden te nemen op grond van vertrouwen?
Hoe geeft de schoolleider autonomie? Hoe verhoudt die autonomie zich tot sturing/verantwoording?

Het formuleren van een visie op leren in relatie tot de organisatiedoelen volstaat niet om tot een professionele leergemeenschap te komen. Immers bestaat die leergemeenschap dan hooguit op papier. De uitdaging is nu juist om leren onderdeel te maken van de dagelijkse routines van alle medewerkers,

zodat de lerende cultuur op alle niveaus tot stand komt. De vraag is hoe de schoolleider dat voor elkaar krijgt.

Om effectief te zijn moet de schoolleider het goede voorbeeld geven en opereren als teamspeler: ontwikkelings- en veranderingsprocessen in scholen worden samen met het team vormgegeven. De schoolleider legt verantwoordelijkheden bij het team (en teamleden nemen zelf verantwoordelijkheid), waarmee kwaliteiten kunnen worden benut en de motivatie van leraren wordt behouden en gestimuleerd.

Onderzoek naar effectieve leiderschapsstrategieën heeft het belang aangetoond van een aantal leiderschapsvormen: transformationeel leiderschap (Leithwood, 1992; Sergiovanni, 1990), inspirerend leiderschap (Den Hartog, 2001; Schuijt, 2001; Korsten en Leers, 2005), moreel leiderschap (Fullan, 2003; Strike, Haller & Soltis, 2005; Strike, 2009) en gespreid leiderschap (Heck & Hallinger, 2009). Deze strategieën voor leiderschap delen een gerichtheid op gemeenschappelijke verantwoordelijkheid en het delen van betekenissen (onderliggende aannames, opvattingen en ideeën) vanuit een onderzoekende, lerende houding.

Verantwoordelijkheid bij het team leggen vooronderstelt dat met docenten een professionele dialoog wordt gevoerd over hun werk. Het impliceert ook dat docenten het vertrouwen, de ruimte en mogelijkheid krijgen zich verder te bekwamen. Onderling vertrouwen en de professionele ruimte geven aan leraren is een dragend element 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 ruimte te bieden aan initiatieven van leraren en om deze initiatieven uit te nodigen, om taken te verdelen op basis van affiniteit en kwaliteiten, en om regelgeving te beperken (Hulsbos et al, 2013; Andersen, 2012).

Als organisaties steeds meer worden ingericht en aangestuurd vanuit controle, beheersen en verantwoorden, leidt dit juist tot een toenemende stroom van regels, protocollen, verantwoordingsformulieren, benchmarks en andere accountancy-achtige maatregelen. De focus van het primaire proces raakt op de achtergrond en gezamenlijke betekenisverlening komt niet van de grond. Het gevolg is een verlies van plezier in het werk, verlies van professionele trots, het stagneren van 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 mensen elkaar nergens op mogen aanspreken. Het betekent dat afspraken in dialoog tot stand komen, dat verantwoording een duidelijke functie moet hebben en dat er ruimte moet blijven voor initiatief.

3.4 Literatuurlijst

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.

- 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.
- Hulsbos, F., Andersen, I. Kessels, J & Wassink, H. (2012). Professionele ruimte en gespreid leiderschap. Look, rapport 27 Open Universiteit Heerlen.
- Kessels, J.W.M. (2012). Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte. Oratie 30 maart 2012. Heerlen: Open Universiteit - LOOK (voorheen Ruud de Moor Centrum)
- Korsten, A. & Leers, G. (2005). Inspirerend leiderschap in de risicomaatschappij. Lemma.
- 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.
- Moos, L. & Johansson, O. (2009). The International Successful School Principalship Project: success sustained? *Journal of Educational Administration* 47 (6) 765 – 780.
- Onderwijsraad (2011) Advies Naar hogere leerprestaties in het voortgezet onderwijs. Den Haag.
- 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.
- Strike, K. (2009). *Ethical Leadership in Schools. Creating Community in an Environment of Accountability*. Thousand Oaks(CA): Corwin Press.
- Strike, K. E. Haller & J. Soltis (2005). *The Ethics of School Administration*. NewYork: Teachers College Press.
- 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

4. Onderzoekmatig werken

4.1 Inleiding

Toegankelijk en goed onderwijs is onmisbaar in onze kennismaatschappij. Investeren in kennis is investeren in de toekomst.⁵ Met de opkomst van de kennismaatschappij is de betekenis van kennis en leren veranderd. Scholen worden geconfronteerd met voortdurende onderwijshervormingen in de richting van nieuwe vormen van leren (Krüger, 2013). Om richting en sturing te kunnen geven aan de gewenste onderwijsvernieuwingen ontstaat binnen de scholen steeds meer behoefte aan onderzoeksgegevens (Krüger, 2013). Het gaat hierbij dan om interne onderzoeksgegevens en externe onderzoeksgegevens. Met deze interne en externe onderzoeksgegevens kan de ontwikkeling van individuele leerlingen worden gevolgd (leerlingniveau), het lesprogramma worden bijgesteld (vernieuwingen op klasniveau) of men kan voor de school als geheel nagaan waar verbeteringen mogelijk zijn (vernieuwingen op schoolniveau).

Interne onderzoeksresultaten dienen daarnaast steeds meer ter verantwoording naar bijvoorbeeld samenwerkingspartners, inspectie of ouders van leerlingen. De (internationale) trend tot vergroting van de autonomie van schoolorganisaties, gepaard gaand aan decentralisatie, is het laatste decennium van grote invloed geweest op het leiderschap in scholen. Schoolbesturen hebben meer beleidsruimte gekregen, moeten meer eigen keuzes maken maar moeten ook meer verantwoording af leggen over behaalde resultaten. In het verlengde hiervan worden schoolleiders sterker aangesproken op de onderwijskwaliteit en de effectiviteit van de school (Geijsel & Krüger, 2005; Geijsel, Krüger & Slegers, 2010). Onderzoek en de interpretatie van onderzoeksgegevens kan bijdragen aan verantwoorden en legitimeren van onderwijsvernieuwingen naar bijvoorbeeld samenwerkingspartners, inspectie of ouders.⁶

Onderzoekmatig werken en opbrengstgericht werken

In onderzoek en beleid is veel aandacht voor onderzoekmatig werken. In de onderzoekende school gaat het om het benutten van data voor school- en onderwijsontwikkeling (Krüger, 2010). Onderzoekende scholen werken 'evidence based': men gaat op zoek naar externe onderzoeksresultaten die aangeven 'wat werkt en wat niet werkt' in onderwijsvernieuwing. Daarnaast verzamelt men interne onderzoeksgegevens die meer inzicht verschaffen in zaken, zoals effectieve leerstrategieën, leerlingprestaties, doorstroomcijfers.

Scholen moeten volgens het ministerie van OCW opbrengstgericht werken (OCW, 2007). Gezien het belang dat tegenwoordig wordt gehecht aan opbrengstgericht werken, wordt het kunnen gebruiken en het doen van onderzoek steeds vaker genoemd als een gewenste competentie voor schoolleiders (Andersen en Krüger, 2012). Onderzoekmatig werken heeft veel te maken met 'opbrengstgericht werken' in scholen. Ook andere instanties (zoals de PO-Raad, de Onderwijsraad, de Inspectie) zijn de term 'opbrengstgericht werken' gaan gebruiken (zie ook Onderwijsraad, 2008). Hier wordt onder verstaan dat leraren (beter) gebruik gaan maken van de leervorderingen van leerlingen. Wanneer leraren hiertoe in staat zijn wordt de school opbrengstgericht genoemd (Krüger, 2013). Belangrijk is dat de nadruk bij opbrengstgericht werken niet teveel ligt op alleen meetbare resultaten. Ook kwalitatieve onderzoeksgegevens uit bijvoorbeeld interviews en observaties zouden een rol moeten spelen. Het gaat bij opbrengstgericht werken niet alleen om het technisch werken met de gegevens maar om een

⁵ <http://www.rijksoverheid.nl/themas/onderwijs-en-wetenschap>

⁶ Geijsel & Van Eck, Duurzaam vernieuwen, leren van Expeditie durven, delen, doen, 2011

onderzoekende houding van leraar en schoolleider (Krüger, 2013). Opbrengstgericht werken wordt daardoor een onderdeel van de onderzoekende school en onderzoekmatig werken.

4.2 Omgaan met uitdagingen

Onderzoekmatig werken zorgt er voor dat de schoolleider data uit zowel intern als extern onderzoek kan gebruiken voor sturing en richting met betrekking tot onderwijsvernieuwingen. Daarnaast kan de schoolleider met interne onderzoeksresultaten verantwoording afleggen over gemaakte keuzes met betrekking tot beleid. Onderzoekmatig werken stelt de schoolleider voor nieuwe uitdagingen. Tijdens de klankbordgroepen met schoolleiders werd gesproken over wat onderzoekmatig werken van de schoolleiders vraagt en waar zij met betrekking tot dit thema tegenaan lopen.

Monitoren van leerlinggegevens

Om interne onderzoeksgegevens te verzamelen moeten in de eerste plaats onderzoeksgegevens verzameld worden. In de school zijn veel onderzoeksgegevens voorhanden. Digitalisering leidt ertoe dat er in de scholen zelf al heel veel data beschikbaar zijn, zoals prestatietoetsen, doorstroomcijfers en inspectierapporten (Earl & Katz, 2006). Belangrijk is dat niet alleen meetbare data maar ook kwalitatieve onderzoeksgegevens worden verzameld. Hierdoor kan de ontwikkeling van de leerling als totale persoon in beeld worden gebracht (Krüger, 2013). Schoolleiders met wie tijdens de klankbordgroep bijeenkomsten is gesproken, geven aan dat er zeker middelen beschikbaar zijn om het verzamelen van data te faciliteren.

Toepassen van interne onderzoeksgegevens in de school

Vragen voor schoolleiders

Wat doe ik op elk niveau (leerling, klas, school) met mijn meetgegevens?
Hoe en wanneer neem ik beslissingen op basis van mijn meetgegevens?

Volgens de schoolleiders die het Schooleidersregister PO tijdens diverse klankbordgroepen sprak is een belangrijke vraag hoe je vervolgens met de onderzoeksgegevens om gaat. Schoolleiders geven aan dat zij het moeilijk vinden om de vertaalslag van onderzoeksgegevens naar de praktijk te maken en te bepalen op welk moment zij deze kennis moeten toepassen en beslissingen moeten nemen. Zij zien hier een rol weggelegd voor opleiders in het leren maken van de vertaalslag van interne onderzoeksgegevens naar eventuele onderwijsverbeteringen. Schoolleiders zouden in staat moeten zijn om met de onderzoeksgegevens (zowel met toetsresultaten als bijvoorbeeld met observaties van leerlingen) een vertaalslag te maken van resultaten op leerlingniveau naar schoolniveau en andersom.

Timing in het nemen van beslissingen op basis van onderzoeksgegevens is in ieder geval van groot belang. De schoolleider moet weten wanneer hij of zij aan de slag gaat met de gegevens en op welk moment veranderingen wel of niet moeten worden doorgezet.⁷ Belangrijke veranderingen kunnen tot stand worden gebracht door een geleidelijke benadering toe te passen. Wanneer dit niet gebeurt kunnen leerkrachten worden overweldigd door de vele veranderingen die moeten worden doorgevoerd (Fullan, 1982 in Marzano, 2010).

⁷ Christopher Day, Onderzoek naar succesvolle schoolleiders, tijdens NSO Onderwijs Festival, 29 januari 2014

Cyclisch karakter van onderzoekmatig werken

Vragen voor schoolleiders

Hoe kom ik tot een onderzoekmatige cyclus van meten, leren en bijstellen?
Hoe kunnen onderzoeksgegevens aanhaken bij vernieuwingen in de school?

Om een goede vertaalslag te kunnen maken van interne onderzoeksgegevens naar de praktijk is een goede infrastructuur in de school een voorwaarde. Pas dan kunnen verbeteringen en vernieuwingen in de praktijk worden gebracht (Letschert, 2007). Uit het innovatieproject 'Duurzaam vernieuwen' van de VO-raad⁸ blijkt een cyclische manier van werken belangrijk bij het doorvoeren van vernieuwingen. Uit dit innovatieproject waarbij zestien scholen drie jaar lang aan innovaties werkten, in nauwe samenwerking met onderzoekers, is naar voren gekomen dat blijkt dat systematisch reflecteren en evalueren bijdraagt aan leren en het duurzaam inbedden van vernieuwingen. Leren, vernieuwen, onderzoeken en ontwikkelen moeten in deze cyclus met elkaar verbonden raken.

Tijdens het innovatieproject 'Duurzaam vernieuwen' is de samenwerking met onderzoekers zinvol gebleken. Onderzoekers kunnen de scholen niet alleen ondersteunen met hun inhoudelijke expertise, zij zijn ook gewend om systematisch en cyclisch te werken en kunnen hierin ondersteunen. De onderzoeker kan ondersteunen bij alle fasen van de cyclus maar in het bijzonder bij het interpreteren van de onderzoeksgegevens. Tenslotte zijn onderzoekers vanuit hun positie als betrokken buitenstaander vaak in staat om de juiste vragen stellen.⁹

Kern is dat onderzoeksgegevens moeten kunnen landen in de dagelijkse praktijk. De onderzoeksgegevens moeten terecht kunnen komen in een goed lopende cyclus. Onderzoeksgegevens kunnen alleen bij een goed lopende cyclus het optimaal aanhaken bij de vernieuwingen in de school.

Creëren van een onderzoekende cultuur in de school

Vragen voor schoolleiders

Hoe stimuleer ik een onderzoekende houding?
Hoe creëer ik een onderzoekende cultuur bij leraren?
Hoe ga ik met leraren in gesprek over data?
Hoe organiseer ik feedback en kennisuitwisseling?

Het onderzoekmatig werken vraagt om nieuwe vaardigheden en een andere attitude van de schoolleider en van leerkrachten. Onderzoekmatig werken vergt daarom een omslag in scholen. Om die omslag te bereiken zijn leerprocessen nodig. Dit benadrukt nog eens het belang van leiderschapsstrategieën die gericht zijn op het bevorderen van samenwerking en leren (thema 1). Schoolleiders hebben de opdracht om een onderzoekende cultuur te creëren in hun scholen en om de onderzoekende houding en de onderzoekvaardigheden van zichzelf maar ook van de leraren te versterken (Earl & Fullan, 2003; Earl & Katz 2006; Krüger, 2007; Saunders, 2000).

Eigenaarschap van leraren is essentieel voor het succesvol doorvoeren van onderwijsveranderingen, onderwijsverbeteringen en onderwijsinnovaties. Daarom is het van groot belang om door middel van het

⁸ Geijsel & Van Eck, Duurzaam vernieuwen, leren van Expeditie durven, delen, doen, 2011

⁹ Geijsel & Van Eck, Duurzaam vernieuwen, leren van Expeditie durven, delen, doen, 2011

eigenaarschap de onderzoekende houding van het team te stimuleren (Letschert, 2007). Door in te spelen op de individuele behoeftes van leerkrachten en bijvoorbeeld te zorgen voor autonomie van leerkrachten ontstaat meer binding met de organisatie en wordt het gevoel van eigenaarschap versterkt.

CPS voerde een onderzoek uit naar de rol van de schoolleider in de onderzoekmatige cyclus.¹⁰ Hieruit blijkt dat het van belang is dat de schoolleider binnen de school een visie op onderzoekend werken introduceert, maar ook de onderzoekende houding en het aanleren van onderzoeksvaardigheden bij leerkrachten stimuleert. Wanneer leerkrachten vervolgens zelf participeren in het proces van onderzoekmatig werken, vergroot dit het vertrouwen van de leerkracht in de invloed die de leraar zelf heeft op het leren van de leerlingen (Krüger, 2014).

Met leraren in gesprek over data

Uit hetzelfde onderzoek uitgevoerd door CPS¹¹ blijkt dat de schoolleider een voorbeeldfunctie heeft voor het team als het gaat om onderzoekmatig werken. De schoolleider moet laten zien hoe hij met onderzoeksgegevens omgaat en welke acties op grond van deze onderzoeksgegevens kunnen worden ondernomen. De schoolleider moet de transfer van theorie naar praktijk als het ware voorleven. Tijdens de gesprekken tussen schoolleider en leerkracht zou het werken met onderzoeksgegevens aandacht moeten krijgen. De schoolleider kan dan vaststellen of er ondersteuning nodig is voor de leerkracht in het werken met onderzoeksgegevens. De schoolleider heeft als taak de leerkrachten hierin te faciliteren en te ondersteunen (Krüger, 2013). Daarvoor is het belangrijk dat de schoolleider zicht heeft op de kwaliteiten van de leerkrachten zodat hij de kwaliteiten van het gehele team optimaal kan benutten.

Eén van de schoolleiders, aanwezig bij de klankbordgroepen, meent dat alleen al het spreken over de data van leerlingen de betrokkenheid van de leraren bij het proces vergroot, bijvoorbeeld bij een teamoverleg. 'Zorg ervoor dat leraren praktisch gericht met de data aan de slag kunnen' is zijn boodschap. Wanneer het team zelf in staat is data te verzamelen en data toe te passen in de eigen praktijk heeft dit een emanciperende werking.

Organiseren van samenwerking, kennisuitwisseling en feedback

Een gevoel van eigenaarschap van leerkrachten is van belang. Dit gevoel neemt toe wanneer de leerkrachten nauw betrokken zijn bij onderzoek en in het bijzonder wanneer het onderzoek vragen aan de orde stelt waar de leerkrachten zelf mee te maken hebben. Ze kunnen betrokken worden bij alle fasen van het proces. Leerkrachten kunnen zorgen voor nieuwe perspectieven met betrekking tot de interpretatie van gegevens.¹² Leerkrachten worden dan mede-ontwikkelaars van kennis.¹³

Naast een gevoel van eigenaarschap van leerkrachten is het van belang dat er op school een klimaat ontstaat waarin iedereen kan en mag leren, kan durven, uitproberen maar ook fouten mag maken. Er moet ruimte zijn om kritische vragen stellen.¹⁴ Leerkrachten moeten zich opgenomen voelen in een professionele leergemeenschap waarin een cultuur heerst van samenwerking en collectieve verantwoordelijkheid (Geijsel & Meijers, 2005).

¹⁰ Odenthal en Verbeek, Opbrengricht werken en onderzoekmatig leiderschap in het primair en voortgezet onderwijs, CPS

¹¹ Odenthal en Verbeek, Opbrengricht werken en onderzoekmatig leiderschap in het primair en voortgezet onderwijs, CPS

¹² Geijsel & Van Eck, Duurzaam vernieuwen, leren van Expeditie durven, delen, doen, VO-raad 2011

¹³ Lockhorst, Van den Berg & Boogaard, En, heb je vandaag nog een goede vraag gesteld?, VO-raad 2011

¹⁴ Geijsel & Van Eck, Duurzaam vernieuwen, leren van Expeditie durven, delen, doen, 2011

Wetenschappelijke kennis betrekken bij het werk

Vragen voor schoolleiders

Hoe kom ik aan kennis over wat werkt en wat niet?
Hoe betrek/vertaal ik wetenschappelijke inzichten in het werk?

Naast interne onderzoeksresultaten zijn er ook buiten de school veel onderzoeksdata voorhanden. Het gaat hier dan om externe onderzoeksresultaten. Onderzoeken die bijvoorbeeld aangeven ‘wat werkt en wat niet werkt’ in onderwijsvernieuwing. TIER: Top Institute for Evidence Based Education Research stelt bijvoorbeeld dergelijke ‘evidence based’ data beschikbaar.¹⁵ Toch kan het beoordelen wat wel of niet werkt moeilijk zijn voor een schoolleider.

Wat werkt en wat werkt niet?

De vertaalslag van wetenschappelijke inzichten naar de praktijk is op iedere school en binnen iedere context anders. Volgens Liesbeth van Welie¹⁶ is het van groot belang om wetenschappelijke kennis te gebruiken in de onderwijspraktijk: veel vragen vanuit scholen zijn te linken aan wetenschappelijk onderzoek. Echter om die vertaalslag te maken kan de lokale context, het eigen signatuur van de school nooit achterwege worden gelaten. Schoolleiders moeten bij verbeterpogingen op basis van inzichten uit onderzoek zorgvuldig naar het wetenschappelijk onderzoek zelf kijken. Pas daarna kan worden vastgesteld welke factoren van toepassing zijn op hun specifieke context (Marzano, 2010). De visie op wat wel of niet werkt en op wat wel of niet succesvol is, is op geen enkele school hetzelfde. Het lijkt er dus op dat niet algemeen gesteld kan worden wat wel en wat niet werkt. Door een zorgvuldige vertaalslag naar de praktijk moet de schoolleider beoordelen of bepaalde verbeterpogingen ook in zijn of haar context effectief zullen zijn.

Vertalen van kennis naar de eigen situatie

Door een zorgvuldige vertaalslag naar de praktijk moet de schoolleider beoordelen of bepaalde verbeterpogingen ook in zijn of haar context effectief zullen zijn. Samenwerking met onderzoekers of bijvoorbeeld studenten kan hierbij zinvol zijn. Onderzoek zou bij samenwerking tussen beide partijen beter kunnen worden afgestemd op de behoeftes en specifieke context van scholen. De wetenschap zou daarvoor meer aansluiting moeten zoeken bij de scholen. Hierdoor hoeven schoolleiders zelf geen onderzoekers te worden. Ze moeten echter wel in staat zijn om data te kunnen lezen, begrijpen en interpreteren. Dit om opdrachtgever te zijn van onderzoek en om de dialoog te organiseren in hun school met het doel gezamenlijk betekenis te verlenen aan data (Krüger, 2010).

4.3 Literatuurlijst

Andersen en Krüger (2012) Herziene Beroepsstandaard voor Schoolleiders in het Primair Onderwijs

Earl, L. & Katz, S. (2006). Leading schools in a data-rich world. Harnessing data for school improvement. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Earl, L. & Fullan, M. (2003). Using data in leadership for learning. Cambridge Journal of Education, 33 (3), 383-394.

¹⁵ TIER, Top Institute for evidence based Education Research

¹⁶ Liesbeth van Welie, De transfer van wetenschap naar praktijk, tijdens NSO Onderwijsfestival, 29 januari 2014

Geijsel F.P. & Krüger, M.L. (2005). Leren van Onderzoek: de benutting van data-feedback ten behoeve van schoolontwikkeling. *Pedagogische Studiën* 82 (4), 327-342

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*.

Geijsel F.P. & Meijers F. (2005)

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.

Krüger, M.L. (2010) *De schoolleider als leerling. Op weg naar onderzoekende scholen en onderzoeksmatig leiderschap*. Penta Nova, lectorale rede.

Krüger, M.L. (2010) De invloed van schoolleiderschap op het onderzoeksmatig handelen van leraren in veranderingsprocessen. Kenniskring leren en innoveren.

Krüger, M.L. (2013) Leiding geven aan onderzoekende scholen.

Letschert, J., Letschert-Grabbe, B. (2007) *Wat leraren willen! Over veranderingen in onderwijs van binnenuit*. Van Gorcum, Assen.

Marzano (2010) Wat werkt op school. Meulenberg, Middelburg. (pp. 148-149)

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 onderzoeksmatig leiderschap in het primair en voortgezet onderwijs*, CPS

Onderwijsraad (2008). *Opbrengstgerichtheid en wegwerken van tekorten*.

PO-Raad (2010) *In tien jaar naar de top. Pleidooi voor 10-jarenplan voor het primair onderwijs*

Saunders, L. (2000). Understanding schools' use of 'value added' data: the psychology and sociology of numbers. *Research Papers in Education*, 15 (3), 241-258.

5. Strategisch omgaan met de omgeving

5.1 Inleiding

De buitenwereld komt steeds meer de school binnen en andersom. Dat is geen nieuwe ontwikkeling: het klassieke onderwijsmodel waarbij de leraar in afzondering van de die buitenwereld doceert en de leerling kennis tot zich neemt is al lang niet meer actueel. Omdat die verbondenheid alleen maar verder toeneemt, geldt dat ook voor de noodzaak voor de schoolleider om op die omgeving te anticiperen.

Voor die toenemende verwevenheid zijn diverse oorzaken. Eén daarvan is dat landelijke wetgeving steeds meer verantwoordelijkheden op het gebied van onder meer kinderopvang en leerachterstanden bij de school legt. Het passend onderwijs is daarvan een voorbeeld. Ook de verplichte doorgaande lijn tussen voor- en vroegschoolse educatie (VVE) en het primair onderwijs dwingen scholen tot samenwerking met andere organisaties, net als de motie Van Aartsen-Bos, die scholen sinds 2007 verplicht kinderopvang te bieden tussen 7.30 en 18.30 als ouders daarom vragen.

Tegelijk is de verbondenheid ook een ‘autonoom’ proces, waarin scholen en andere organisaties optimale ontwikkelingskansen willen bieden en willen meebewegen met (veranderende behoeften in) de samenleving. Het leren van leerlingen vindt immers niet alleen plaats in het klaslokaal, maar ook daarbuiten. Het bevorderen van cognitieve ontwikkeling van kinderen beperkt zich daarom steeds minder tot het reguliere onderwijsprogramma. Basisscholen ondernemen in toenemende mate aanvullende activiteiten om de talenten van leerlingen breed te ontplooiën en leerachterstanden weg te werken.

Ook de relatie tussen de bredere omgeving en de school is veranderd. Ouders en andere stakeholders stellen hoge eisen en spreken de school en het schoolbestuur hier 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 op het terrein van achterstanden, buurtbeleid, cultuur en/of sport probeert te bereiken. Al deze ontwikkelingen hebben tot gevolg dat de schoolleider meer dan vroeger moet kunnen inspelen op de omgeving en moet kunnen samenwerken met diverse partijen.

De ‘externe’ omgeving van de school is dus veranderd, maar ook in de ‘interne’ omgeving van het schoolbestuur zijn de verhoudingen gewijzigd. Daarbij heeft de wet Goed Onderwijs, Goed Bestuur gezorgd voor andere verhoudingen binnen de ketenstructuur. Door de scheiding van toezicht, bestuur en management hebben bestuurders en schoolleiding een andere rol gekregen. Hoewel het bestuur enerzijds op grotere afstand is komen te staan is er anderzijds een grotere behoefte aan interne bedrijfsinformatie ontstaan en een grotere informatiebehoefte van de toezichthouder. Dit maakt de verhouding tussen bestuur en schoolleiders complex. Schoolleiders en bestuurders moeten in onderlinge dialoog hun verhoudingen bepalen en tot een productieve samenwerking komen (APS, 2010; Andersen et al, 2013).

5.2 Omgaan met stakeholders

Bestuur

Vragen voor schoolleiders

Hoe kan de schoolleider in constructief overleg samen optrekken met het bestuur?

Hoe verhouden de onderwijsinhoudelijke keuzes van de schoolleider zich tot de financiële keuzes van het bestuur en de verantwoordelijkheid van het bestuur voor leeropbrengsten?

Hoe verhoudt de behoefte van schoolleiders aan een goed team (om onderwijsambities te verwezenlijken) zich tot de financiële verantwoordelijkheid daarvoor door het bestuur?

Hoe komen schoolleider en bestuur gezamenlijk tot beslissingen over strategie, professionalisering en outputafspraken (o.a. criteria kwaliteitszorg, hrm)? Hoe is daarbij te voorkomen dat een situatie van afstand/controle ontstaat?

Een belangrijk punt in de wet Goed Onderwijs, Goed Bestuur vormt de verantwoordelijkheid die besturen hebben voor de leeropbrengsten van hun school/scholen. Het schoolbestuur en het interne toezichtorgaan zijn er samen niet alleen verantwoordelijk voor dat scholen adequate leerresultaten boeken maar ook dat medewerkers zich optimaal kunnen ontwikkelen en onder optimale omstandigheden hun bijdrage aan processen kunnen leveren. Sturing geven aan resultaten vanuit dit ontwikkelingsperspectief vraagt om een focus op de wijze waarop resultaten tot stand komen (PO-raad 2010, artikel 16). Schoolleiders en bestuurders hebben dus veel met elkaar te maken. Dit betekent niet dat het schoolbestuur processen tot in detail zou moeten voorschrijven. In de code goed bestuur wordt namelijk tevens aangegeven 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 theoretische verantwoordelijkheidsverdeling van bestuurders en schoolleiders lijkt op twee overlappende cirkels, waarbij beide partijen verantwoordelijkheid voelen voor het overlappende deel. Binnen het werkdomein van het bestuur worden beslissingen genomen over onder meer de toewijzing van middelen, geld en evaluatie. De schoolleider neemt daarentegen beslissingen over het werk in scholen. De werkwijze in 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 er afstand gecreëerd (Hanson, 2002). Het is dan ook belangrijk om goed te weten wie welke taken en verantwoordelijkheden heeft.

Het gaat dan bijvoorbeeld om 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 beslissingen genomen worden op basis van een professionele dialoog. Het bestuur is eindverantwoordelijk en dit betekent dat er (in dialoog) goede werkafspraken moeten worden gemaakt tussen bestuur en schoolleiders, op basis waarvan schoolleiders zich 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 vraagt zowel van bestuurders als van schoolleiders een gerichtheid op het verbinden van personen, partijen en processen.

Ouders

Vragen voor schoolleiders

Hoe ga ik in constructief overleg met ouders (zowel formeel als maatschappelijk)?

Hoe is de formele en informele ouderbetrokkenheid te vergroten?

Welke interactie met ouders valt wel/niet onder de taak van de school(leider)?

Hoe verhoudt het streven naar gelijkwaardig partnerschap zich tot de visie, doelen en werkwijze van de school?

De roep om ouderbetrokkenheid in scholen is de laatste jaren sterker geworden. De invloed van ouders moet toenemen en de school moet een actievere rol krijgen naar ouders toe. Uit recent wetenschappelijk onderzoek blijkt dat gelijkwaardig educatief partnerschap een positief effect heeft op zowel de sociale als cognitieve ontwikkeling van kinderen. Leithwood, Anderson, Mascall & Strauss (2010) onderscheiden op basis van onderzoek vier paden waarlangs de schoolleider invloed kan uitoefenen op de leerlingresultaten: het rationele, het emotionele, het organisatorische en het gezinspad. De term leerlingresultaten verwijst daarbij naar de brede ontwikkeling van kinderen en niet (alleen) naar toetsuitslagen.

Dit laatste pad is van groot belang, omdat het gezin in sterke mate de prestaties van de leerling bepaalt. De schoolleider kan via het gezinspad de leerlingresultaten op verschillende wijzen beïnvloeden. Allereerst door vanuit school de thuisomgeving te beïnvloeden via het geven van begeleiding en steun aan ouders, door aan te zetten tot nadenken over de betekenis van leren en de rol van de opvoeding daarbij en door te wijzen op het belang van voeding en gezondheid en een rustige werkplek. Voorts dient ouderbetrokkenheid te worden versterkt, kunnen huisbezoeken worden gehouden en kan worden gepraat over ambities en verwachtingen van ouders over school en beroep.

Schoolleiders hebben een belangrijke rol in het stimuleren van ouderbetrokkenheid. Deze betrokkenheid beperkt zich niet tot de formele participatie in medezeggenschapsraden of de informele participatie in ouderraad, activiteitenraad of oudercommissie of als hulpouder. De pedagogische en de didactische participatie van ouders kan een bijdrage leveren aan de kwaliteit en de opbrengsten van het onderwijs en aan het vergroten van leerresultaten. Ook het maatschappelijk partnerschap (de rol van school en ouders in de buurt) kan een grote meerwaarde opleveren, bijvoorbeeld in de vorm van het verrijken van de leeromgeving en het verlengen van leertijd door voor- en naschoolse arrangementen.

Andere organisaties

Vragen voor schoolleiders

Hoe geeft de schoolleider vorm aan samenwerking met andere organisaties (zoals VO, zorgstructuur, brede school etc.)?

Welke personen en organisaties betreft de schoolleider (op grond van organisatiedoelen) actief?

Welke strategische verkenningen zijn nuttig/nodig?

Hoe krijgt de schoolleider zicht op de doelen, waarden en belangen van de andere partners?

Hoe weet de schoolleider relevante andere partijen te mobiliseren?

Hoe brengt de schoolleider daarbij de verschillende belangen met elkaar in overeenstemming?

In welke mate beïnvloeden andere actoren de visie van de school?

Hoe initieert de schoolleider een constructieve dialoog met de inspectie?

Hoe gaat de schoolleider (in overleg met het bestuur) om met relevante regelgeving?

De omgeving heeft invloed op de school en op het leiderschap, maar de school en de leider beïnvloeden omgekeerd ook actief de omgeving. Schooleiders kunnen de omgeving van de school actief inzetten om organisatiedoelen te realiseren. Het onderhouden van productieve relaties met diverse partijen is hierbij belangrijk. Leeropbrengsten van leerlingen zijn bijvoorbeeld duidelijk gebaat bij samenwerking met en betrokkenheid van ouders en bij samenwerking met andere scholen en organisaties. Het gaat daarbij ook om samenwerking en afstemming met het aanleverend en vervolgonderwijs, en met organisaties buiten het onderwijs zoals jeugdzorg, gemeente, politie en cultuur- en sportinstellingen.

In dit verband wordt steeds vaker gewezen – ook in de verschillende groepsdiscussies – op de school als maatschappelijke onderneming (Minderman, 2008). De maatschappelijke onderneming wordt door Minderman omschreven als een organisatie die in staat is om in samenwerking met andere partners maatschappelijke taken en bevoegdheden uit te voeren en die zich laat leiden door beginselen van transparantie, integriteit en professionalisering (gedragscodes). Een dergelijke school verantwoordt zich niet (alleen) verticaal, maar ontleent legitimatie aan maatschappelijke verankering met horizontale samenwerkingsverbanden en horizontale verantwoordingsrelaties.

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. Dit 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. Dit vraagt om ambitieuze en pro-actieve schoolleiders die kunnen opereren in het krachtenveld van verschillende opvattingen en belangen, en die effectieve samenwerkingsrelaties kunnen vormgeven.

5.3 Omgaan met demografische ontwikkelingen

Vragen voor schoolleiders

- Hoe houdt de schoolleider zicht op relevante ontwikkelingen? Stelt hij toekomstscenario's op?
- Hoe vertaalt de schoolleider die ontwikkelingen in kansrijke en bedreigende situaties en strategieën om daarmee om te gaan?
- Hoe beïnvloeden omgevingsfactoren de visie van de school (en omgekeerd: hoe kan de school vanuit zijn visie strategisch inspelen op de omgeving)?
- Hoe komen bestuur en schoolleider gezamenlijk tot strategische beslissingen t.a.v. de omgeving?
- Hoe gaat de schoolleider de dialoog aan met leraren/het bestuur?
- Hoe speelt de school in op dalende leerlingenaantallen?
- Hoe krijgt de school zicht op de regionale onderwijsbehoefte op langere termijn?
- Hoe voorkomt de school dat jonge leraren niet aan de bak komen of snel uit de formatie verdwijnen? Hoe zijn gedwongen ontslagen te voorkomen? Biedt samenwerking uitkomst om dergelijke bedreigingen het hoofd te bieden (en hoe verhoudt dat zich tot de schoolvisie)?

Samenwerking met externe organisaties kan ook voortvloeien uit demografische ontwikkelingen. Zo hebben veel scholen nu te maken met een situatie van krimp. Vergrijzing, ontgroening en migratie naar de Randstad en omliggende gebieden, zorgen in veel regio's voor een dalend leerlingenaantal en dus

minder inkomsten. Dit leidt tot personeelstops 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, juist een tekort aan ervaren leraren in de krimpregio's.

De vraag is hoe je strategisch om kunt gaan met deze dergelijke demografische ontwikkelingen. 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 daarbinnen tot eventuele gezamenlijke initiatieven en een taakverdeling te komen. Welke oplossing het beste is hangt af van lokale omstandigheden. Je kunt daarbij denken aan nieuwe onderwijsconcepten zoals brede school en integrale kindcentra, nauwe samenwerking tussen schoolbesturen en gemeenten, en samenwerking met partijen zoals kinderopvang, zorginstellingen, maatschappelijke voorzieningen en bedrijven. Bij het uitwerken van lokale oplossingen kan krimp ook als kans kan worden aangemerkt (SER, 2011; ResearchNed, 2010; Adviescommissie Deetman, 2011).

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 hebben een ambitie met hun onderwijsorganisatie, van waaruit zij werken aan het bereiken van de resultaten van de onderwijsorganisatie. En zowel bestuurders en schoolleider hebben daarbij zowel een interne als een externe rol. Interne processen hebben betrekking op de verschillende beleidsdomeinen en op de integrale beleidsvoering. Externe processen waarop zij moeten inspelen, komen voort uit de maatschappelijke context waarbinnen de school/het bestuur opereert. Dit benadrukt nog eens het belang van een goede samenwerking en een heldere taakverdeling tussen bestuur en schoolleiding.

Toekomstscenario's kunnen behulpzaam zijn bij het (in dialoog) nemen van strategische beslissingen, en bij het reflecteren op maatschappelijke ontwikkelingen. Het in beeld brengen van verschillende mogelijke toekomsten biedt beslissers een handvat om richting te geven aan een organisatie en om strategie en koers uit te zetten. De scenariomethodiek zou een belangrijk onderdeel van professionaliseringsaanbod kunnen zijn, ook omdat het schetsen van scenario's in zichzelf een belangrijk leer- en reflectieproces is. Het werken met scenario's vereist namelijk het gezamenlijk ordenen en interpreteren van informatie en het ontwikkelen van een gemeenschappelijke taal.

Het zijn juist deze analytische, reflectieve en verbindende vaardigheden die van groot belang blijken te zijn voor schoolleiders. Effectieve schoolleiders analyseren situaties diepgaand en brengen ze in verband met de bredere organisatie. Zij hebben inzicht in structuren en systemen en op de eigen positie daarbinnen. Zij houden bij het oplossen van een probleem meerdere alternatieven tegen het licht en redeneren daarbij vanuit verschillende denkmodellen (Quinn, 2011). Zij streven meerdere doelen na en kunnen goed inschatten welke belemmeringen een oplossing in de weg staan. Effectieve schoolleiders zijn zich daarbij bewust van de eigen waarden en normen en durven deze als richtsnoer te gebruiken bij het oplossen van problemen (Strike 2009).

5.4 Literatuurlijst

Adviescommissie Deetman (2011). Ruimte voor waardevermeerdering. Eindrapport Adviescommissie Deetman Bevolkingskrimp Limburg.

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.

Hanson, E.M. (2002). Educational administration and organizational behaviour. Allyn & Bacon.

Leithwood, Anderson, Mascall & Strauss (2010) The Four Paths. In: The Principles of Educational Leadership and Management, 2nd edition.

Minderman, G.D. (2008) *Legitimatie en verankering – Uitdagingen voor de maatschappelijke ondernemer*, Amsterdam: Vrije Universiteit, 2008.

PO-Raad (2010) *In tien jaar naar de top. Pleidooi voor 10-jarenplan voor het primair onderwijs*.

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.

6. Omgaan met verschillen

6.1 Inleiding

Leerlingen verschillen van elkaar. Allereerst zijn er individuele verschillen in intelligentie, persoonlijkheid en leerstijl. Maar ook de gezinssituatie en de sociaal-economische en cultureel-etnische achtergrond kunnen sterk uiteenlopen. Die verschillen maken dat er niet één beste lesmethode is aan te wijzen, die voor alle leerlingen geschikt is. Door leerlingen onderwijs te bieden dat is afgestemd op hun talenten en leerbehoeften, kunnen alle leerlingen zich optimaal ontplooiën.

Het inspelen op individuele verschillen is van alle tijden. Wel is er een al langer lopende trend naar meer maatwerk zichtbaar. Daarbij winnen op kleinere groepen of individuen gerichte lesvormen langzaam aan belang, naast het traditionele klassikale lesgeven. Daarbij verschuift het accent van het werken met minimale einddoelen naar het streven naar optimale prestaties van alle leerlingen. Omgaan met verschillen kan worden opgevat als een vorm van differentiëren die erop gericht is om bij alle leerlingen hoge doelen te realiseren.

Ontwikkelingen als passend onderwijs en opbrengstgericht werken versterken die trend. Met het passend onderwijs, dat is bedoeld om leerlingen zo veel mogelijk in het regulier onderwijs te houden, neemt de diversiteit in de klas naar verwachting toe (De Bruine en Smeets, 2010). Per augustus 2014 moeten scholen ervoor zorgen dat er voor elke leerling die extra ondersteuning nodig heeft een passende plek is. Die zorgplicht dwingt scholen na te denken over de vraag welke extra ondersteuning per leerling nodig en wenselijk is. Opbrengstgericht werken begint met het monitoren van individuele leerlingen, mede met het doel het lesaanbod te kunnen aanpassen aan hun persoonlijke behoeften.

Tot nu toe hadden afspraken over een passend leeraanbod voor alle leerlingen vooral betrekking op leerlingen die minder goed kunnen meekomen. Dat wil niet zeggen dat er weinig aandacht is geweest voor maatwerk aan excellente leerlingen. Afspraken daarover waren tot nu toe echter vaak vrijblijvend. In het Bestuursakkoord Primair Onderwijs 2012-2015 is gesteld dat in 2015 negen op de tien basisscholen een passend aanbod moeten hebben voor excellente leerlingen. Ook is er een citoscore (van 545) geformuleerd, waaraan de 20% beste leerlingen vanaf dat jaar moet voldoen.

6.2 Omgaan met uitdagingen

Differentiatie brengt met zich mee dat klassikaal doceren als enige lesvorm niet meer volstaat. Naarmate het belang van maatwerk toeneemt, moeten leraren in hun didactisch en pedagogisch handelen kunnen variëren, zowel met betrekking tot sterk als zwak presterende leerlingen. Dat vraagt om professionele leraren die het belang daarvan onderkennen en ervoor open staan. Het vraagt ook om het kunnen herkennen van leerbehoeften vanuit een onderzoekende houding. Bij passend onderwijs is het kunnen omgaan met verschillen essentieel (Ponte, 2009).

Het (geïntegreerd) vormgeven aan gedifferentieerd onderwijs, kwaliteitsbewaking en in- en externe samenwerking is een belangrijke verantwoordelijkheid voor schoolleiders. Dit maakt dat de schoolleider bij zaken als de invoering passend onderwijs een sleutelrol vervult (Ledoux, 2011). Niet alleen moet de schoolleider de organisatie zodanig inrichten dat elke leerling een passend aanbod kan worden gedaan.

Ook moet hij leerkrachten enthousiasmeren en ondersteunen, zodat zij hiermee actief aan de slag kunnen gaan (o.a. Hoffmans & Heegsma (2010), Smeets et al (2007 en 2013), Derriks et al (2002), Vergeer et al (2009)).

Structuur van differentiatie

Vragen voor schoolleiders

Hoe geeft de schoolleider vorm aan een werkwijze om individuele behoefte te signaleren?
Hoe zijn die signalen vervolgens te vertalen in maatwerk?
Hoe past differentiatie in de visie van de school? Wat is de visie op leerlingenzorg? Hoe is een doorgaande lijn te bewaken in onderwijs-, zorg-, en verrijkingsaanbod?
Wat betekent differentiatie voor de wijze van lesgeven, informatieverzameling en communicatie?
Is er een rol voor externe partners gewenst? Hoe zijn zij te betrekken? Welke afspraken zijn met hen te maken?

Elke school wil uiteraard de leerling de uitdaging en de zorg verlenen die bij hem of haar past. Er is echter geen standaardprocedure om dat te bewerkstelligen. Zoals elke school en andere visie met andere ambities heeft, zal ook de invulling aan differentiatie per school verschillen. Waar de ene school meer nadruk zal leggen op excellentie, kiest de andere voor een nadrukkelijker rol in het passend onderwijs. Voor dat laatste moet elke school een zogeheten 'schoolondersteuningsprofiel' opstellen waarin staat welke basiszorg de school biedt en aan welke (groepen) leerlingen de school extra ondersteuning kan bieden.

Bij al deze keuzes heeft de schoolleider een belangrijke taak. Vorm geven aan gedifferentieerd onderwijs begint met een visie op leerlingenzorg en het omgaan met verschillen. De vraag is hoe differentiatie past in de visie van de school, de (zorg)activiteiten van partners buiten de school, de behoeften van leerlingen en ouders en de mogelijkheden van leraren. Nadat die vraag is beantwoord, is het aan de schoolleider om een geïntegreerde werkwijze te initiëren, waarin duidelijke doelen worden gesteld en duidelijke procedures, rollen en taken worden afgesproken voor medewerkers en andere stakeholders. Dit is een langdurig proces, dat samen met die stakeholders invulling moet krijgen.

De schoolleiding vormt de schakel tussen het (boven)schoolse beleid en het primaire proces in de klas. Dat betekent dat hij bij uitstek de onderwijsinhoudelijke doelen van de school moet kunnen verbinden aan de kaders zoals die in onder meer bestuursafspraken en wetgeving zijn vastgelegd. In paragraaf 3.3 is uiteengezet, dat de schoolleider zich goed moet kunnen verhouden tot het bestuur. Op dat niveau wordt immers besloten over de invulling van de benodigde randvoorwaarden op financieel, personeel en inhoudelijk gebied. Ook moet hij verbindingen leggen met het team, ouders en – zoals bij passend onderwijs – met samenwerkingspartners buiten de school.

Aansturing van het team

Vragen voor schoolleiders

Hoe stimuleert de schoolleider dat leraren variëren in hun didactisch en pedagogisch handelen?
Wat is de rol van het team en de teamleden?
Wat is de rol van de IB'er? Hoe stelt de schoolleider samen met de IB'er een professionaliseringsplan op, dat aansluit op de visie, doelen en werkafspraken?

Welke begeleidingsstructuur past daarbij?
Welke coaching is nodig?

Om onderwijs op maat te kunnen bieden, is het nodig dat leraren per leerling een goede 'diagnose' kunnen stellen. Aan die diagnose gaat noodgedwongen vooraf dat er per leerlingen gegevens worden verzameld, geordend en besproken. De signalen moeten (na analyse van leer- en onderwijsprocessen) vertaald worden naar leeractiviteiten en eventuele extra zorg voor leerlingen. Dit vraagt om samenwerking en communicatie met intern begeleiders, collega-leerkrachten, ouders en eventuele in- of externe (zorg)partners. Het vraagt ook om coördinatie, uitwisseling en afstemming binnen het team, het vormgeven aan evaluaties en verbeterprocessen en het organiseren en faciliteren van begeleiding voor leraren.

Schoolleiders zullen hun schoolteams op het belang van meetgestuurd werken moeten wijzen en de teamleden daar enthousiast voor moeten maken en houden. Als procesbewakers zijn ze belangrijk bij het verzamelen, ordenen en analyseren van data, het organiseren van het teamoverleg daarover, het vertalen van de resultaten in concrete doelen en onderwijsaanpak, en het monitoren en evalueren van de gemaakte afspraken (hoofdstuk 4). De schoolleider is ook van grote betekenis bij het bevorderen en ondersteunen van leren en samenwerking van leraren rondom het omgaan met verschillen (hoofdstuk 3). Het is de kunst om daarbij verschillen tussen teamleden optimaal te benutten.

Heldere communicatiestructuren met alle betrokken partijen zijn van groot belang. Vooral het inplannen van regelmatige overlegmomenten met het team is essentieel om ervoor te zorgen dat iedereen op één lijn blijft zitten en knelpunten aan het licht komen. Het moet dan wel vooraf duidelijk zijn wat het doel is van het overleg en achteraf moet helder zijn welke besluiten er zijn genomen en welke afspraken er zijn gemaakt.

De keuzes van de school, bijvoorbeeld over de zorg die de school wil leveren in het kader van passend onderwijs, bepalen mede wat van het team aan deskundigheid wordt verwacht. De vraag is of de leraar en/of de intern begeleider altijd op zijn taak is toegerust. Een recente studie laat zien dat dit rond passend onderwijs doorgaans niet het geval is (Jettinkhoff, 2014). Op de pabo is weliswaar aandacht voor het omgaan met verschillen in de klas, maar het is voor initiële opleidingen niet mogelijk om startende leraren daarop volledig voor te bereiden. Er wordt een basis gelegd, waarna beginnende leraren zich verder moeten ontwikkelen. Dit betekent dat nieuwe leraren bijna per definitie een professionaliseringsbehoefte hebben om goed te kunnen omgaan met verschillen in de klas.

Onderzoek door de Inspectie van het Onderwijs laat zien dat de meeste leraren om de instructie af te stemmen op verschillen in ontwikkeling tussen leerlingen, om de ontwikkeling van leerlingen systematisch te volgen en analyseren en om planmatig zorg te bieden aan wie dat nodig heeft. Slechts een minderheid van de leerkrachten (37%) laat al die vaardigheden in de klas zien. Het Onderwijsverslag 2009-2010 meldt dat één op de drie leraren in het primair onderwijs de instructie in de praktijk niet afstemt op verschillen tussen leerlingen. Leraren blijken zich vooral te richten op gemiddeld presterende leerlingen (Inspectie van het Onderwijs, 2011).

Zowel de startende als ervaren leraren voelen zich onvoldoende geëquipeerd om met verschillen in het basisonderwijs om te gaan (Van der Meer, 2011). Waslander (2011) stelt dat 'gedifferentieerd lesgeven' veronderstelt dat de aandacht van de leraar niet uitsluitend is gericht op zogeheten zorgleerlingen, maar op alle leerlingen in een groep, dus inclusief de hoog presterende en gemiddeld presterende leerlingen.

Leraren die in staat zijn om gedifferentieerd les te geven, weten bij alle leerlingen hogere prestaties te realiseren dan leraren die dat minder goed beheersen (Houtveen, Booij, Jong & Van der Grift, 1999). Gedifferentieerd lesgeven is echter zeer complex en vraagt om een samenspel van vakinhoudelijke kennis en een uitgebreid repertoire aan pedagogische en didactische vaardigheden (Oostdam, 2009).

Specifiek is de samenwerking tussen de directeur en de interne begeleider cruciaal. In de meeste scholen heeft de directeur de zorg voor 'het systeem'. Hij of zij stippelt het beleid uit en zorgt voor de ondersteuning. De schoolleider delegeert (een deel van) de coachende taak aan een interne begeleider, die al dan niet ook nog de taak van coördinator leerlingenzorg vervult. Wanneer zij niet in overleg een visie én een professionaliseringsplan ontwikkelen, kan de coachende taak niet goed gedelegeerd worden en is de taak van de interne begeleider (ook voor de teamleden) niet duidelijk. Om dit te realiseren is het van groot belang om een duidelijke werkbare begeleidingsstructuur te realiseren waarbij alle betrokkenen hun verantwoordelijkheid nemen en met elkaar willen en kunnen samenwerken.

6.3 Literatuurlijst

Derriks, M., Ledoux, G., Overmaat, M., Eck, E. van (2002) Omgaan met verschillen. Competenties van leerkrachten en schoolleiders. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut van de Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen, Universiteit van Amsterdam.

Hoffmans, C en Heegsma, P. (2009) Aan de slag met passend onderwijs . Uitgeverij Kluwer.

Inspectie van het Onderwijs (2011) Onderwijsverslag 2009 – 2010. Den Haag.

Jettinghoff, K., M. Grootsholte (2014) Omgaan met verschillen in de klas. Onderzoek naar de professionaliserings- en ondersteuningsbehoeften van leraren bij het omgaan met verschillen in de klas. Den Haag.

Ledoux, G. (2013) Ex-ante evaluatie Passend onderwijs: Studie in opdracht van de ECPO. Den Haag: Ecpo

Smeets, E., van der Veen I., Derriks, M., Roeleveld, J. (2007) Zorgleerlingen en leerlingenzorg op de basisschool. SCO-Kohnstamm Instituut-Amsterdam/ITS-Radboud Universiteit Nijmegen

Smeets, E, Ledoux, G., Blok, H., Felix, C., Heurter, A., van Kuijk, J. & Vergeer, M. (2013) Op de drempel van Passend onderwijs. Beleid en aanbod rond specifieke onderwijsbehoeften in zes samenwerkingsverbanden. ITS, Radboud Universiteit Nijmegen / Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam

Vergeer, M.M., Felix, Ch., Derriks, M., Ledoux, G. (2009) Scholen ondersteunen bij omgaan met verschillen. Tweede evaluatie van de inzet van een team van orthopedagogen in dienst van een schoolbestuur. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam

7. Bedrijfsvoering

7.1 Inleiding

Een gezonde bedrijfsvoering is een belangrijke basisvoorwaarde voor het verzorgen van goed onderwijs. Het gaat daarbij onder andere om de beheersmatige aspecten van personeelsbeleid en huisvesting maar ook het koppelen van financiële middelen aan de onderwijskundige visie van de onderwijsinstelling is een belangrijk onderdeel van bedrijfsvoering. De schoolleider moet in staat zijn om de juiste keuzes met betrekking tot de bedrijfsvoering te kunnen maken, om de onderwijskundige visie van de school vorm te kunnen geven. Doordat bedrijfsvoering in het onderwijs niet alleen met de beheersmatige aspecten te maken heeft maar ook met inhoudelijke doelen van de school is het van groot belang dat de schoolleider inzicht heeft in en kennis heeft van bedrijfsvoering. Deze kennis vormt een belangrijke basis bij het opstellen van plannen en begrotingen en het voeren van een professionele dialoog hierover.

7.2 Omgaan met uitdagingen

Goed financieel management vraagt om specifieke competenties binnen diverse domeinen binnen de organisatie en op alle niveaus van de organisatie. Financieel management is namelijk een integraal onderdeel van alle organisatieprocessen (PO-Raad, 2013). In onderstaande paragraaf wordt toegelicht welke uitdagingen en thema's schoolleiders tegenkomen met betrekking tot het thema financieel management en bedrijfsvoering.

Koppeling financiën aan inhoudelijke doelstellingen

Vragen voor schoolleiders

Hoe stel ik mijn doelstellingen centraal in financieel beleid?

Hoe zorg ik dat ik voldoende financiële kennis bezit om zelf een koppeling te kunnen leggen met inhoudelijke doelstellingen?

Juist in tijden van financiële schaarste (bijvoorbeeld door krimp of andere zaken) zijn het de inhoudelijke keuzes die ten grondslag moeten liggen aan financieel beleid (PO-Raad, 2013). De koppeling van financiën en de inhoudelijke doelstellingen van de school is een zeer belangrijk onderdeel van bedrijfsvoering. De geconsulteerde schoolleiders vullen aan dat financieel beleid niet los kan worden gezien van de inhoudelijke doelstellingen. Toch zijn er nog maar weinig onderwijsinstellingen die het realiseren van doelstellingen centraal stellen in hun financiële beleid. De meeste instellingen focussen op financiële beheersing en het streven naar een sluitende exploitatie. Meerjarige beheersing en het centraal stellen van organisatiedoelstellingen zijn nog minder gebruikelijk (Ernst & Young, 2011).

In onderwijsinstellingen wordt wel steeds meer gebruik gemaakt van kengetallen. Kengetallen zeggen echter weinig als ze niet gekoppeld zijn aan inhoudelijk beleid (VO-raad, 2011). Juist door die koppeling van financiën met inhoudelijke doelstelling is het belangrijk dat de schoolleider kennis heeft van bedrijfsvoering. Deze kennis vormt tevens een belangrijke basis bij de professionele dialoog hierover. Deze professionele dialoog moet onder meer worden gevoerd met het schoolbestuur.

Gesprekspartner voor het bestuur

Vragen voor schoolleiders

Welke kennis heb ik nodig om met het bestuur een professionele dialoog te kunnen voeren over het financieel beleid?

Hoe zorg ik dat ik voldoende financiële kennis bezit om een koppeling te kunnen leggen met inhoudelijke doelstellingen en om daarover een goede gesprekspartner te kunnen zijn voor het bestuur?

Hoe beweegt de schoolleider het bestuur ertoe inhoudelijke doelen centraal te stellen in het financieel beleid?

Een professionele financiële organisatie vraagt ook om een duidelijke taakverdeling en toebedeling van verantwoordelijkheden, goed gestroomlijnde werkprocessen en financiële deskundigheid op alle niveaus. De verantwoordelijkheden die de schoolleider hierin heeft zijn voor iedere schoolleider verschillend en afhankelijk van het schoolbestuur. Er bestaan op grond van de literatuur diverse schoolleidersfuncties variërend van operationeel tot strategisch niveau. Afhankelijk van welke schoolleidersfunctie men heeft, kan een schoolleider in meer of mindere mate betrokken zijn bij de verschillende aspecten van bedrijfsvoering.

Veel thema's met betrekking tot bedrijfsvoering vallen bijvoorbeeld niet binnen de regelruimte van de schoolleider en diverse aspecten van bedrijfsvoering, zoals huisvesting, krijgen vorm op bestuursniveau. Dit betekent echter niet dat de schoolleider hier geen kennis van zou moeten hebben. De schoolleider zou in ieder geval over de deskundigheid moeten beschikken om kosten en baten in meerjarenperspectief te kunnen beoordelen (VO-raad, 2011). De schoolleider moet daarnaast in staat zijn om een professionele dialoog te voeren met het bestuur en een gesprekspartner te zijn. Kennis over bedrijfsvoering biedt tevens ruimte voor het creatief en ondernemend omgaan met gestelde kaders.

Verantwoording bedrijfsvoering

Vragen voor schoolleiders

Hoe communiceert de schoolleider over financiële kaders en keuzes?

Hoe legt de schoolleider verantwoording af over gemaakte keuzes aan belanghebbenden?

Hoe creëert de schoolleider draagvlak voor gemaakte keuzes m.b.t. financieel beleid?

Onderwijsinstellingen moeten jaarlijks verantwoording afleggen over hun onderwijskundige en over hun financiële beleid. Alle onderwijsinstellingen die overheidsgeld ontvangen, moeten hierover een jaarverslag opstellen.¹⁷ Schoolleiders moeten bij hun keuzes en financiële besluiten niet alleen verantwoording afleggen aan de inspectie, zij moeten ook rekening houden met de opvattingen van andere belanghebbenden zoals besturen, personeel en ouders (PO-Raad, 2013). Het is daarom belangrijk om zowel als schoolleider als bestuurder zorgvuldig te reflecteren op de inzet van middelen en te zorgen dat geld ook echt besteed wordt aan de juiste zaken (PO-Raad, 2013). Hierdoor is de schoolleider in staat op een goede manier verantwoording af te leggen over de gemaakte keuzes aan de diverse

¹⁷ <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/financiering-onderwijs/toezicht-en-verantwoording-in-het-onderwijs>

belanghebbenden. Een goed onderbouwd verhaal biedt de grootste kans op draagvlak van alle stakeholders (PO-Raad, 2013).

Meerjarenperspectief financiële sturing

Vragen voor schoolleiders

Hoe ontwikkelt de school een (meerjarig) beleidsplan?
Hoe stelt de school een risicoanalyse op?

De afgelopen jaren worden steeds meer eisen gesteld aan de financiële functie binnen onderwijsinstellingen. Een belangrijke doelstelling is om de financiële sturing meer toekomstgericht te maken en deze minder te richten op gegevens uit het verleden. Van belang daarbij is een evenwicht in de baten en lasten op basis van een meerjarenperspectief. Ook het vinden van de juiste balans tussen het opbouwen van buffers en het investeren in onderwijsverbetering is van belang. Belangrijke elementen om in het oog te houden zijn het besteedbaar en het benodigd eigen vermogen, beschikbare budgetten en liquiditeit. Een meerjarige exploitatiebegroting en een goede risicoanalyse zijn hierbij onmisbaar.

De VO-raad schreef een leidraad voor VO-instellingen als hulpmiddel bij het vormgeven van financiële sturing. In deze leidraad 'Toekomstgericht financieel sturen, hoe doe je dat?' (2011) wordt het opstellen van een risicoanalyse ook geadviseerd. Deze risicoanalyse moet vervolgens een onderdeel zijn van een voortdurende cyclus. Alleen op deze manier kunnen risico's in kaart worden gebracht en mogelijke bedreigingen worden gesignaleerd. Overigens is deze analyse sterk context gebonden en is het dus van groot belang dat iedere school een eigen analyse maakt om zo het meerjarenperspectief in kaart te brengen (VO-raad, 2011). De Commissie Vermogensbeheer Onderwijsinstellingen deed in 2009 onderzoek naar het financieel beleid van onderwijsinstellingen. Ook in het rapport van de commissie wordt het maken van een risicoanalyse aanbevolen. Deze is cruciaal voor de verbetering van het financiële beleid. De commissie benadrukt dat deze analyse altijd in het licht moet worden gezien van de specifieke kenmerken en de omgeving van de betreffende onderwijsinstelling.¹⁸

Hoe eerder in de financiële planning rekening wordt gehouden met plannen voor de toekomst, hoe beter er gestuurd kan worden op lange termijn (VO-raad, 2011). Beleid kent altijd een meerjarenperspectief. Daarbij hoort ook een eventuele periodieke herziening. Bij financieel beleid is niet alleen de doelenverwezenlijking van belang maar moet ook steeds worden geëvalueerd of doelen voldoende helder zijn en of doelen eventueel moeten worden bijgesteld (PO-Raad, 2013). De VO-raad geeft in haar leidraad als advies bij het opstellen van een meerjarenplan te werken vanuit een schets van de toekomstsituatie en vervolgens het uitgaven patroon in te vullen in plaats van andersom (VO-raad, 2011).

Kennis over bedrijfsvoering

Dat financiële deskundigheid van groot belang is bevestigt de Commissie Vermogensbeheer Onderwijsinstellingen in haar rapport. Investerings in financiële deskundigheid binnen de onderwijsinstellingen kunnen zich terugverdienen in een evenwichtig en transparant beleid dat uiteindelijk het onderwijs ten goede komt.¹⁹

¹⁸ Rapport Commissie Vermogensbeheer Onderwijsinstellingen, Financieel beleid van onderwijsinstellingen, september 2009

¹⁹ Rapport Commissie Vermogensbeheer Onderwijsinstellingen, Financieel beleid van onderwijsinstellingen, september 2009

Door bijvoorbeeld nascholingsaanbod en schoolleidersopleidingen kunnen schoolleiders meer kennis over bedrijfsvoering opdoen en financiële deskundigheid vergroten. De geconsulteerde schoolleiders in dit onderzoek geven aan dat in de opleidingen meer aandacht mag worden besteed aan bedrijfsvoering in relatie tot het onderwijsbeleid. Het financieel beleid krijgt tegenwoordig veel aandacht in aparte nascholingscursussen maar zou, zoals eerder genoemd, niet los gezien moeten worden van inhoudelijke doelstellingen.

Ook met het uitwisselen van *best practices* kunnen onderwijsorganisaties hun voordeel doen wat betreft het financieel management van de organisatie meent de VO-raad (2011). Door het bestuderen van *best practices* kunnen aandachtspunten worden ontdekt waarmee het financieel management binnen schoolorganisaties verbeterd kan worden.

7.3 Literatuurlijst

Ernst & Young (2011) Deskundigheidsprofielen financieel management voor het primair onderwijs.

VO-raad (2011). Toekomst gericht financieel sturen, hoe doe je dat? Vo-raad, Utrecht.

PO-Raad (2013). Sturen met zorg. Financieel management in samenwerkingsverbanden passend onderwijs.

8. Toekomstgericht onderwijs

8.1 Inleiding

Soms verandert een samenleving zo sterk dat er fundamentele verschuivingen plaatsvinden waar het onderwijs wel op moet reageren. Het zijn verschuivingen in de vorm van snelle maatschappelijke en technologische veranderingen. De kansen die technische ontwikkelingen en globalisering aan leerlingen bieden om snel te communiceren en kennis uit te wisselen moeten natuurlijk worden benut. Naast de technologische ontwikkelingen speelt ook het samenkomen van culturen in economische, culturele en sociale zin een belangrijke rol in de ontwikkelingen van de 21^e eeuw. Het in toenemende mate ontmoeten (maar ook botsen) van mensen met diverse achtergronden en ideeën en mede daardoor het toegenomen belang van communiceren, samenleven en samenwerken met elkaar zijn belangrijk.

Pedagoog Micha de Winter (in: Reijngoud, 2013) maakt hetzelfde onderscheid in technische en maatschappelijke ontwikkelingen. Volgens De Winter is 'verbinding' hierbij een belangrijk woord. Het gaat dan om verbinding in de zin van het opdoen van kennis en kennisoverdracht, waarbij hij het belang van het betekenisgeven aan kennis benadrukt. In de tweede plaats gaat het ook om verbinding met betrekking tot de sociale vorming in het onderwijs. Het gaat om wat het betekent om samen te leven en om te gaan met anderen. Nadenken over het onderwijs zou volgens hem moeten gebeuren vanuit het perspectief van de leerling. Wat heeft de leerling nodig om te groeien en als volwassene een bijdrage te kunnen leveren aan de samenleving.

Al met al staan scholen voor de belangrijke opdracht om na te denken hoe leren moet plaatsvinden met het oog op de toekomst en de ontwikkelingen in de 21^e eeuw. Het gaat hier niet om een nieuwe ontwikkeling. Wel is de relevantie ervan door de snelle maatschappelijke en technologische veranderingen sterk toegenomen.

8.2 Omgaan met uitdagingen

Ontwikkelingen in de 21^e eeuw waaronder technologische veranderingen maar ook mondialisering bieden leerlingen kansen. Leerlingen hebben meer informatie tot hun beschikking en komen in contact met mensen met allerlei verschillende achtergronden. Deze ontwikkelingen bieden kansen, maar voor het onderwijs leveren deze ontwikkelingen ook grote uitdagingen op. Tijdens diverse klankbordgroepen is besproken welke uitdagingen dit zijn. In deze paragraaf worden de uitdagingen verder uitgewerkt.

Maatschappelijke en technologische ontwikkelingen

Vragen voor schoolleiders

Welke invloed hebben maatschappelijke veranderingen (globalisering, toegenomen connectiviteit, wetenschap, technologie) op het curriculum (lesinhoud, wijze van lesgeven)?

Meer en meer publicaties geven aan dat er op dit moment een fundamentele verschuiving gaande is binnen de samenleving met de volgende kenmerken:

- Mondialisering en het toegenomen belang van wetenschap en technologie;
- De sterke connectiviteit als gevolg daarvan en de enorme hoeveelheid beschikbare informatie die dit oplevert;
- De snelle veroudering van kennis;

- Het samenkomen van culturen in economische, culturele en sociale zin;
- Het in toenemende mate ontmoeten (en botsen) van mensen met diverse achtergronden en ideeën en het toegenomen belang van communiceren, samenleven en samenwerken.

Invloed van maatschappelijke en technologische ontwikkelingen op het curriculum

Onderwijsinstellingen veranderen maar heel erg langzaam, is de opvatting van veel deelnemers aan de klankbordgroepen. Dit heeft als voordeel dat het onderwijs niet snel met alle winden meewaait. Maar het onderwijs kan daarentegen niet te behoudend zijn wanneer er zoveel verschuivingen gaande zijn. Een zekere basiskennis en basisvaardigheden zoals rekenen en lezen blijven belangrijk maar er lijken ook nieuwe vaardigheden en accenten nodig en andere manieren van leren. Doordat kennis snel veroudert zou het accent niet langer moeten liggen op informatieoverdracht in een formele setting.

Volgens Gardner (2007) vragen de geschetste ontwikkelingen om aandacht voor:

- **Discipline:** De verschillende kennisdisciplines versmelten met elkaar en veranderen snel. Mensen hebben daardoor niet meer genoeg aan initiële scholing. Onderwijs zal steeds meer plaatsvinden op verschillende plaatsen en leren zal een leven lang noodzakelijk zijn. Een dergelijk continu leerproces vraagt om discipline in de eerste betekenis van het woord. Kunnen denken vanuit verschillende kennisdisciplines (tweede betekenis) is daarbij belangrijk. Niet zozeer het onthouden van feiten is belangrijk maar feiten kunnen beschouwen vanuit verschillende perspectieven.
- **Synthese:** Als er heel veel informatie voorhanden is moeten mensen diverse informatiebronnen kunnen verkennen en daarbij beslissen wat waardevolle informatie is en wat niet. Bovendien moeten de verschillende informatiebronnen bij elkaar gebracht en op een betekenisvolle wijze verbonden worden.
- **Creativiteit:** Veel bestaande dingen worden tegenwoordig geautomatiseerd. Om je te blijven ontwikkelen en om een waardevolle bijdrage te kunnen leveren aan de maatschappij moet je “outside the box” kunnen denken. Het gaat om het uitproberen en monitoren van nieuwe dingen en het blijven ontwikkelen van nieuwe ideeën.
- **Respectvol handelen:** Het sterk toegenomen aantal interpersoonlijke contacten maken respectvol handelen extra belangrijk. Het gaat hier om het open staan voor andere mensen vanuit initieel vertrouwen en het zoeken naar verbinding vanuit de gedachte dat diversiteit positief is.
- **Ethiek:** In een wereld waarin er vele ontmoetingen zijn en vele denkbeelden samenkomen moeten mensen in staat zijn om in abstracte zin na te denken over wie zij willen zijn. Wat voor collega, werknemer, inwoner wil ik zijn? Het is niet altijd makkelijk om te bepalen wat ethisch is, maar jonge kinderen leren ethisch te zijn door te leven en leren in een ethische omgeving waar gereflecteerd wordt over beslissingen en waarin morele afwegingen worden gemaakt en besproken.

Uit bovenstaande aandachtspunten van Gardner (2007) blijkt dat zowel de technische als de maatschappelijke ontwikkelingen aandacht vragen in het curriculum. In zijn boek ‘A whole new mind’ benadrukt Pink (2006) net als Gardner (2007) het belang van verbeelding (creativiteit), betekenisstoekenning, waardering en het kunnen denken vanuit een groter geheel. Informatie kunnen selecteren en waarderen is van groot belang. De kennis die iemand opdoet hangt daarmee sterk af van *prior knowledge* en de leefomgeving. Door een betere *prior knowledge* (bijvoorbeeld cross-culturele kennis van de wereld en geschiedenis) krijgt de leerling betere leervaardigheden en inzicht en kan de leerling de informatie in perspectief plaatsen.

Gevolgen voor de visie van scholen op leren

Vragen voor schoolleiders

Welke gevolgen hebben de maatschappelijke veranderingen voor de visie op leren?

Het implementeren van het 21^e eeuw leren vraagt om een duidelijke visie op leren. Micha de Winter (in: Reijngoud, 2013) geeft aan dat denken over onderwijs in de eerste plaats moet gebeuren vanuit het perspectief van de leerling. Ook Allen & Van der Velden (2011) sluiten daarbij aan. De leerlingenpopulatie wordt steeds meer divers en er moet daarom flexibel om kunnen worden gegaan met de individuele verschillen in achtergronden, cultuur maar ook talenten. De toenemende diversiteit heeft implicaties voor de organisatie van leerprocessen en de visie op leren met betrekking tot differentiatie. Bij het formuleren van een visie op leren, waarin men het 21^e eeuw leren wil integreren, is het inspelen op de toenemende diversiteit in de leerlingenpopulatie en het omgaan met individuele verschillen tussen leerlingen van groot belang.

Betrekken van het team bij nieuwe ontwikkelingen

Vragen voor schoolleiders

Hoe betreft de schoolleider het team bij het anticiperen op nieuwe ontwikkelingen?

Het is van groot belang dat de hierboven genoemde visie op leren door het gehele team wordt gedeeld. Het zijn met name de leerkrachten die een centrale rol spelen bij het daadwerkelijk implementeren van 21^e eeuw leren. De vaardigheden die door leerkrachten het makkelijkst zijn aan te leren aan leerlingen en het makkelijkst om te toetsen, zijn ook de vaardigheden die het makkelijkst te digitaliseren of te automatiseren vallen (Schleicher, 2011). Het aanleren van de nieuwe 21^e eeuw vaardigheden vraagt daarom veel van leerkrachten.

Leerkrachten moeten niet alleen het verkrijgen van de 21^e eeuw vaardigheden door leerlingen faciliteren, ze moeten ook zelf over deze vaardigheden beschikken (Voogt & Pareja Roblin, 2010). Jonge mensen zijn tegenwoordig meer ICT-vaardig dan hun leerkrachten. Leerkrachten zijn vaak nog niet in staat om gebruik te maken van alle mogelijkheden die er zijn met betrekking tot ICT, maar juist ook leerkrachten zelf moeten in staat zijn om effectief gebruik te kunnen maken van de mogelijke *tools* (Allen & Van der Velden, 2011). Ondersteuning van leerkrachten is hierbij noodzakelijk. Leerkrachten moeten de mogelijkheid krijgen om de vaardigheden te ontwikkelen die nodig zijn om 21^e eeuw leren te implementeren.

Ook de diversiteit aan achtergronden van leerlingen maakt het werk van leerkrachten complex (Allen & Van der Velden, 2011). Vanwege die diversiteit is het voor leerkrachten van belang dat zij de verschillende leerstijlen van de leerlingen herkennen (Voogt & Pareja Roblin, 2010). Er moet goed gekeken worden naar de manier waarop het individu leert en de onderwijsinhoud zou hier op moeten worden afgestemd (Schleicher, 2011). Daarnaast is er ook een toenemende invloed waarneembaar van het non-formele multimediale 'curriculum' buiten de school op het doen en laten van jongeren. Ook hiervoor moet de leerkracht kunnen begrijpen hoe leerlingen leren, spelen en *socializen* niet alleen in, maar ook zeker buiten de klas (Schleicher, 2011).

Al met al vragen de ontwikkelingen in de 21^e eeuw veel van leerkrachten. Jan Bommerez benadrukt in 'Leiderschap als dialoog'²⁰ dat het aanspreken van creativiteit binnen het team van groot belang is. Het is de taak van de schoolleider om een cultuur te scheppen die vrij van angst is, waardoor het team creativiteit kan aanboren om te kunnen omgaan met nieuwe ontwikkelingen. Het moeten een veilige cultuur zijn waarin vertrouwen regeert en groepsleren een rol krijgt.²¹ De schoolleider kan het gevoel van eigenaarschap bij leerkrachten vergroten door intensieve samenwerking binnen het team en door het stimuleren en faciliteren van kennisdeling en netwerken voor leerkrachten te benutten (Voogt & Pareja Roblin, 2010). Ook het aangaan van de discussie over het belang van 21^e eeuw leren is belangrijk. Door een gevoel van eigenaarschap te creëren wordt het gevoel van betrokkenheid van leerkrachten bij het proces vergroot.

Creëren van kennis over en ruimte voor de implementatie van nieuwe methoden (inclusief evaluatie)

Vragen voor schoolleiders

Hoe creëert de schoolleider voldoende ruimte voor nieuwe methoden (incl. evaluatie)?

Bij het implementeren van nieuwe methoden met betrekking tot het 21^e eeuw leren is het van belang niet blindelings de nieuwe ontwikkelingen te volgen en daarbij de traditionele vaardigheden te vergeten. De traditionele vaardigheden liggen namelijk aan de basis van alle nieuwe vaardigheden (Allen & Van der Velden, 2011).

Bij de implementatie van nieuwe methoden kan het zinvol zijn om voort te bouwen op al bestaande initiatieven. Voogt & Pareja Roblin (2010) adviseren daarnaast om implementatie op kleine schaal te starten. De schoolleider kan bij de implementatie voortbouwen op *good practices* van andere scholen en op bestaand onderzoek. Het is daarvoor nuttig om samenwerking en netwerken te bevorderen tussen scholen onderling, tussen scholen en experts en tussen organisaties en ook aan de diverse belanghebbenden het belang van de 21 eeuw competenties te benadrukken (Voogt & Pareja Roblin, 2010).

Tot slot hangt het succes van de implementatie van nieuwe methoden met betrekking tot het 21^e eeuw leren sterk af van de omstandigheden waaronder ze worden toegepast. De kennis over deze omstandigheden en voorwaarden is vaak minder aanwezig dan kennis over de nieuwe methode zelf. *Timing* en een goede organisatie zijn bij de implementatie van nieuwe methoden dus van ongekend belang (Allen & Van der Velden, 2011).

Noodzakelijke kennis over 21^e eeuwse competenties

Vragen voor schoolleiders

Welke externe kennis is nodig voor het omgaan met 21^e eeuwse competenties?

²⁰ <http://mensindialoog-dagelijksdialogen.blogspot.nl/2014/02/leiderschap-als-dialoog.html>, geraadpleegd op 18 maart 2014

²¹ <http://www.marketingonline.nl/bericht/jan-bommerez-met-vertrouwen-de-idee>, geraadpleegd op 18 maart 2014

Tijdens de klankbordgroepen met schoolleiders komt aan de orde wat deze ontwikkelingen met betrekking tot het 21^e eeuw leren uiteindelijk betekenen voor de competenties van de schoolleider. Een groot deel van de vaardigheden die nodig zijn, zijn ook terug te zien in thema's als onderzoekmatig werken en omgaan met de omgeving.

Volgens de deelnemers aan de groepsdiscussies zou professionaliseringsaanbod aan kunnen sluiten bij de ontwikkelingen van de 21^e eeuw en mogelijkheden kunnen schetsen om 21^e eeuw competenties stapsgewijs een plaats te geven in het onderwijs. Kerninhouden, competenties, interdisciplinaire thema's en de verbanden daartussen moeten dan worden beschreven, met als startpunt wat nu al op scholen wordt onderwezen. De strategieën waarmee 21ste eeuw competenties aangeleerd kunnen worden zouden ontwikkeld en beschreven moeten worden, evenals strategieën om wat binnen en buiten de school wordt geleerd met elkaar te verbinden.

8.3 Literatuurlijst

Allen, J. & Van der Velden, R. (2011) *Skills for the 21st century: Implications for Education*. Maastricht University

Gardner, H. (2007) *Five minds for the future*. Harvard Business School Press: Cambridge, MA.

Pink, D.H. (2006) *A Whole New Mind: Why Right-Brainers Will Rule the Future*. New York: Penguin Group.

Reijngoud, T. (2013) *Volgers en vormers, spraakmakende opinieleiders over de toekomst van het onderwijs*. Hilversum: Lias

Schleicher, A. (2012) *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century*. OECD.

Voogt, J. & Pareja Roblin, R. (2010) *21st Century Skills*. Discussion paper prepared for Kennisnet. University of Twente, Enschede.

