Inhoud

De professionele leergemeenschap in het onderwijs
Duurzame schoolontwikkeling
Omgaan met ouders
Succesvolle schoolprofilering
Strategisch omgaan met onderwijshuisvesting vanaf 2015
Onderwijskundig leiderschap
Gesprekkencyclus: van zinvol naar betekenisvol
Onderzoeksmatig leiderschap
Handboek onderwijsrecht: Actuele wet- en regelgeving in het primair onderwijs op een rij
Kansrijke medezeggenschap in het onderwijs: Samenwerken, meedenken en mee-ontwikkelen
Druk druk druk: Slimmer organiseren in het onderwijs
Hoe komen we van deze rotonde?
Veranderend toezicht: Werken aan wederzijds vertrouwen tussen school en inspectie
Werken aan pedagogische sensitiviteit in je team
Sociale veiligheid in school: Een handreiking voor schoolleiders
Integrale kindcentra: Van visie naar uitvoeringspraktijk
Startende leraren in het po en vo: Goede begeleiding aan het begin van de loopbaan
Over het schoolhek heen. Interdisciplinair samenwerken: ontwikkelkansen voor professionals en leerlingen
Leidinggeven aan onderwijsinnovatie met ict. Sturen op beweging
Beter leren door groepsdynamiek. Van multi-intensief naar groepsdynamisch onderwijs

De professionele leergemeenschap in het onderwijs

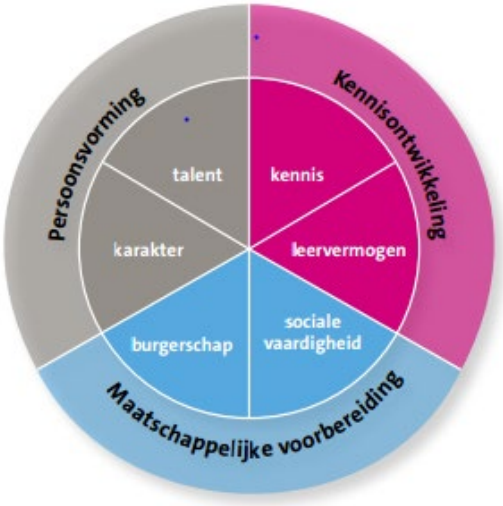
Myriam Lieskamp

Actuele ontwikkelingen

We transformeren van een industriële samenleving naar een kennis-samenleving. Kennis is de sleutelfactor geworden; waarbij het vooral gaat om het kunnen toepassen van deze kennis. Ook de Onderwijsraad geeft in haar rapport *Maatschappelijke achterstanden van de toekomst* (2011) aan dat 'in de toekomst bij werknemers en burgers in toenemende mate beroep gedaan wordt op competenties zoals probleemoplossend vermogen, kritisch denken, zelfstandigheid, samenwerking en sociale en communicatieve vaardigheden. Jongeren die dergelijke vaardigheden in het onderwijs niet hebben verworven, zullen problemen op de arbeidsmarkt ondervinden.' Ook voor lageropgeleiden worden sociale competenties en *advanced skills* steeds belangrijker. In 2014 publiceerde de Wetenschappelijke Raad voor Regeringsbeleid haar advies: *Naar een lerende economie (2013)*. In dat advies wordt de belangrijke rol van onderwijs nogmaals onderstreept. Met name hoofdstuk 9 van dit advies gaat in op de toekomstige rol van onderwijs in de komende jaren. (Klik hier voor een samenvatting van dit onderzoek.)

Ook internationaal is er grote aandacht voor het ontwikkelen van vaardigheden die nodig zijn in een geglobaliseerde wereld waarin het kunnen toepassen van kennis een onderscheidende factor is geworden. Deze vaardigheden worden 21e-eeuwse vaardigheden genoemd. Stichting Leerplan Ontwikkeling heeft in 2014 onderzocht in welke mate deze vaardigheden in het funderend onderwijs al aangeleerd worden. Dit onderzoek vormt de basis voor de in 2014 gestarte discussie over onderwijs in 2032 en de opvolger hiervan: curriculum.nu. In deze landelijk gevoerde discussie staat het curriculum voor het funderend onderwijs centraal. Het gaat dan met name om de vraag of het huidige curriculum de leerlingen van nu voldoende voorbereid op de toekomst. Zie voor meer informatie curriculumvandetoekomst.nl.

Op www.curriculum.nu kunt u actief meepraten. Er is ook een website gemaakt waar verschillende brochures gedownload kunnen worden waarmee u het gesprek over de toekomstbestendigheid van het curriculum op uw school kunt starten (curriculumvandetoekomst.slo.nl/leerplangesprek). SLO heeft een leidraad gemaakt en een schema waar drie perspectieven op het curriculum zijn weergegeven. Deze zijn vervolgens uitgewerkt in zes algemene doelen.



Bron: Digitale geletterdheid en 21e-eeuwse vaardigheden in het funderend onderwijs: een conceptueel kader 2014, SLO (Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling), Enschede.

Samenvatting © 2018 Uitgeverij Pica / Myriam Lieskamp.
Behorende bij: *De professionele leergemeenschap in het onderwijs.* ISBN 9789491806131

Professor Biesta (2015) pleit in verschillende publicaties voor een brede kijk op onderwijs. Hij stelt dat onderwijs een leerling in de wereld laat komen. Daarvoor zijn er drie hoofddoelen: kennisontwikkeling, persoonsvorming en sociale vorming. Op www.hetkind.org staan veel verhalen, filmpjes, handreikingen onder andere gebaseerd op dit gedachtegoed (http://goo.gl/mf4nNc).

Vanuit de overheid worden ook verschillende maatregelen genomen om het onderwijs te optimaliseren. Het kabinet wil dat het Nederlandse onderwijs tot de top vijf van de wereld gaat behoren. Het verschil tussen *good* en *great* onderwijs wordt gemaakt door de onderwijsgevende, de leraar. Het Nationaal Onderwijsakkoord wil hier een bijdrage aanleveren. Een rode draad in het Akkoord is de ontwikkeling naar een professionele leergemeenschap. (Klik hier om het Nationaal Onderwijsakkoord te downloaden.)

In aansluiting op het Nationaal Onderwijsakkoord is de Lerarenagenda gepresenteerd. De professionele ontwikkeling is een belangrijk onderdeel van beide beleidsagenda's. U kunt meepraten via de website www.lerarenagenda.nl.

Om de veranderingen in het onderwijs ook daadwerkelijk voor elkaar te krijgen, sluit de overheid akkoorden met de verschillende sectorraden. OCW heeft een sectorakkoord gesloten met de PO-raad. Er zijn vier hoofdlijnen in dit sectorakkoord:

- Lijn 1: talentontwikkeling door uitdagend onderwijs
- Lijn 2: een brede aanpak voor duurzame onderwijsverbetering
- Lijn 3: professionele scholen
- Lijn 4: doorgaande ontwikkellijnen voor leerlingen

In juni 2018 is er een update van dit akkoord vastgesteld.

Het boek *Leren voor morgen. Uitdagingen voor het onderwijs* gaat uitgebreid in op toekomstbestendig onderwijs (Ros, Lieskamp & Heldens, 2017).

Een kansrijke mogelijkheid om te anticiperen op al deze ontwikkelingen is de vorming van een professionele leergemeenschap. Er is echter geen kant-en-klaar model. Wel is zijn er enkele kernelementen te benoemen die een beeld geven van hoe een professionele leergemeenschap eruitziet.

1. Er heerst een professionele cultuur die zich richt op gedeelde waarden en normen met de focus op het leerproces en de leerresultaten van leerlingen en gezamenlijke leerdoelen.
2. Alle medewerkers leren een leven lang.
3. Er is sprake van leiderschap gericht op het begeleiden, ondersteunen en faciliteren van samen leren, waarbij er sprake is van professionele ruimte voor alle onderwijsmedewerkers.
4. Er is een organisatiestructuur die samen leren mogelijk maakt. Er is een rijk aanbod aan leerbronnen en leervormen en er is voldoende tijd en ruimte.
5. Er is een systeem dat informatie genereert over leerresultaten en het leren van leerlingen.
6. Er is ondersteunend humanresourcebeleid met een focus op samen professionaliseren, motivatie, betrokkenheid, toewijding en werkplezier. In 2015 verscheen het boek *Vertrouwen, Verbinden, Vakmanschap* (Lieskamp & Vink, 2015). Dit beschrijft op welke wijze strategisch hr-beleid vormgegeven kan worden, om te ontwikkelen naar een professionele leergemeenschap. De auteurs onderscheiden daarbij twee domeinen: organiseren van medewerkers en het ontwikkelen van medewerkers.

In het Onderwijsverslag 2013-2014 heeft de Onderwijsinspectie een aantal kenmerken van goede scholen benoemd, op basis van haar bezoeken aan scholen.

De kenmerken van goede scholen betreffende schoolleiders en besturen zijn:

- Er werken inspirerende schoolleiders en een bestuur met een focus op de primaire opdracht (onderwijs verzorgen).
- Zij hebben een duidelijke visie en meer ambitie.
- Zij kiezen voor een permanente verbetercultuur.
- De kwaliteitscyclus wordt volledig doorlopen.

Samenvatting © 2018 Uitgeverij Pica / Myriam Lieskamp.
Behorende bij: *De professionele leergemeenschap in het onderwijs.* ISBN 9789491806131

- Zij hebben een coherente visie op leraar- en onderwijskwaliteit en vertalen dit naar hr-beleid.
- Er is een positieve, open en veilige leercultuur.
- Zij vinden begeleiding en professionalisering van het team belangrijk.
- Zij steunen leraren in hun ontwikkeling en scheppen condities om beter les te kunnen geven.
- Er is sprake van constructief, stimulerend hr-beleid waarbij professionalisering belangrijk is.

Leraren die op goede scholen werken, hebben de volgende kenmerken:

- De teamleden vormen een hecht team.
- Zij delen dezelfde visie.
- Zij werken gezamenlijk aan het realiseren van onderwijskwaliteit.
- Leraren stralen uit dat je op school bent om te leren.
- Zij zijn gemotiveerd en stralen passie uit voor hun vak, de leerlingen, elkaar en de school.
- Zij durven te experimenteren met alternatieven in het curriculum, de organisatie, de roosters en de toetsen.
- Er wordt feedback gegeven tijdens de gehele loopbaan.
- De sfeer onder leraren is meestal goed.
- Leraren leren van elkaar.

Professionele leergemeenschap

Deze kenmerken komen overeen met de kenmerken van een professionele leergemeenschap. Op basis van een vergelijking van de kenmerken van bijvoorbeeld Senge, Dufour, Verbiest en Vermeulen heeft de auteur van *De professionele leergemeenschap in het onderwijs* negen bouwstenen geformuleerd:

Bouwsteen 1: gemeenschappelijke visie
De basis voor de gemeenschappelijke visie is de kernvraag: hoe kunnen we onze leerlingen het beste laten leren? Het antwoord vormt de fundering van de professionele leergemeenschap.

Bouwsteen 2: een ondersteunende leerstructuur
Het ontwikkelen naar een professionele leergemeenschap heeft alleen een kans van slagen als er een ondersteunende leerstructuur met een goed informatiesysteem is ontwikkeld. Er zullen voldoende faciliteiten, ondersteunend leiderschap, heldere opdrachten en voldoende onderzoekmogelijkheden beschikbaar moeten zijn. Er worden bindende afspraken gemaakt.

Bouwsteen 3: een open en veilige leercultuur
In een open en een veilige leercultuur wordt samengewerkt op basis van onderling respect, erkende ongelijkheid en vertrouwen. Er is een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor het realiseren van goed onderwijs. Fouten mogen gemaakt worden en worden gezien als leerbronnen. Er wordt effectieve, opbouwende feedback gegeven. Tijdens de gesprekken ontwikkelen de deelnemers een gemeenschappelijke 'taal'.

Bouwsteen 4: ondersteunend leiderschap
In een professionele leergemeenschap werken alle deelnemers samen en hebben zij allemaal invloed op het proces en op het resultaat van het proces. De basis is de dialoog en de focus op het resultaat. Leiders in een professionele leergemeenschap zijn in staat mensen te enthousiasmeren, te inspireren, te faciliteren, *outside the box* te laten denken, constructieve feedback te organiseren en het leerproces te stimuleren en vorderingen te bewaken. Uitgangspunten zijn:

- wie het weet mag het zeggen;
- samen schitteren;
- vakmanschap als basis;
- coördinatie vanuit de werkvloer;
- het primaire proces staat centraal.

Samenvatting © 2018 Uitgeverij Pica / Myriam Lieskamp.
Behorende bij: *De professionele leergemeenschap in het onderwijs.* ISBN 9789491806131

Bouwsteen 5: een rijke leeromgeving
Een rijke leeromgeving bestaat uit elf ontwerpprincipes:

1. Er is een urgent en intrigerend vraagstuk in relatie tot het leren van leerlingen.
2. Er is een mogelijkheid om nieuwe manieren uit te proberen.
3. Er wordt gewerkt vanuit individuele drijfveren van alle leraren.
4. Er worden nieuwe, efficiëntere aanpakken ontwikkeld voor het leren van leerlingen.
5. Er zijn constructieve relaties waarin opbouwende maar ook confronterende interacties mogelijk zijn. Respect, waardering en vertrouwen zijn kernwaarden.
6. Er wordt gewerkt op basis van sterke punten van alle onderwijsmedewerkers.
7. Er is steeds nieuwe kennis over wat en hoe leerlingen leren beschikbaar.
8. Er zijn rijke bronnen van feedback (wetenschappelijke literatuur en andere relevante informatie) beschikbaar.
9. Leraren kunnen elkaar ontmoeten om individueel en collectief te leren.
10. Het team ontwikkelt communicatieve en sociale vaardigheden. De cultuur is gebaseerd op naar elkaar luisteren, nieuwsgierig onderzoeken, niet oordelen en respecteren van elkaars mening.
11. Er wordt voortdurend gewerkt aan het verder ontwikkelen van de eigen competenties (kennis, vaardigheden en houding) waarbij er waardering en ruimte blijft voor onderlinge verschillen.
12. Een rijke leeromgeving versterkt het eigen zelfbeeld en het gevoel van kunnen en mogen (professionele ruimte).

Bouwsteen 6: samenwerking
In deze bouwsteen gaat het om het organiseren van samenwerking, de vormen van samenwerking en de gedeelde waarden en normen bij het samenwerken. Allereerst is er een **structuur** nodig waardoor mensen kunnen samenwerken door bijvoorbeeld het inroosteren van een uur om samen te overleggen, maar ook het inrichten van een fysieke plek waar mensen bij elkaar kunnen komen. De mensen die samen een team vormen moeten **een zinvolle opdracht** hebben die zichtbaar bijdraagt aan het realiseren van de gemeenschappelijke ambitie. Er wordt georganiseerd samengewerkt met partners in de externe omgeving.

Bouwsteen 7: een onderzoekende, reflectieve houding
De basis van een professionele leergemeenschap is de onderzoekende, reflectieve houding van alle deelnemers. Doel is het verder ontwikkelen van een gedegen didactische aanpak, verantwoord pedagogisch handelen en het voeren van goed klassenmanagement in relatie tot het leren van leerlingen.

Bouwsteen 8: het leren van leerlingen is een gezamenlijke verantwoordelijkheid
Bij een continu verbeterproces van het leren van leerlingen is iedereen voortdurend betrokken en verantwoordelijk. Iedereen is verantwoordelijk voor het eigen leerproces (leerling zowel als leraar).

Bouwsteen 9: een uitdagend, haalbaar en gedegen leerprogramma
Er is een gedegen, haalbaar programma met daaraan gekoppeld heldere leerdoelen voor de leerlingen. Lesdoelen geven de leerlingen inzicht in wat zij moeten leren en of ze dat ook daadwerkelijk aan het eind van de les gehaald hebben. En als dat niet zo is: hoe dat komt en hoe je dat kunt oplossen.

Leren

Een leven lang leren (houding) is voor de toekomst essentieel. Veranderingen gaan snel. Uitgangspunt is daarbij: hoe kun je leerlingen voorbereiden op de toekomst en hoe zorg je ervoor dat leerlingen een houding ontwikkelen waarbij ze steeds weer willen leren. Door de nieuwe leerpsychologische inzichten en alle technische, maatschappelijke en economische ontwikkelingen is de ontwikkeling van 21e-eeuwse vaardigheden en een leven lang leren houding essentieel.

Centraal staat het primaire proces in de klas. Wat is er nodig om deze (groep) leerlingen te laten leren? Hoe kan de leeromgeving van de leerling zo ingericht worden dat er optimale mogelijkheden ontstaan voor de (groep) leerlingen om te leren? Innovaties hebben vooral zin als zij ten goede komen aan de leerlingen.

Samenvatting © 2018 Uitgeverij Pica / Myriam Lieskamp.
Behorende bij: *De professionele leergemeenschap in het onderwijs.* ISBN 9789491806131

Ook scholen, schoolleiders en leraren moeten anticiperen op deze grote veranderingen. Dat kan heel goed in een professionele leergemeenschap waar samen leren een basisproces is. (Samen) leren moet een wezenlijk onderdeel zijn van de dagelijkse praktijk van leraren en schoolleiders. Leren is in essentie betekenisgeving. Mensen leren in een sociale context en leren is een sociaal proces waar de resultaten van het leren vooral bepaald worden door de samen gedeelde betekenissen. De cultuur (van een school) heeft een enorme invloed op het leren en handelen van de mensen in de school. Bij (collectief) leren gaat het dan om een gezamenlijk proces waarin alle teamleden door samen te werken gemeenschappelijke kennis, gemeenschappelijke vaardigheden en attituden ontwikkelen. Kessels en Keursten (2011, p. 29) noemen dit het proces van kennisproductiviteit: 'Kennisproductiviteit is het proces van het signaleren, verzamelen en interpreteren van relevante informatie, het generen van nieuwe bekwaamheden met behulp van deze informatie en het toepassen van deze bekwaamheden in het stapsgewijs verbeteren en radicaal vernieuwen van werkprocessen, producten en diensten.'
De basis van het samen leren wordt gevormd door een sterke, concrete, gezamenlijke visie op leren. Deze visie is niet statisch, maar door samen te leren voortdurend in ontwikkeling.

Leren van leraren

Het leren van leraren kan niet opgelegd worden, maar het is een actief proces is waarbij mensen samenwerken om nieuwe kennis te construeren en een verandering in denken of in gedrag tot stand brengt. Runhaar et al. (2011) noemen vier belangrijke leeractiviteiten in een school: reflecteren, feedback vragen, innovatief gedrag en kennis delen. Kennis van leraren en kennis voor leraren.

Reflecteren op de eigen lespraktijk is één van de belangrijkste leerbronnen die een leraar heeft. Bij reflecteren denk je na over de mentale modellen die ten grondslag liggen aan het handelen.

Feedback vragen betekent dat je informatie vraagt aan anderen over je eigen handelen en eigen gedrag. Volgens Hattie en Timperley (2007) moet effectieve feedback altijd antwoord geven op drie vragen:

1. Waar gaan we naartoe, wat zijn onze doelen? Zij noemen dit feed-up.
2. Hoe verloopt het leerproces bij het bereiken van deze doelen? Zij noemen dit feedback.
3. En als we naar het leerproces kijken wat is dan de vervolgstap? Zij noemen dit feedforward.

Innovatief gedrag is gericht op het lesgeven en is een combinatie van het genereren van nieuwe ideeën, het promoten van nieuwe ideeën bij collega's en leidinggevenden en het implementeren van deze nieuwe ideeën. De leraren onderzoeken zelf actief de eigen lespraktijk. Samen nieuwe ideeën omzetten in lessen, deze uitproberen en hierop reflecteren heeft een positief effect op het 'vertalen' van de onderwijskundige visie naar concreet gedrag in de klas (Veen, Zwart, Meirink, & Verloop, 2010).

Kennis delen tot slot helpt leraren om de dagelijkse lespraktijk te verbeteren. Het werkt als inspiratiebron, om nieuwe ideeën op te doen, om te horen en te zien wat werkt in de praktijk.

Deze vier leeractiviteiten leveren leerresultaten op waarmee de gemeenschappelijk onderwijskundige visie verder uitgebouwd wordt en de dagelijkse lespraktijk verbetert. Het mooie van zo'n collectief leerproces is, dat alle teamleden hun persoonlijke kennis en vaardigheden kunnen inzetten bij het gezamenlijke leerproces. De basis van dit gezamenlijke leerproces is de dialoog.
Leerblokkades zijn belemmerende interne factoren die direct of indirect door de organisatie zelf worden veroorzaakt (Tjepkema, 2012). Zij onderscheidt:

- Individuele belemmeringen (dus in de medewerkers zelf).
- Psychologische en culturele belemmeringen (hoe mensen denken in de school).
- Organisatorische belemmeringen (in de school zelf).

Een rijke leeromgeving moet aan een aantal voorwaarden voldoen. Van Veen, et al. (2010) komen tot de volgende kenmerken van effectieve professionalisering:

- Het hebben van een gezamenlijke visie op het leren van leerlingen gekoppeld aan een gezamenlijk gedragen verantwoordelijkheid hiervoor.

Samenvatting © 2018 Uitgeverij Pica / Myriam Lieskamp.
Behorende bij: *De professionele leergemeenschap in het onderwijs.* ISBN 9789491806131

- De inhoud van het leren is gekoppeld aan de lessen en goed ingebed wordt in de dagelijkse, eigen lespraktijk.
- De focus ligt op een combinatie van vakinhoud, vakdidactiek en het leren van de leerlingen.
- Leraren bespreken samen leerresultaten en effectieve didactische aanpakken.
- Er is sprake van collectieve deelname bij de professionaliseringsinterventie.
- Actief leren en actief onderzoeken lijken de beste resultaten op te leveren, maar dit is nog niet empirisch getoetst.

In de school geldt een aantal randvoorwaarden:

- Leraren hebben inspraak in hun eigen professionele ontwikkeling en datgene wat geleerd wordt en wat moet passen binnen de onderwijskundige richting die samen is uitgezet.
- Er wordt gebruikgemaakt van *evidence based* informatie en deze wordt vertaald naar de consequenties voor de eigen lespraktijk.
- Er is voldoende tijd en gelegenheid om samen te leren. Ook het 'laten bezinken' vraagt tijd.
- De schoolleiding communiceert helder en zorgt dat de benodigde informatie beschikbaar is.
- De schoolleiding heeft een helder beeld hoe de mensen in het team leren.
- Leiderschap is gebaseerd op vertrouwen, het willen verbinden van mensen, het beste uit het team willen halen.

Collectief leren

Volgens Amsing, Donker en Sontag (2011) is collectief leren in een professionele leergemeenschap een goede aanpak om een duurzame verandering in de school tot stand te brengen. De hoofdelementen van collectief leren zijn reflectie en feedback op de leerprocessen en de leerresultaten van leerlingen. Bolhuis en Simons (2011, p. 8) stellen dat er sprake is van collectief leren wanneer mensen samen leerprocessen doormaken waarbij een verbinding gelegd wordt met de ambitie van de organisatie. Maar, gaan zij verder, dat betekent niet dat de uitkomsten van dat gezamenlijke leerproces bij iedereen hetzelfde zijn. Je zult als team expliciet op zoek moeten gaan naar een gezamenlijk nieuw inzicht als gevolg van dat leerproces. Volgens Bolhuis en Simons zijn er vier opeenvolgende condities bij collectief leren: een gezamenlijk leerproces, gezamenlijke uitkomsten, het delen van deze leeruitkomsten op groeps- of organisatieniveau en de vertaling van de leeruitkomsten in concrete plannen. Bij collectief leren ontwikkelt het team na verloop van tijd een gemeenschappelijke taal, routines, werkprocessen en een groeiende collectieve verantwoordelijkheid.

Volgens Bolhuis en Simons (2011, pp. 83-84) zijn er zeven stappen te onderscheiden bij een collectief leerproces (gebaseerd op Engström, 1999):

1. Het kritisch bevragen van de eigen praktijk. Er zijn verschillende bronnen, zoals leerlingresultaten, feedback van ouders en leerlingen en het rapport van de onderwijsinspectie.
2. Het analyseren van de situatie en het zien van de verschillende relaties. Met name het zien van de onderlinge relaties geeft inzicht in waar de mogelijke oplossingen liggen.
3. Op basis van de analyse kijken welke oplossingen er zijn, passend bij wat je uiteindelijk wilt bereiken (het doel).
4. De gezamenlijk gekozen oplossing in onderdelen uitwerken, zoals benodigde middelen en gewenst gedrag. Deze oplossingen uitproberen en evalueren.
5. Daarna de gekozen oplossing implementeren in de dagelijkse praktijk.
6. Vervolgens reflecteren op het hele proces.
7. Daarna methode/werkwijze verankeren in de organisatie.

Essentieel in dit proces van collectief leren is, dat

- de leervraag of het probleem in zijn geheel wordt geanalyseerd (systeemdenken);
- een dialoog gevoerd wordt over de onderliggende modellen die aan de orde zijn (mentale modellen);
- samen de oplossingen besproken worden en hierover afspraken worden gemaakt.

Samenvatting © 2018 Uitgeverij Pica / Myriam Lieskamp.
Behorende bij: *De professionele leergemeenschap in het onderwijs.* ISBN 9789491806131

Deze afspraken zijn niet vrijblijvend, maar bindend voor alle leden. Als mensen bepaalde afspraken niet nakomen wordt dit in de groep besproken op basis van het principe: pas toe of leg uit.

De rol van de schoolleider

In een professionele leergemeenschap is er sprake van transformatief leidinggeven aan de leraren en andere onderwijsmedewerkers. De rol van de schoolleider is samen ontwikkelen en vaststellen van een heldere, gemeenschappelijke visie op hoe en wat leerlingen leren. Alle activiteiten en alle aandacht van iedereen gaan naar het realiseren van deze gemeenschappelijke visie. De schoolleider onderzoekt met het team welke activiteiten bijdragen en welke niet. Het schrappen van activiteiten die afleiden van het primaire proces zijn noodzakelijk. Een gemeenschappelijke visie leeft in een professionele leergemeenschap. Door voortdurend samen kijken, onderzoeken en oplossen wordt de visie voller, breder en dieper. De schoolleider bevordert onderlinge samenwerking en gedeelde verantwoordelijkheid. De samenwerking en gedeelde verantwoordelijkheid betreft de leerlingen, ouders en leraren, maar ook de externe omgeving zoals jeugdzorg en het samenwerkingsverband met andere scholen. De schoolleider focust daarbij op het primaire proces. De schoolleider zorgt ervoor dat leraren zich kunnen concentreren op het leren van leerlingen door als buffer op te treden daar waar dat noodzakelijk is, en alles wat niet past binnen de eigen visie en de eigen normen en waarden af te wijzen of naast zich neer te leggen. De schoolleider organiseert en faciliteert het leren van leraren. Hij of zij zorgt voor een rijke leeromgeving voor leraren.

Een schoolleider heeft ook een beeld van de leerprestaties van alle leerlingen in alle leerjaren en weet waar en welke knelpunten er zijn en onderneemt gerichte acties. Ook is het de rol van de schoolleider om gewenst en ongewenst gedrag bespreekbaar te maken met iedereen in de school.
De constructieve dialoog staat centraal in een professionele leergemeenschap. Deze hoeft niet per definitie door de schoolleider zelf gevoerd te worden, maar wel door iemand die in staat is leraren te stimuleren om zich bewust te worden van hun eigen handelen en hun effect op leerlingen. Naar aanleiding van deze reflectie worden gerichte verbeteracties afgesproken op basis van evidence based onderzoek (intern of extern beschikbaar). Deze dialoog vindt plaats op gelijkwaardig niveau en staat apart van de functionerings- en beoordelingscyclus.

Een coherente organisatie is het fundament van een professionele leergemeenschap. De schoolleider heeft zicht op relaties en afstemming tussen de verschillende beleidsterreinen. Het verbindende element is de gemeenschappelijke onderwijskundige visie. Het primaire proces is het uitgangspunt. Alle beleidsterreinen: financiën, huisvesting, organisatie, materiële middelen en personeelsbeleid staan in dienst van het ondersteunen van het leren van leerlingen en de beoogde leerresultaten.
De schoolleider zelf heeft ook invloed op de professionele leergemeenschap. Het gaat dan om de persoonlijke en interpersoonlijke kwaliteiten van de schoolleider zelf, bijvoorbeeld de mate van reflectie op het eigen functioneren, het kunnen bieden van vertrouwen, mensen kunnen empoweren, relaties aangaan, open staan voor feedback.

Communicatie

Bij een professionele leergemeenschap zijn volwaardige samenwerking, horizontaal partnerschap, complementaire rollen en gedeelde verantwoordelijkheid kenmerkend. De cultuur in een school vertaalt zich in de wijze waarop met elkaar wordt gesproken. De taak van de schoolleider is ervoor zorg te dragen dat er op een constructieve wijze met alle ‘stakeholders’ wordt gecommuniceerd.

Omgaan met belemmeringen - veranderbereidheid

Amsing, Donker en Sontag (2011) geven aan dat veel onderwijsinnovaties mislukken door het ontbreken van een actieve participatie van alle stakeholders, het ontbreken van eigenaarschap van het leerproces en de uitkomsten daarvan en door het feit dat de vernieuwing vaak beperkt blijft tot een kleine groep voortrekkers (vaak managers). Zij regisseren het vernieuwingsproces zonder een verbinding te maken met de behoefte van de onderwijsmedewerkers. En dat is nu net het grote verschil bij een professionele leergemeenschap.

Samenvatting © 2018 Uitgeverij Pica / Myriam Lieskamp.
Behorende bij: *De professionele leergemeenschap in het onderwijs.* ISBN 9789491806131

Metselaar, Cozijnsen en van Delft (2011) hebben onderzoek gedaan naar weerstand en veranderbereidheid. Weerstand wordt vaak gezien als een negatieve vorm van gedrag van medewerkers, met als doel het veranderingsproces te hinderen of te blokkeren. Weerstand is ook een uiting van een hoge mate van betrokkenheid bij de school of zich zorgen maken over de eigen toekomst en de toekomst van de school. Veranderbereidheid daarentegen is vooral gericht op een collectieve gedragsverandering en op de toekomst. Als schoolleider kun je beter proberen de veranderbereidheid te vergroten dan energie te steken in het afbouwen of voorkomen van weerstand. Er zijn twee condities van belang bij de mate van veranderbereidheid: draagvlak en daadkracht.

Het invoeren van een professionele leergemeenschap is vooral een andere manier van kijken naar het onderwijs, maar juist dat vraagt veel van de medewerkers zelf. Uitgaan van de huidige situatie en steeds kleine stappen zetten waarbij steeds wordt vastgesteld of leraren dit wel of niet beheersen, heeft een positief effect op de dimensie kennis en ervaring en op de mate van de ervaren complexiteit. Dit sluit ook aan bij Senge (1992, p. 152) die stelt dat juist de actuele werkelijkheid als bondgenoot gezien moet worden. Een duidelijk inzicht in de actuele werkelijkheid genereert een creatieve spanning.

In de afgelopen jaren heeft de nadruk van de overheid vooral op het behalen van resultaten gelegen. De focus lag op toetsen en het behalen van zo hoog mogelijke resultaten, met name op taal en rekenen. Maar een leerling is geen optelsom van een aantal instructie- en toetsmomenten. Het begrip pedagogische sensitiviteit is momenteel zeer actueel. Het gaat er dan om in het onderwijs de juiste dingen te doen op het juiste moment, ook in de ogen van leerlingen. Er zijn verschillende boeken geschreven over pedagogische sensitiviteit. Twee aanraders op dat gebied zijn *Pedagogisch tact* van Andersson et al. en *De pedagogische sensitieve leraar* van Bakx. In een professionele leergemeenschap wordt vooral samengewerkt aan het zo goed mogelijk laten leren van leerlingen, waar mogelijk op (wetenschappelijk) bewezen inzichten. In een professionele leergemeenschap hebben leraren, leerlingen en de schoolleiding een onderzoekende houding en heerst er een professionele, onderzoekende cultuur. Ook onderzoeksmatig leiderschap hoort bij een professionele leergemeenschap (zie ook *Onderzoeksmatig leiderschap* uit deze serie).

De rol van de leraar

In een professionele leergemeenschap is het reflectief en onderzoekend vermogen van de leraar op de eigen lespraktijk de belangrijkste factor. De centrale vraag is: hoe leren mijn leerlingen en wat leren zij? En gaat dat goed? Ook in de ogen van mijn leerlingen.

De Onderwijsinspectie kijkt naar basis- en differentiatie vaardigheden. **Basisvaardigheden** zijn die vaardigheden waarover iedere leraar moet beschikken. De leraar kan dan een duidelijke uitleg van de lesstof geven. Hij realiseert een taakgerichte werksfeer en zorgt ervoor dat alle leerlingen actief betrokken zijn bij de onderwijsactiviteiten. **Differentiatievaardigheden** zijn vaardigheden die leraren nodig hebben om met name met verschillen tussen leerlingen te kunnen omgaan. De leraar stemt dan de instructie, de verwerkingsopdracht en de onderwijstijd af op de verschillen in ontwikkelingen tussen leerlingen. Hij volgt en analyseert systematisch de voortgang van de ontwikkeling en voert de zorg planmatig uit. En de leraar geeft inhoudelijke feedback en gaat na of de leerlingen de uitleg hebben begrepen. Volgens de Inspectie kunnen leraren veel van elkaar leren. Leraren die beschikken over complexe vaardigheden kunnen andere leraren ondersteunen en begeleiden. De basis- en differentiatie vaardigheden van de Onderwijsinspectie kunnen een hulpmiddel zijn bij het samenwerken in een professionele leergemeenschap. In 2020 moeten alle leraren in het basisonderwijs voldoen aan de criteria van basis- en differentiatie vaardigheden. Dit is afgesproken in het sectorakkoord PO 2014-2018.

Hessing et al. (2013, p. 13) benoemen vijf prestatie-indicatoren waar leraren in principe 'ja' op moeten kunnen zeggen (http://bit.ly/HSsqY7):

1. Ik maak een continu proces door in mijn werk, waarin ik steeds nieuwe kennis construeer en nieuwe vaardigheden aanleer.
2. Ik kom voortdurend tot nieuwe inzichten, andere opvattingen en attitudes en/of ander gedrag
3. Ik heb daarbij zelf een actieve rol en neem zelf initiatieven om te leren.

Samenvatting © 2018 Uitgeverij Pica / Myriam Lieskamp.
Behorende bij: *De professionele leergemeenschap in het onderwijs.* ISBN 9789491806131

4. Ik laat zien dat ik zelf verantwoordelijk ben voor mijn eigen ontwikkeling en professionalisering.
5. Ik zorg ervoor dat ik ruimte krijg van mijn leidinggevende en waar nodig eis ik die ruimte zelf op.

Het volmondig 'ja' kunnen zeggen op deze prestatie-indicatoren is nodig om een volwaardig deelnemer te kunnen zijn in een professionele leergemeenschap. Hattie (2012, p. 193) heeft een checklist gemaakt waarmee leraren zichzelf kunnen beoordelen op het zo optimaal mogelijk laten leren van leerlingen. De checklist is gebaseerd op alle leraarfactoren die invloed hebben op het leren van leerlingen. De checklist is geen beoordelingsinstrument, maar de uitkomsten zijn een bron voor een dialoog in een professionele leergemeenschap.

De rol van de ouders

Bij educatief partnerschap gaat het om gelijkwaardig partnerschap. Concreet betekent dit, dat de school eindverantwoordelijk is voor wat er op school gebeurt en de ouders eindverantwoordelijk zijn voor wat er thuis gebeurt. Ze hebben wel een gezamenlijk belang: beiden moeten zorgen voor optimale omstandigheden voor de ontwikkeling en het leren van kinderen. Om de rol van de ouders goed te kunnen beschrijven is het handig om drie doelen van educatief partnerschap te onderscheiden. Allereerst is dat het pedagogische doel (het realiseren van optimale omstandigheden voor de ontwikkeling en het leren van kinderen). Het tweede doel is het organisatorische doel (ouders echt betrekken bij de school als professionele leergemeenschap). Het derde doel is de inspraak via ouderraad en medezeggenschapsraad. Dit doel gaat wel een stap verder dan alleen de formele betrokkenheid. Ouders kunnen bronnen van feedback zijn bij het leerproces van leerlingen. Het leren en de ontwikkeling van de leerling zijn dan onderwerp van gesprek.

De rol van de leerling

Een rijke, veilige leeromgeving biedt leerlingen de mogelijkheid om te leren, fouten te maken en ervaring op te doen. Een leraar zal zich steeds moeten afvragen: wat heeft deze (groep) leerlingen nodig om de gestelde leerdoelen te bereiken? Leraren in een professionele leergemeenschap ontwerpen samen een rijke, veilige leeromgeving door samen te onderzoeken op welke wijze leerlingen het beste kunnen leren.

Er komt steeds meer (wetenschappelijke) informatie beschikbaar over hoe leerlingen nu eigenlijk leren. Dweck onderscheidt twee mindsets: *growth mindset* en een *fixed mindset*. Bij een growth mindset willen leerlingen leren, willen ze uitgedaagd worden en houden ze vol bij tegenslag. Bij een fixed mindset vermijden ze juist uitdagingen, geven ze sneller op bij tegenslag en voelen zij zich bedreigd door het succes van anderen. Als leerlingen zich bewust worden van hun eigen mindset en je een verschuiving kunt laten plaatsvinden van een fixed mindset naar een growth mindset, heeft dit een enorme invloed op de leermotivatie en de leerresultaten.

Coöperatieve werkvormen

In een professionele leergemeenschap wordt gewerkt aan het optimaliseren van leerprocessen bij leerlingen. Er is sprake van een gedeelde verantwoordelijkheid voor het leren van leerlingen, dus ook de leerling is verantwoordelijk voor het eigen leerproces. Door het gebruik van coöperatieve structuren worden hogere leerresultaten bereikt. Dit zijn specifieke didactische werkvormen die op iedere leerstof toegepast kunnen worden. Bij coöperatieve structuren werken de leerlingen gestructureerd samen en vindt er interactie plaats tussen leerlingen onderling, de leerstof en de leraar. Er zijn vier basisprincipes die altijd allemaal van toepassing zijn. Het staat bekend als het GIPS-model.

Het GIPS-model staat voor Gelijke deelname, Individuele aanspreekbaarheid, Positieve wederzijdse afhankelijkheid en Simultane interactie. Door samen te werken op basis van deze principes ontstaat er een klimaat in de klas waar leerlingen elkaar waarderen, begrip voor elkaar hebben en bereid zijn elkaar te helpen. Bij het toepassen van het GIPS-model verander je niet **wat** de leerlingen leren, maar je verandert met name **hoe** leerlingen leren. De leerlingen krijgen sneller de leerstof onder de knie. Maar daarnaast leren leerlingen ook sociale vaardigheden zoals actief luisteren, samenwerken en leidinggeven en ontvangen. Deze vaardigheden dragen bij aan het ontwikkelen van de 21e-eeuwse vaardigheden. Op www.leraar24.nl zijn filmpjes opgenomen over coöperatieve structuren.

Samenvatting © 2018 Uitgeverij Pica / Myriam Lieskamp.
Behorende bij: *De professionele leergemeenschap in het onderwijs.* ISBN 9789491806131

Literatuur

Amsing, M., Donker, M. & Sontag, L. (2011). *Kenmerken van professionele leergemeenschappen in relatie tot handelingsgericht werken in het voortgezet onderwijs.* Den Bosch: KPC Groep.

Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*: Uitgeverij Phronese.

Bolhuis, S. & Simons, R. (2011). Naar een breder begrip van leren. In: J. W. M. Kessels & Poell, R. (Ed.), *Handboek human resource development, organiseren van het leren* (pp. 63-84). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers, maximazing impact on learning*. Abingdon Oxon: Routledge.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, Vol. 77, No. 1*. DOI: 10.3102/003465430298487.

Hessing, R., Loeffen, E., Uytendaal, E. & Willems, W. (2013). *De leraar aan het roer! Handreiking voor het bevorderen van eigenaarschap van professionele ontwikkeling*. 's Hertogenbosch: KPC-groep.

Kessels, J. W. M. & Keursten, P. (2011). Opleiden en leren in een kenniseconomie. In: J.W.M. Kessels & R. Poell (Eds.), *Handboek human resource development* (pp. 27-41). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Lieskamp, M. & Vink, R. (2015). *Vertrouwen, verbinden en vakmanschap in het onderwijs. Strategisch hr-beleid voor een professionele leergemeenschap*. Huizen: Uitgeverij Pica.

Metselaar, E., Cozijnsen, A. & Delft, P. van (2011). *Van weerstand naar veranderbereidheid. Over willen, moeten en kunnen veranderen.* Holland Business Publications.

Onderwijsraad (2011). *Maatschappelijke achterstanden van de toekomst*. Den Haag: Onderwijsraad.

Ros, A., Lieskamp, M. & Heldens, H. (2017). *Leren voor morgen, uitdagingen voor het onderwijs*. Huizen: Uitgeverij Pica.

Runhaar, P., Sanders, K., Sleegers, P. & Yang, H. (2011). Professionele ontwikkeling in scholen. In J.W.M.P. Kessels, & Poell, R. (Ed.), *Handboek human resource development* (pp. 429-440). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Senge, P.M. (1992). *De vijfde discipline, de kunst & praktijk van de lerende organisatie*. Schiedam: Scriptum Books.

Tjepkema, S. (2012). *Leerblokkades*. Retrieved from http://hemaseminar2012.wordpress.com/2012/07/27/leerblokkades-door-saskia-tjepkema-2/

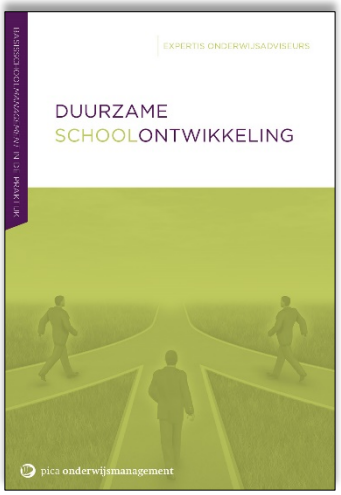
Veen, K. van, Zwart, R., Meirink, J. & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies bij leraren.* Leiden: Iclon.

Wetenschappelijke raad voor het regeringsbeleid (2013). *Naar een lerende economie. Investeren in het verdienvermogen van Nederland.* Amsterdam: University Press.

Samenvatting © 2018 Uitgeverij Pica / Myriam Lieskamp.
Behorende bij: *De professionele leergemeenschap in het onderwijs.* ISBN 9789491806131

Duurzame schoolontwikkeling

Expertis onderwijsadviseurs



Duurzame schoolontwikkeling, welke schoolleider droomt daar niet van?

Duurzame schoolontwikkeling betekent dat u kunt omkijken en zien dat de verandering die vijf jaar geleden werd ingezet, nu volkomen is geïntegreerd in de lessen en heeft geleid tot verbetering van de resultaten. Duurzame schoolontwikkeling betekent dat leerkrachten op basis van de evaluatie van de resultaten van hun leerlingen zelf voorstellen doen voor verdere verbetering. Duurzame schoolontwikkeling betekent dat 'blijven ontwikkelen' deel is van de schoolcultuur.

Maar de praktijk laat een discrepantie zien: heel veel scholen zijn in de afgelopen decennia een of andere vorm van onderwijsontwikkeling gestart, heel weinig van deze scholen zijn erin geslaagd van deze ontwikkeling een blijvende onderwijsverbetering te maken. Met een snelle interventie slagen scholen er vaak in om – bijvoorbeeld - hun rekenresultaten te verbeteren. Maar terwijl de focus ligt op rekenen, ontstaan er problemen bij begrijpend lezen. Kortom, onderwijsvernieuwing is een ingewikkeld en weerbarstig proces, dat vaak niet de resultaten oplevert die men ervan verwacht.

Waarom is duurzame schoolontwikkeling nodig?

Duurzame ontwikkeling is nodig omdat de school deel uitmaakt van de samenleving. Een samenleving is niet statisch, die ontwikkelt zich. Dat betekent dat een school zich ook moet blijven ontwikkelen. Passend onderwijs en een krimpende bevolking in sommige regio's zijn ontwikkelingen waar scholen rechtstreeks bij betrokken zijn. Duurzame schoolontwikkeling betekent dat schoolleiders en leerkrachten steeds opnieuw nagaan op welke manier de school aansluit bij de ontwikkelingen in de maatschappij.
Maar duurzame ontwikkeling wordt vooral ingezet en onderhouden vanuit de intrinsieke motivatie van een school. In dit boek gaan wij ervan uit dat de ambitie van de school om onderwijs steeds verder te willen verbeteren de belangrijkste motor is voor schoolontwikkeling. Voorwaarden voor het op gang brengen en houden van die motor zijn de betrokkenheid van alle medewerkers op alle niveaus van de schoolorganisatie, een gedeelde missie en visie en gezamenlijke waarden. Met dit boek bieden wij schoolleiders handvatten om te sturen op duurzame schoolontwikkeling. Een ontwikkeling die de drijfveren van teamleden verbindt met de ambitie van de school om alle leerlingen het beste onderwijs te bieden.

Leeswijzer

We weten wat werkt! Er is veel bekend over effectieve interventies, de leerkracht als spil in de klas en het gebruik van datafeedback. Scholen werken steeds meer *evidence based*. Een kind is immers veel te kostbaar om mee te experimenteren. We weten welke factoren van invloed zijn op schoolontwikkeling en schoolvernieuwing en waarom het soms toch niet lukt. Duurzame schoolontwikkeling gaat uit van onderwijskundig leiderschap en borging. In *Hoofdstuk 1. Facetten van schoolontwikkeling* gaan wij in op deze onderwerpen. Dit hoofdstuk geeft een compact overzicht van onderzoeksresultaten en inzichten over: wat werkt!

Met de effectieve interventies uit het eerste hoofdstuk en *evidence based* werken alleen bent u er nog niet. Er komt meer kijken bij duurzame schoolontwikkeling. In dit boek willen wij dieper graven en verder springen. Sleutelwoorden die wij zullen toelichten in de volgende hoofdstukken zijn: schoolcultuur, collectieve ambitie, intrinsieke motivatie, verbinding tussen alle lagen in de school (*alignment*) en proceseigenaarschap in de klas en bij de leerling, onder meer als antwoord bij Passend onderwijs en basiszorg. *Hoofdstuk 2. Duurzame schoolontwikkeling: borging, intrinsieke motivatie, identiteit en kernwaarden van de school* is gericht op duurzame onderwijsverbetering die is gebaseerd op (diepe) drijfveren en intrinsieke motivatie. Alleen vanuit een stevig fundament en een cultuur die is gebaseerd op een collectieve ambitie is duurzame schoolontwikkeling mogelijk. Het hoofdstuk sluit af met een concrete en

Samenvatting © 2018 Uitgeverij Pica / Expertis onderwijsadviseurs.
Behorende bij: *Duurzame schoolontwikkeling.* ISBN 9789491806148

eenvoudige werkwijze om een ‘schoolpaspoort’ of ‘identiteitsbewijs’ te formuleren. In dit kerndocument staat beschreven welke ambities het team heeft en wat de school belooft aan leerlingen en ouders. Dit ‘schoolpaspoort’ vormt het fundament voor vele beleidsdocumenten, zoals het schoolplan.

Maar ook met een collectieve ambitie en intrinsieke motivatie als motor van duurzame schoolontwikkeling bent u er nog niet. Hoe ziet een effectieve inrichting van het proces van duurzame schoolontwikkeling er uit? Daarover gaan het derde en vierde hoofdstuk. *Hoofdstuk 3. Hoe organiseer je duurzame schoolontwikkeling?* gaat over het proces van implementatie en borging. Het duurt enige tijd voor alle leraren zijn geprofessionaliseerd in het vernieuwingsonderwerp. Bij effectieve professionalisering is er aandacht voor alle fases van het vernieuwingsproces: de vóór-fase, de tijdens-fase en de na-fase.

We besluiten met *Hoofdstuk 4. Duurzame schoolontwikkeling gebaseerd op Total Quality Management. De succesvolle aanpak van Jay Marino*. In dit laatste hoofdstuk richten wij ons op een bijzonder voorbeeld en relatief nieuw model van duurzame schoolontwikkeling. Dit model is gebaseerd op Total Quality Management (TQM) en het Baldridge-model. Deze aanpak heeft in Amerika veel succes en ook in Nederland vindt het model steeds meer navolging. Wij laten Jay Marino aan het woord. Marino is algemeen directeur van het Dunlap School District met scholen voor primair en voortgezet onderwijs. In Nederland is de aanpak op het Dunlap School District voor steeds meer scholen een inspirerend voorbeeld. De verbinding (*alignment*) tussen alle niveaus en het versterken van het eigenaarschap is in dit model een belangrijke succesfactor. Uitgangspunt is een cultuur van gedeeld leiderschap en het werken met professionele leergemeenschappen. Het model speelt in op de onderwijsbehoefte van ieder kind en biedt daarmee een effectieve aanpak voor Passend onderwijs.

De hoofdstukken van dit boek bevatten naast bevindingen uit onderzoek en theorie praktijkvoorbeelden, instrumenten en interviews. In het literatuuroverzicht hebben wij alle relevante literatuur opgenomen.

Samenvatting © 2018 Uitgeverij Pica / Expertis onderwijsadviseurs.
Behorende bij: *Duurzame schoolontwikkeling.* ISBN 9789491806148

VIER KEER ACHT

8 WERKPRINCIPES

1. Eigenaarschap staat centraal
2. Alle niveaus en iedereen aan zet
3. Continuous improvement
4. Verhogen van de onderwijsopbrengsten
5. Monitoren van de voortgang
6. Borgen van de resultaten
7. Lerende organisatie en gedeeld leiderschap
8. Co-creatie

8 STAPPEN VAN DUURZAME SCHOOLONTWIKKELING

1. Starten vanuit de eigen drijfveren
2. Formuleren van onderwijsconcept
3. Samen opstellen compact beleidsplan
4. Organisatiestructuur en lerende organisatie
5. Versterken onderwijskundig leiderschap
6. Focus op het primaire proces en effectief onderwijs
7. Doelgericht en opbrengstgericht werken
8. Congruent personeels-, kwaliteits- en communicatiebeleid

8 VERANDERSTAPPEN VAN KOTTER

1. Zorg voor een gevoel van urgentie
2. Verzamel een leidend team
3. Ontwikkel een heldere visie en strategie
4. Communiceer en deel de visie
5. Maar het anderen mogelijk om te handelen
6. Genereer korte termijn successen
7. Houd het tempo hoog
8. Creëer een nieuwe cultuur

8 INSTRUMENTEN

1. Identiteitsbewijs (ID)
2. Compact beleidsplan (A3)
3. Lotusmodel en PDSA-cyclus
4. Training, coaching en intervisie
5. De laatste wetenschappelijke inzichten
6. Toetsingskader Inspectie
7. Professionele leergemeenschappen (PLG)
8. Monitor goed onderwijs met data

Samenvatting © 2018 Uitgeverij Pica / Expertis onderwijsadviseurs.
Behorende bij: *Duurzame schoolontwikkeling.* ISBN 9789491806148

Omgaan met ouders

José van Loo

Het belang van partnerschap tussen school en ouders

In het algemeen is te concluderen dat ouderbetrokkenheid bijdraagt aan de leerprestaties van leerlingen en aan hun motivatie, hun welbevinden en hun zelfwaardering.
Opvoeding en onderwijs zijn nauw met elkaar verweven. Het onderscheid tussen educatief of cognitief en pedagogisch partnerschap kan gebruikt worden om het één of het ander te benadrukken of verduidelijken. In de dagelijkse praktijk liggen educatie en opvoeding in elkaars verlengde.

Tanck (2006) definieert partnerschap als volgt:
Een gelijkwaardig partnerschap tussen ouders en leraren is het respecteren en accepteren van elkaar waardoor samengewerkt kan worden wat betreft didactische en pedagogische vragen om zo te zorgen voor optimale omstandigheden voor de ontwikkeling en het leren van het kind.

Afstemming van wederzijdse verwachtingen

Wanneer school en ouders partnerschap nastreven, is een goed zicht op wederzijdse verwachtingen, doelen en gedeelde waarden essentieel. Wat zijn de doelen die ouders voor hun kinderen willen nastreven? Ouders hebben bewust of onbewust een ideaalbeeld van hoe zij hun kind willen opvoeden en welke opvoedingsdoelen zij willen bereiken. De meeste ouders vinden het belangrijk dat hun kind voor zichzelf leert opkomen, rekening houdt met anderen en goede manieren heeft. Ouders hechten meer waarde aan ambitie naarmate hun kinderen verder in het onderwijs zijn; in het basisonderwijs is dit minder belangrijk voor ouders dan in het voortgezet onderwijs.

Wat is de visie van ouders op het delen van taken en verantwoordelijkheden met de school?

Breed gedragen onder ouders is de opvatting dat samenwerking met de school belangrijk is voor de ontwikkeling van hun kind. In aansluiting hierop staan ouders achter het idee dat de school een beroep mag doen op ouders het kind thuis te steunen. Terughoudender zijn ouders wanneer hun gevraagd wordt of de school hen mag aanspreken op de opvoeding thuis. Ook de visie van ouders op het ondersteunen van het gezag op school laat een gemengd beeld zien. De meeste ouders vinden wel dat ouders de school moeten steunen bij het naleven van regels, maar als hun eigen kind wordt bestraft, is daar minder steun voor.

De positie van de school bij de opvoeding

De school maakt deel uit van de gemeenschap rond een gezin, als de school solidair kan zijn met de gezinnen van haar leerlingen vervult ze daarmee een belangrijke rol in de zogenoemde ‘bufferprocessen’ die het opvoedingsklimaat versterken. Bufferprocessen omvatten beschermende factoren die risicotendensen in de opvoeding kunnen verkleinen. De omstandigheden van een kind kunnen risicovol zijn, bijvoorbeeld door een zwakbegaafde aanleg; een solidair netwerk dat het gezin ondersteunt kan bijdragen aan de veerkracht van de ouders en een goede ontwikkeling van het kind. De school als tweede opvoedingsmilieu kan daarbij een belangrijke rol spelen. Ouders die zich competent voelen, ervaren een goede ouder te zijn en vormen een belangrijke beschermende factor bij de ontwikkeling van hun kind.

De invloed van school op de thuissituatie

Als we kijken naar de invloed van de thuissituatie is algemeen bekend en vastgesteld dat het sociaaleconomisch milieu sterk samenhangt met schoolprestaties van leerlingen. Vier elementen bepalen het sociaaleconomisch milieu: inkomen, opleidingsniveau en beroep van de ouders en sfeer in de thuissituatie. Het belangrijkste aspect van het sociaaleconomisch milieu blijkt de thuissituatie te zijn.

Samenvatting © 2018 Uitgeverij Pica / José van Loo.
Behorende bij: *Omgaan met ouders.* ISBN 9789491806162

Een positieve thuissituatie omvat in de ordening van Marzano (2013):

1. *De communicatie van ouders met kinderen over school*
   - Ouders bespreken regelmatig en systematisch met de kinderen het huiswerk;
   - Ouders stimuleren de kinderen om huiswerk te maken;
   - Ouders bieden hulp bij het maken van huiswerk.
2. *Supervisie*
   Ouders houden in het algemeen toezicht op wanneer de kinderen uit school komen, wat ze na schooltijd doen, hoeveel tijd ze besteden aan televisie/computer en aan huiswerk.
3. *Verwachtingen van ouders en opvoedingsstijlen*
   De invloed van een democratische opvoedingsstijl komt als meest positief naar voren. De ouders tonen interesse voor het dagelijkse leven van hun kinderen. Er zijn regels in het gezin, deze komen tot stand met inbreng van de kinderen. Bij overtreding van de regels zijn er wel consequenties, maar die zijn niet zo groot dat er negatieve emoties uit voortkomen.

Marzano merkt op dat de school geen invloed heeft op inkomen, opleidingsniveau en beroep van de ouders, maar wel de thuissituatie enigszins kan beïnvloeden. Niet door rechtstreeks in de thuissituatie te treden of specifieke methoden aan te bevelen maar door ouders te informeren over het creëren van een thuissituatie die goede schoolresultaten bevordert.

Opvattingen van leerkrachten over ouders en ouderbetrokkenheid

Meerdere onderzoeksresultaten bevestigen dat leraren over het algemeen een positieve houding hebben ten aanzien van ouderbetrokkenheid (Bakker et al., 2013).
Zij vinden contact met ouders belangrijk en ervaren het als positief. Daarbij vinden leraren vooral 'goed ouderschap' belangrijk. Het gaat daarbij om opvoedkundige aspecten als op tijd naar bed gaan, op tijd (en na ontbijt) op school komen. Naarmate leraren meer ervaring hebben, gaan zij ontspannener om met ouders. Uit de respons van leraren op onderzoeksvragen blijkt dat er vaak sprake is van een discrepantie tussen de mate van ouderbetrokkenheid die leraren verwachten en de inschatting van leraren van de feitelijke ouderbetrokkenheid. Leraren blijken een niet al te hoge dunk te hebben van de mogelijkheden van ouders om hun kind thuis adequate hulp te bieden bij het leren. Leraren schatten vooral de mogelijkheden van ouders uit lagere sociaaleconomische milieus en ouders die thuis een andere taal spreken laag in.

De manier waarop leerkrachten hun invloed kunnen uitoefenen blijkt vooral effectief op de volgende gebieden:

1. Positieve houding t.o.v. ouderbetrokkenheid: goed op de hoogte zijn van de thuissituatie. Realistisch zijn in verwachtingen: te hoge verwachtingen kunnen leiden tot overvraging, bij te lage verwachtingen ouders voelen zich niet serieus genomen.
2. Open en transparant communiceren: verwachtingen over taken en rollen op elkaar afstemmen, opvattingen kunnen per ouder verschillen.
3. Nodig ouders uit om gericht met specifieke vragen en verzoeken hun kind te helpen. Dit verhoogt het zelfvertrouwen van ouders.
4. Geef veel informatie over het onderwijs en de ontwikkeling van het eigen kind.

Kennismaken; investeren in het eerste contact

De eerste kennismaking met de school die het kind gaat bezoeken, het eerste contact met de leerkracht van de nieuwe groep; daar liggen de kansen om een goede basis te leggen voor het contact tussen school en ouders. Steeds meer scholen investeren tijd in de eerste contactlegging door oudergesprekken te organiseren waar informatie vanuit de ouders centraal staat. Huisbezoeken lenen zich ook goed voor een nadere kennismaking. Kennismakingsgesprekken op school ervaren veel leerkrachten, gezien de tijdsinvestering, als de beste keuze.

Samenvatting © 2018 Uitgeverij Pica / José van Loo.
Behorende bij: *Omgaan met ouders.* ISBN 9789491806162

Rol van het middenmanagement

Het middenmanagement van een basisschool neemt een sleutelpositie in bij het contact met ouders. Leerkrachten met een taak in het middenmanagement vormen, door de coördinerende taken die zij vervullen, een schakel tussen groepsleerkrachten en ouders.
Als we kijken naar gedragsindicatoren uit een competentieprofiel van bouwcoördinatoren zijn voor het contact met ouders vooral de volgende indicatoren van belang:

- Schept een goed klimaat voor samenwerking.
- Begeleidt teamleden incidenteel en structureel zodanig dat zij hun pedagogisch en didactisch handelen afstemmen op de behoeftes en mogelijkheden van de leerlingen in hun groep en hun ouders.
- Maakt teamleden mede-eigenaar en medeverantwoordelijk.
- Organiseert en geeft leiding aan het overleg tussen ouders, groepsleraren en in- en externe behandelaars en zorgt voor een goede afstemming tussen deze partijen.
- Overlegt met ouders/verzorgers over hun kinderen en over zaken die de zorg en het onderwijs betreffen om optimale afstemming en gedeelde verantwoordelijkheid mogelijk te maken.
- Houdt rekening met omgevings- en populatiekenmerken van de school.

Rol van schoolleiding en bestuur

Het bestuur en de schoolleiding zijn in het bijzonder verantwoordelijk voor het faciliteren en ontwikkelen van beleid voor een goede samenwerking tussen school en ouders.
De aandachtsgebieden die daarbij specifiek aan de orde zijn, hebben te maken met visieontwikkeling, kwaliteitszorg, professionalisering van leerkrachten, communicatie en een positief werkklimaat.

Scholen kunnen in hun systeem voor kwaliteitszorg eigen criteria opstellen om te concretiseren welke kwaliteitsnormen zij nastreven bij de samenwerking tussen school en ouders. Zij kunnen deze bijvoorbeeld vastleggen in kwaliteitskaarten.
Uit verschillende onderzoeken blijkt de positieve invloed van professionaliseringactiviteiten voor leraren. Vooral de waarde van reflectie op praktijkervaringen met ouders speelt hierbij een belangrijke rol. Schoolleiding en bestuur kunnen zowel vraaggestuurd als aanbodgestuurd vorm geven aan professionaliseringsbeleid voor medewerkers.

Actuele ontwikkelingen

Een aantal ontwikkelingen heeft invloed op de relatie tussen school en ouders. Van grote invloed is de veranderde wetgeving met betrekking tot passend onderwijs en jeugdzorg. Zowel voor scholen, ouders als omringende zorgverlenende organisaties zijn er fundamentele veranderingen waarbij een goede samenwerking tussen professionals en ouders van groot belang is voor de ontwikkeling van kinderen. De huidige tijd kenmerkt zich door een nadruk op participatie van burgers; de relatie tussen ouders en school kan onder invloed hiervan ook een nieuwe impuls krijgen.

Spanningsvolle situaties

In veel scholen werken ouders en schoolteam vanuit een gedeelde visie en in een positief klimaat samen. Toch zijn er soms omstandigheden of situaties waarin deze samenwerking onder druk komt te staan. Incidenten maken vaak verschillen in pedagogische inzichten, waarden en normen zichtbaar. Ook kunnen spanningsvolle situaties symptomen zijn van het disfunctioneren van de organisatie of van personen.
De escalatieladder (Glasl, 2001) toont op welke manier een spanningsvolle situatie stap voor stap, kan escaleren.
Een goede communicatie kan klachten voorkomen, een goede klachtenregeling maakt deel uit van een professioneel communicatiebeleid. Ieder school probeert eventuele klachten zelf zo goed mogelijk op te lossen. De klachtenregeling van de school staat vermeld in de schoolgids en op de website van de school. Een klacht wordt altijd eerst besproken met direct betrokkenen, de schoolleiding kan in tweede instantie bemiddelen tussen partijen. Ouders, leerlingen en personeelsleden kunnen terecht bij de klachtencommissie van de school als ze er met betrokkenen en schoolleiding niet uitkomen.

Samenvatting © 2018 Uitgeverij Pica / José van Loo.
Behorende bij: *Omgaan met ouders.* ISBN 9789491806162

Literatuur

Bakker, J., Denessen, E., Denissen, M. & Oolbekkink-Marchand, H. (2013). *Leraren en ouderbetrokkenheid, een reviewstudie naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid en de rol van leraren daarbij.* Radboud Universiteit.

Glasl, F. (2001). *Help! Conflicten. Heb ik een conflict of heeft het conflict mij?* Uitgeverij Christofoor.

Marzano, R.J. (2013). *Wat werkt op school.* Bazalt.

Tanck, P. (2006). *Ouders horen erbij. De noodzaak van samenwerking tussen ouders en leraren en de rol van lerarenopleidingen*. Lectoraat GPH Hogeschool Inholland.

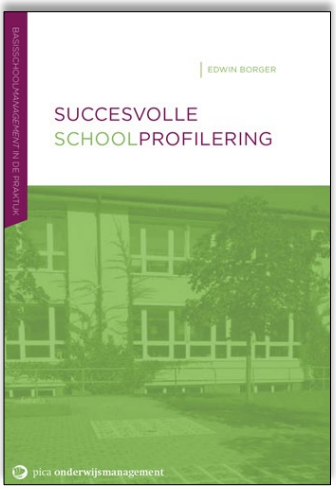
Interessante websites

www.ru.nl/its/expertisecentrum/expertisecentrum/
www.geschillenpassendonderwijs.nl/
www.50tienregsvr.nl/50tien.htm
www.onderwijsconsulenten.nl
www.onderwijscooperatie.nl
www.nmi-mediation.nl
www.actiefouderschap.nl
www.isop-label.nl
www.cps.nl/keurmerk-ouderbetrokkenheid
www.academie-voor-ouders.nl
www.montessorigoes.nl
www.devreedzameschool.nl
www.schoolenveiligheid.nl
www.nji.nl/Migrantengezin-Gezinsleven-Opvoeden
www.playingforsuccess.nl
www.onderwijsgeschillen.nl

Samenvatting © 2018 Uitgeverij Pica / José van Loo.
Behorende bij: *Omgaan met ouders.* ISBN 9789491806162

Succesvolle schoolprofilering

Edwin Borger



Goed onderwijs is en blijft de kerntaak voor scholen. Toch is de trend dat steeds meer ouders scholen als kritische consumenten zullen gaan beoordelen op méér dan alleen goed onderwijs. Niet langer is denominatie of de nabijheid van een school, in combinatie met goed onderwijs alleen, voldoende bij het maken van de uiteindelijke keuze. Ouders willen meer. Zij willen weten waar de school voor staat, waarin de mogelijk toekomstige school van hun kind zich onderscheidt van de rest. Maar ook wat zij kunnen verwachten, en of die verwachtingen aansluiten bij hun eigen ideeën, denkbeelden, wensen en opvattingen.

Schoolprofilering gaat onder andere over het maken van keuzes en het naar buiten toe uitdragen van deze keuzes. Hiermee wordt voor ouders zichtbaar waar de school goed in is en zich in onderscheidt. Schoolprofilering biedt ook duidelijkheid aan de teamleden van een school; ook voor hen is het belangrijk te weten waar de school voor staat. Een duidelijk profiel kan rust brengen in een hectische omgeving die het onderwijs vaak kenmerkt.

Voor wie is het boek bedoeld?

Succesvolle schoolprofilering is een boek voor schoolleiders die meer willen weten over schoolprofilering en er zelf wellicht mee aan de slag willen gaan. Succesvolle schoolprofilering kan gebruikt worden door schoolleiders die op een nieuwe school beginnen, maar zeker ook door schoolleiders die hun huidige school met een nieuwe blik willen bekijken.

Succesvolle schoolprofilering stap voor stap

Stap 1: de eerste indrukken
Stap 2: een eerste analyse, de eerste conclusies
Stap 3: uitvoeriger, gerichter onderzoek
Stap 4: met het team een profileringstraject ingaan
Stap 5: een interne strategie bepalen en profielontwikkeling
Stap 6: een externe strategie en communicatieplan bepalen
Stap 7: borging en levend houden van het profiel

Stap 1: de eerste indrukken

De eerste indruk
Het systematisch opdoen, verzamelen en structureel vastleggen van eerste indrukken is geen geheimzinnig traject. Een directeur is geïnteresseerd in wat er zich op zijn school afspeelt en gaat op zoek naar eerste indrukken. Straks wil hij wellicht naar buiten treden met wat zijn school sterk maakt en onderscheidt van de overige scholen in de buurt. Daar hoort het maken van duidelijke keuzes, transparant gedrag en openheid bij. De directeur treedt zijn team, ouders, leerlingen open tegemoet.

Oordeel opschorten
Als hij op basis van zijn eerste indrukken direct een oordeel heeft en/of dit oordeel vergezeld laat gaan van een actie, trapt hij in een belangrijke valkuil; hij slaat de analyse over. Een snelle, eerste reactie kan handig zijn, maar ‘bezint eer ge begint’ is in dezen een belangrijk credo.

Een critical friend
Het kan voor de directeur lonend zijn om iemand te zoeken die hij vertrouwt, die hem tot steun kan zijn, en die bereid is om als kritische vriend op te treden. Deze persoon kan ook een belangrijke bron van informatie voor hem zijn; het is iemand met wie hij op regelmatige basis kan sparren en die kritisch mag zijn.

Samenvatting © 2018 Uitgeverij Pica / Edwin Borger.
Behorende bij: *Succesvolle schoolprofilering.* ISBN 9789491806155

Een duidelijke planning
De ervaring leert dat de eerste stap moet worden gepland. Dit om te voorkomen dat er niet voldoende tijd wordt vrijgemaakt voor het verkrijgen van de belangrijke eerste indrukken.

Geordend verwerken van de eerste indrukken
De directeur verwerkt zijn eerste indrukken systematisch en geordend.

Stap 2: een eerste analyse, de eerste conclusies

De tweede stap, na een periode van ongeveer zes weken indrukken opdoen en registreren, is die van analyseren en concluderen. De conclusie tot nu toe kan nog steeds zijn dat er iets anders nodig is dan een profileringstraject. De directeur schort zijn oordeel op, totdat hij op basis van de eerste analyse conclusies kan gaan trekken.

Vormgeven eerste analyse
Om de opgedane indrukken gestructureerd te verwerken, kan gebruikgemaakt worden van de SWOT-analyse (Strengths -Weaknesses –Opportunities – Threats).

De SWOT is een instrument om de positie van een organisatie mee in kaart te brengen. Het wordt veel gebruikt bij keuzeprocessen en strategische planning. Bij deze analyse worden intern de sterke en zwakke punten in beeld gebracht.

Het trekken van conclusies
De directeur heeft zijn eerste indrukken verwerkt in een SWOT-analyse. Ook de critical friend kijkt naar de analyse en stelt er kritische vragen over. Nu wordt het tijd voor de directeur om zijn eerste conclusies te gaan trekken.
Een conclusie is de afsluiting van het onderzoek op basis van de eerste indrukken en de eerste analyses daarvan. In zijn conclusie geeft de directeur zijn bevindingen weer en doet hij aanbevelingen over eventueel nader onderzoek.
Op basis van de conclusies en de aanbevelingen, kan de directeur de volgende stap zetten: uitvoeriger, gerichter intern en/of extern onderzoek, of niet?

Stap 3: uitvoeriger, gerichter onderzoek

Wat is belangrijk voor verder onderzoek?

1. Commitment
De directeur van de school gaat een commitment aan met zijn bestuur, om samen op te trekken in de route die de school gaat volgen. Er moet ook consensus zijn over de route; hoe deze vormgegeven gaat worden en op basis van welke conclusies.

2. Financiën
Voor de directeur gaat starten met uitvoeriger en gerichter onderzoek, is het goed om duidelijk afspraken te maken over de financiële verplichtingen die hiermee samenhangen. Wat kan en gaat hij zelf doen, hoeveel tijd denkt hij hieraan te besteden? Wat wil hij laten onderzoeken en door wie? Wat gaat dit mogelijk kosten?

3. Doelstellingen
De directeur moet in overleg met zijn bestuur duidelijk omschrijven wat de doelstellingen zijn van het onderzoek, of hij dat nu uitbesteedt of zelf gaat doen.

Samenvatting © 2018 Uitgeverij Pica / Edwin Borger.
Behorende bij: *Succesvolle schoolprofilering.* ISBN 9789491806155

Stap 4: met het team een profileringstraject ingaan

Waarom gaan wij ons profileren?
Dit gaat over de vraag waarom de school zich wil profileren, wat de school, het team drijft. Een helder schoolprofiel stelt het team in staat om keuzes te maken, prioriteiten te stellen en deze te verantwoorden. Het team is immers de belangrijkste actor in het profileren van de school, zij moeten het grotendeels gaan doen. Het profiel is de basis voor de zogeheten interne identiteit, de identiteit die de school in staat stelt zich te ontwikkelen tot een ondernemende, flexibele en creatieve organisatie. Starten met de waarom-vraag verbindt de waarden van directie en team aan het profileringstraject.

Het profielwiel
Het profielwiel is een instrument waarvan de directeur en zijn team gebruikmaken in hun profileringstraject. Het wordt gebruikt om de prioriteiten en de mogelijkheden van het team in kaart te brengen. Daarvoor gebruikt hij zes aspecten van zijn schoolorganisatie, die zijn verwerkt in sleutelvragen. De samenhang in de antwoorden op deze vragen maken straks het schoolprofiel van zijn school zichtbaar. De zes aspecten die in kaart gebracht gaan worden zijn:

1. De hoogtepunten in het onderwijs
2. De buitenschoolse partners
3. Het eindprofiel van de leerling
4. De inrichting
5. De schoolcultuur
6. De kwaliteit van de leerkrachten

Stap 5: een interne strategie bepalen en profielontwikkeling

Waarom een profielschets?
Een beschreven profiel vormt de basis voor het schoolbeleid. Het benadrukt de sterke kanten van de school, waarmee ze zich kan onderscheiden van andere scholen. De identiteit van de school kan hiermee eenduidig naar buiten worden gebracht in alle communicatie, zowel intern als extern. Het is een middel om te communiceren met ouders en anderen. Zij kunnen er hun schoolkeuze op baseren en de organisatie op aanspreken.

Wat is een profielschets?
Om te voorkomen dat het onderwijs op de school vervalt tot de waan van de dag en het team haar eigen uitgangspunten en motieven niet meer kent, moet het profiel zorgvuldig beschreven worden. In de profielschets wordt een samenhangend antwoord gegeven op de zes sleutelvragen. Het is een toekomstgericht document waarin wordt geschetst hoe het beleid en het onderwijs er in de komende jaren zullen uitzien. Nog niet alles wat in de profielschets staat is werkelijkheid; het geeft echter duidelijk aan wat de richting is waarin de onderwijsontwikkeling van de school zal gaan verlopen.

Door het team op gezette tijden te informeren en mee te nemen in de richting waar het profiel zich in ontwikkeld heeft, maak je voor iedereen in het team duidelijk welke kant de school op gaat. Teamleden kunnen dan ook eventueel tussentijds besluiten om bijvoorbeeld mobiliteit aan te vragen. Als schoolleider kun je ook het gesprek aangaan om te bevragen welke kwaliteiten en talenten de leerkracht heeft die hij of zij ten dienste kan stellen van het gekozen profiel; welke kansen de leerkracht zelf ziet om bij te dragen aan het profiel.

Een profielschets is een intern document totdat medezeggenschapraad en bestuur het ermee eens zijn en de ontwikkelpunten zijn benoemd. Het wordt pas een publieksprofiel als het wordt herschreven in publiekstaal en er geen zaken in staan die niet waargemaakt kunnen worden. Ambities en ontwikkelpunten worden hierin als zodanig benoemd.

Samenvatting © 2018 Uitgeverij Pica / Edwin Borger.
Behorende bij: *Succesvolle schoolprofilering.* ISBN 9789491806155

Stap 6: een externe strategie en communicatieplan bepalen

Nadat het interne profiel is geschreven, maakt een werkgroep zich op voor het uitwerken van het externe profiel, waarin de school laat zien waar ze voor staat.

De school heeft werk gemaakt van het schoolprofiel dat vergroting van het rendement beoogt.

- Verbetering van de kwaliteit van het werk.
- Een bewustere keuze van activiteiten in de school.
- Meer samenhang.
- Een grotere bewustwording bij de leden van het team.
- Leerkrachten die hun eigen meesterschap inzetten en die kinderen uitdagen tot grote prestaties.

Kortom, het profiel versterkt het primaire proces, het onderwijs. Het team heeft samen met de ouders een profiel ontwikkeld, waar ze met elkaar trots op zijn, en waarvan ze weten dat het goed werkt. Nu is het zaak om daarmee naar buiten te treden.

Het is verleidelijk om te denken dat kwaliteit zichzelf verkoopt. Goed onderwijs moet ook goed verkocht worden. Er is aandacht nodig voor de middelen die de school tot haar beschikking heeft om dit te doen.
Vragen in deze fase zijn:

1. Welke middelen passen bij de school en haar doelgroep?
2. Welke communicatiemomenten kunnen jullie benutten voor de korte en middellange termijn?
3. Hoe organiseren jullie dat?

Stap 7: borging en levend houden van het profiel

Verankeren is hierbij het sleutelwoord. Verankeren in woord en daad, zodat de energie die alle betrokkenen hebben ingezet tijdens het profileringstraject niet verwatert of wegvloeit in de waan van de dag.

Het profiel kan worden verankerd in:

- het onderwijs;
- de activiteiten;
- de organisatie;
- de communicatie.

Verankeren in het onderwijs
Dit is de eerste stap. Verankeren in het onderwijs door de gehanteerde methoden te vergelijken met de onderwijsaanpak die voortvloeit uit het gekozen profiel en waar nodig aanpassingen te maken. Indien aan de orde, wordt bij de keuze van nieuwe methodes uitgegaan van wat nodig is voor het profiel.

Verankeren in de activiteiten
De keuze om bijvoorbeeld het jaarlijkse project, of eventuele terugkerende projecten per bouw, op te hangen aan het profiel, is een goede manier om elk jaar op meerdere momenten intensief bezig te zijn met activiteiten die direct binnen het profiel passen.
Maar ook de schoolreisjes, open avonden, werkweken en dergelijke kunnen direct aan het profiel worden gekoppeld. Vooral de hoogtepunten zou iedereen jaarlijks willen herhalen.

Verankeren in de organisatie
Doordat de activiteiten aan het profiel worden gekoppeld, is het waarschijnlijk dat in het teamoverleg regelmatig zal worden gesproken over de invulling van de thema's, projecten en schoolreisjes. In dat opzicht zal het vaak op de agenda staan en al snel deel uitmaken van de jaarplanning.
Het verdient aanbeveling om het profiel en de wijze waarop dit wordt ingevuld en waargemaakt, onderwerp van de jaarevaluatie te maken. Een speciale profielwerkgroep kan hiertoe het initiatief nemen.

Samenvatting © 2018 Uitgeverij Pica / Edwin Borger.
Behorende bij: *Succesvolle schoolprofilering.* ISBN 9789491806155

Interessante links
Scholen met Succes heeft een aantal interessante publicaties op haar naam staan als het gaat over schoolprofilering:
Schoolprofilering met pit
Profileren met social media
Marktgerichte school heeft de toekomst
Hoe zet je een school in de markt?
Een succesvolle open dag

Samenvatting © 2018 Uitgeverij Pica / Edwin Borger.
Behorende bij: *Succesvolle schoolprofilering.* ISBN 9789491806155

Strategisch omgaan met onderwijshuisvesting vanaf 2015

Wim Lengkeek

Verandering van de wet

De wetgeving met betrekking tot onderwijshuisvesting is veranderd per 1 januari 2015. Voor 1997 lag de verantwoordelijkheid voor de huisvesting van de scholen geheel bij het Rijk. Vanaf 1997 is deze verantwoordelijkheid gedecentraliseerd naar gemeenten, inclusief de financiële middelen. Via het gemeentefonds ontvangen gemeenten een niet-geoormerkt bedrag voor onderwijshuisvesting.
Daarmee zijn gemeenten verantwoordelijk voor nieuwbouw, uitbreiding, aanpassing en buitenonderhoud, maar ook voor herstel van constructiefouten en herstel van schade. Schoolbesturen zijn verantwoordelijk en krijgen middelen voor het binnenonderhoud. In het kader van autonomievergroting en deregulering zien we dat decentralisatie van dit soort verantwoordelijkheden stap voor stap verdergaat.
In 2005 zijn de verantwoordelijkheid en de middelen voor het buitenonderhoud en de aanpassing van het gebouw overgeheveld naar de besturen in het voortgezet onderwijs. Het primair onderwijs – zo bleek uit onderzoek – was hier toen nog niet aan toe. Inmiddels is het PO ook zo ver en zijn VO en PO in dit opzicht weer gelijk geschakeld per 1 januari 2015.
Vanaf dat moment ontvangen de schoolbesturen in het PO middelen voor het totale onderhoud en de aanpassing van de scholen.
De feiten met betrekking tot de overheveling, de bedragen die ermee gemoeid zijn, de overgangsregeling, en de vragen die er zijn rond de overheveling zijn beschreven in een brochure 'wetswijziging buitenonderhoud' van Ruimte-OK, het kenniscentrum met betrekking tot onderwijshuisvesting dat de voorlichtingscampagne rond de overheveling uitvoert. Zie www.overhevelingbuitenonderhoud.nl en klik op brochures.

Concrete stappen voor besturen

Uiteraard vraagt de wetswijziging van schoolbesturen dat ze hier goed op anticiperen:

- Schoolbesturen moeten voor zichzelf goed in kaart brengen wat de financiële gevolgen zijn van de wetswijziging: de vergoeding komt via de lumpsum en wordt uitgekeerd per leerling.
  Voor 2015 en 2016 zal dat neerkomen op om en nabij de € 75,- per leerling, daarna € 100,- per leerling (dit betreft alleen buitenonderhoud en aanpassing). De reden dat het bedrag eerst lager is, is de overgangsregeling die in mindering wordt gebracht op het totaal. Deze bestaat per gebouw uit een bedrag van € 23.000,-, en besturen komen hiervoor in aanmerking wanneer zij een MI-inkomst hebben van < € 750.000,- en gebouw(en) van 15 jaar of ouder. De regeling geldt ook voor schoolbesturen met een MI-inkomst > € 750.000,- waarvan 70 procent van de gebouwen ouder is dan 40 jaar, waarbij als peildatum 1 januari 2015 geldt en voor de gebouwen het oorspronkelijke bouwjaar wordt gehanteerd.
- Zorgen voor een aangepast Meerjaren Onderhoudsplan. Besturen zijn hier vanaf 2015 nu zelf verantwoordelijk voor. Nog beter is te zorgen voor een Meerjaren Gebouwen Plan (zie boek).
- Daarnaast speelt een aantal andere vragen op de achtergrond mee. Het gaat er hierbij vooral om tot goede afstemming met de gemeente te komen. Vandaar dat overleg met andere besturen en gemeenten over de wijze waarop de overdracht uitgevoerd wordt van belang is. Het gaat dan om vragen als: wat is er verder geregeld met betrekking tot nulmeting, investeringsverbod, achterstallig onderhoud, lopende aanvragen enzovoort.

Er kunnen ook specifieke situaties zijn:

- Bijvoorbeeld als er sprake is van historische gebouwen. Ook dan moet er met de gemeente afgestemd worden. In de wet wordt er in elk geval geen rekening mee gehouden.

Samenvatting © 2018 Uitgeverij Pica / Wim Lengkeek
Behorende bij: *Strategisch omgaan met onderwijshuisvesting vanaf 2015.* ISBN 9789491806322

- Gymzalen blijven van de gemeente en dus ook de verantwoordelijkheid voor het onderhoud blijft daar. Wanneer hier met besturen afspraken over zijn gemaakt, moeten die in het kader van de overheveling herzien worden.
- Hetzelfde geldt voor scholen die in multifunctionele accommodaties (MFA's) zitten en een afdracht betalen voor beheer en exploitatie. Op het punt van onderhoud moet dit herzien worden.
- Een aantal zaken is wel in de wet geregeld, maar een aantal ook niet. Een voorbeeld daarvan is 'renovatie'. Dit kan in de praktijk tot veel vragen leiden. Renovatie is niet omschreven in de wet, evenmin of de gemeente na 40 jaar weer moet zorgen voor een nieuw gebouw. Dat vraagt dus om goede afstemming met elkaar!

Ook verantwoordelijk voor aanpassing van het gebouw

De verantwoordelijkheid van besturen neemt toe, ook de zeggenschap over wat er in gebouwen geïnvesteerd gaat worden. Besturen worden vanaf 2015 zelf verantwoordelijk voor de aanpassing van hun schoolgebouwen. Dat betekent dat besturen hun gebouwen goed moeten kennen: welke kwaliteit hebben ze? Hoe duurzaam zijn de gebouwen? Wat is het energieverbruik? Zijn de gebouwen functioneel?
Deze vragen vormen de basis van beleid dat uitgevoerd en gefinancierd moet worden.

Op het punt van uitvoering moeten besturen nadenken over welk niveau van kwaliteit ze willen nastreven, welk energielabel daarbij hoort, hoe ze dit kunnen bereiken, eventueel in samenwerking met andere besturen en gemeente op lokaal niveau. Misschien helpt een greendeal… of valt er goed gebruik te maken van ESCo's. Aan al deze mogelijkheden wordt in het boek uitgebreider aandacht besteed.

Daarnaast komen uiteraard vragen rond de financiering aan de orde. Hoe zorgt een bestuur voor een goede meerjarenbegroting en op welke wijze vallen eventuele investeringen te financieren als het bestuur zelf de middelen niet op de plank heeft liggen?
Het investeringsverbod wordt namelijk versoepeld, omdat het bestuur nu ook verantwoordelijk wordt voor aanpassing van het gebouw. Alleen op het punt van uitbreiding en/of nieuwbouw blijft het investeringsverbod onverkort van kracht.
Er bestaan verschillende vormen om te financieren en de mogelijkheden worden in de toekomst verder uitgebreid. Er bestaan bijvoorbeeld plannen voor een investeringsfonds voor schoolbesturen in verband met onderwijshuisvesting.

Aandacht is er ook voor de extra uitname van 256 miljoen euro uit het gemeentefonds (motie-Haersma-Buma). Wat betekent dit voor gemeenten en schoolbesturen? Het boek beschrijft een aantal misverstanden op dit punt en wijst de besturen er nadrukkelijk op dat met het geld dat straks via de lumpsum wordt uitgekeerd aan de besturen ook zaken op het gebied van de huisvesting gefinancierd kunnen worden.

De PO-Raad heeft een kwaliteitsstandaard ontwikkeld, passend bij de normen van deze tijd: het kwaliteitskader onderwijshuisvesting.

Professionalisering nodig

Onderwijshuisvesting is niet iets wat je als bestuur er even bij doet of aan een externe partij kunt overlaten. De verantwoordelijkheid neemt toe, het bedrag dat met huisvesting te maken heeft is na de personele kosten de grootste post op de begroting van de besturen. Reden genoeg om als bestuur op dit punt goed te weten waar het over gaat.
Daar komt bij dat verkeerde keuzes op dit gebied kunnen leiden tot jarenlange verplichtingen waar je achteraf veel spijt van kunt hebben. Dus moet je als bestuur ' weten waar het over gaat'.

Bovengenoemde onderwerpen vragen stuk voor stuk van besturen dat ze op deze zaken beleidsbeslissingen kunnen nemen. Dat betekent niet dat besturen alles moeten weten en kunnen, maar wel dat besturen inzicht moeten hebben in die zaken waar ze minimaal over moeten besluiten. En besturen moeten de consequenties van keuzes kunnen overzien. Daarna kan een bestuur bepalen of het in de uitvoering van

Samenvatting © 2018 Uitgeverij Pica / Wim Lengkeek
Behorende bij: *Strategisch omgaan met onderwijshuisvesting vanaf 2015.* ISBN 9789491806322

beleid ondersteund wordt door een of meer adviespartijen. Dat kunnen adviesbureaus zijn die prima ondersteunende diensten kunnen verrichten.

OCW onderkent eveneens het belang van professionalisering en zorgt dat in de lumpsumvergoeding ook een component voor de professionalisering is opgenomen. Ruimte-OK zal, in overleg met OCW, VNG, de VO- en PO-Raad een professionaliseringsaanbod opstellen waarbij de besturen zelf kunnen bepalen wat ze afnemen of waar ze behoefte aan hebben. Actuele informatie hierover is steeds te vinden op de website van Ruimte-OK.

Overleg met gemeente en andere schoolbesturen

Het overleg met andere schoolbesturen en gemeente over de huisvesting van alle besturen blijft een belangrijk punt.
Juist omdat besturen meer eigen verantwoordelijkheid krijgen, en dus het financiële risico toeneemt, is het zaak vroegtijdig te weten wat er met een specifiek gebouw gaat gebeuren.

- . Stel je voor dat je als bestuur fors geïnvesteerd hebt in een gebouw maar dat binnen een paar jaar blijkt dat het leerlingenaantal drastisch terugloopt, of dat er in de directe omgeving nieuw gebouwd gaat worden… Keuzes die nu gemaakt worden, hebben gevolgen voor de toekomst. Daarom is het goed (toekomstig) beleid al zo vroeg mogelijk mee te laten wegen bij de keuzes die nu voor huisvesting gemaakt moeten worden. Factoren die hierin een rol spelen zijn: gevolgen groei versus krimp, onderwijskundig beleid, koppeling aan andere voorzieningen (zoals PSZ, kinderopvang, jeugdzorg, passend onderwijs).
- In het verleden was er nog al eens sprake van elkaar beconcurrerende scholen, maar omdat geen enkel bestuur het zich kan permitteren op het punt van huisvesting middelen te verliezen, is het goed hier stevig over na te denken. Misschien kom je samen wel veel verder wanneer je als besturen en gemeente samenwerkt dan wanneer je in je eentje probeert boven de andere uit te steken.

Samen met gemeente en besturen om de tafel om in een specifieke lokale situatie het toekomstig scholings- en ontwikkelingsaanbod te bepalen en op basis daarvan met elkaar vast te stellen welke huisvestingsbehoefte daarbij hoort. Wanneer dit scenario gevolgd wordt, is politiek ook veel beter uit te leggen wat er aan huisvesting nodig is.

Nadenken over doordecentralisatie

Het gegeven van twee geldstromen (een deel loopt via de gemeente en een deel loopt via de schoolbesturen) wordt in de wandelgangen ‘split-incentive’ genoemd.
Dit brengt in de praktijk allerlei complicaties met zich mee:

- Gemeenten en schoolbesturen kunnen tegengestelde belangen hebben waardoor ze elkaar eigenlijk in de weg zitten. Bijvoorbeeld als het gaat om investering in duurzaamheid: dat kost de gemeente een hoop geld, maar de besturen hebben er baat bij: de exploitatielast gaat naar beneden…
- Ook het feit dat gemeenten feitelijk economisch eigenaar blijven van een gebouw levert in de praktijk problemen op: schoolbesturen kunnen hierdoor moeilijk een financiering bij de bank gedaan krijgen als ze willen investeren in het gebouw. . Wanneer er sprake is nieuwbouw in een multifunctioneel gebouw komen besturen meestal niet verder dan het beschikbaar stellen van de MI-vergoeding als maximum aan eigen bijdrage, dit terwijl deze vergoeding al jaren gemiddeld te laag is om de exploitatiekosten en onderhoud van schoolgebouwen te kunnen betalen.

Er zijn mogelijkheden om hier wat aan te doen: zorgen dat alle middelen in één hand komen bijvoorbeeld. Dat wordt doordecentralisatie genoemd. Wanneer én schoolbesturen én gemeente het hierover eens zijn, is het mogelijk dat een schoolbestuur alle huisvestingsmiddelen ontvangt en het helemaal zelf kan uitzoeken (Nijmegen). Uiteraard zitten hier wel veel haken en ogen aan: want dan wil je als bestuur ook een goede nulmeting om een gezonde start te kunnen maken. En met gebouwen die inmiddels gemiddeld 40 jaar oud zijn gaat dat in elk geval niet lukken.

Samenvatting © 2018 Uitgeverij Pica / Wim Lengkeek
Behorende bij: *Strategisch omgaan met onderwijshuisvesting vanaf 2015.* ISBN 9789491806322

Er zijn ook andere mogelijkheden: bijvoorbeeld dat de middelen bij elkaar worden gebracht in een soort beheerstichting (model Breda).
Nog een mogelijkheid is dat de middelen door de besturen worden overgedragen aan de gemeente.

Hoe dan ook: er zijn op dit punt verschillende ontwikkelingen en het is goed wanneer elk bestuur zich hier een mening over vormt. Vroeg of laat komt de vraag op elk bestuur af. In het boek worden verschillende afwegingskaders naast elkaar geplaatst.

Wat ten slotte van belang is, is dat de politiek zich goed bewust is van het feit dat onderwijs geen kwestie is van snel scoren, maar van lange adem; zowel op landelijk niveau (macro: bekostiging van het onderwijs en de wet- en regelgeving) als op plaatselijk niveau (meso: lokale politieke voorkeuren botsen met langetermijndenken en visie van gemeente en schoolbesturen. Het onderwijs is erbij gebaat dat er sprake is van een consistent bekostigingsbeleid over een lange periode, gestoeld op de wens van inmiddels opeenvolgende regeringen die Nederland willen neerzetten als een van de top-vijf kenniseconomieën van de wereld. Dat vraagt van besturen alle inzet, maar dat vraagt ook dat er dan voldoende middelen zijn om dat doel te realiseren. En daar hoort huisvesting bij: want ook de huisvesting van scholen is een middel om zo goed mogelijk onderwijs te kunnen realiseren aan onze leerlingen.

Samenvatting © 2018 Uitgeverij Pica / Wim Lengkeek
Behorende bij: *Strategisch omgaan met onderwijshuisvesting vanaf 2015.* ISBN 9789491806322

Onderwijskundig leiderschap

Jeroen Imants

Leiderschap in en rond de scholen staat volop in de belangstelling. Dit heeft alles te maken met de hoge maatschappelijke verwachtingen die aan het onderwijs en aan het leren van de leerlingen gesteld worden. Bij het realiseren van deze verwachtingen wordt aan de schoolleiding en het leiderschap in en rond de school een centrale plaats toegekend. In dit boek staat het onderwijskundig leiderschap in basisscholen centraal. De vraag in dit boek is hoe onderwijskundig leiderschap in de school van de 21e eeuw gestalte krijgt en een duurzame bijdrage kan leveren aan beter leren en beter onderwijzen.

Onderwijskundig leiderschap

Uit internationale overzichtsstudies naar schoolleiders blijkt dat de schoolleider een belangrijke bijdrage levert aan het schoolsucces van de leerlingen. Deze studies laten ook zien dat binnen de school de leraar met voorsprong de grootste invloed heeft op het leren van de leerlingen. De directe invloed van de schoolleider op het leren van de leerlingen is minder groot. Indirect is de invloed van de schoolleider wel van groot belang, omdat de schoolleider de leraar in positie brengt om goed met de leerlingen aan het werk te gaan. Deze zienswijze op de rol van de schoolleider staat centraal in dit boek.
Onderwijskundig leiderschap beperkt zich niet tot de schoolleider. Ook leraren, bestuurders, en andere betrokkenen rond de school leveren onmisbare bijdragen aan het onderwijskundig leiderschap. Om dit inzicht scherp te krijgen, worden leiderschap en management in hun onderlinge verhouding omschreven. Dit inzicht in leiderschap wordt verder toegespitst op de onderwijskundige aspecten van leiderschap. Nagegaan wordt wat onderwijskundig leiderschap is, wat onderwijskundig leiders doen, en waar we hen kunnen vinden. Daarbij wordt ook aandacht gegeven aan recente inzichten in transformatief en gespreid leiderschap. Transformatief leiderschap geeft aan wat belangrijke activiteiten zijn van onderwijskundig leiders. Gespreid leiderschap geeft aan dat deze activiteiten over meerdere rollen en functies in en rond de school verdeeld kunnen worden. Deze inzichten in onderwijskundig leiderschap geven praktische handvatten om de ketenverantwoordelijkheid voor de kwaliteit en opbrengsten van het onderwijs invulling te geven.

De ondernemende kant van leiderschap in en rond de school

De ondernemende kant van onderwijskundig leiderschap staat in een groeiende belangstelling. Dit heeft te maken met vragen die gesteld worden bij de maatschappelijke opdracht van scholen en de duurzame verbetering van het onderwijs. In dit boek wordt op duurzaamheid gericht onderwijskundig leiderschap belicht vanuit de maatschappelijke opdracht van de school en vanuit recente inzichten in maatschappelijk ondernemerschap.

Op websites van scholen en in schoolgidsen lezen we regelmatig dat de school de leerlingen wil voorbereiden op de maatschappij van morgen. Dat roept bij de lezer direct de vraag op hoe dat terugkeert in het onderwijs dat de school vandaag aanbiedt. Bijvoorbeeld: hoe maakt de school gebruik van informatie- en communicatietechnologie (ICT) in het onderwijs in de klas en de school? De dagelijkse praktijk laat zien dat het leren voor de maatschappij van morgen en het onderwijs van vandaag de dag niet altijd gelijk op lopen. In de dagelijkse praktijk van de klas en de school is de maatschappij van morgen elke dag dichtbij én op afstand. Dit komt mede doordat binnen een school uiteenlopende, soms tegenstrijdige, voorwaarden, eisen en verwachtingen met elkaar in balans moeten worden gebracht. Met deze balans geeft de school uit-drukking aan de eigen missie voor leren en onderwijzen. In dit boek over onderwijskundig leiderschap wordt de missie gekoppeld aan de maatschappelijke opdracht van de school. Daarbij worden twee benaderingen besproken die economisch en pedagogisch geïnspireerd zijn. Het vinden van een balans tussen deze benaderingen is een uitdaging voor de onderwijskundig leider. Ook wordt een bij scholen passende invulling gegeven aan duurzaamheid in het werken aan beter onderwijzen en leren. Het op effectieve wijze invullen van het ondernemende karakter van onderwijskundig leiderschap vraagt om specifieke vaardigheden. Van belang is het praktisch kunnen onderscheiden van de visie op onderwijs, de missie van de school en

Samenvatting © 2018 Uitgeverij Pica / Jeroen Imants
Behorende bij: *Onderwijskundig leiderschap.* ISBN 9789491806247

strategische doelen voor de school. Hoe formuleer je als onderwijskundig leider een inspirerende visie en missie, en hoe concretiseer je deze in aansprekende strategische doelen? Een werkwijze wordt beschreven waarmee de onderwijskundig leider de visie op de plaats en functie van de eigen school in de maatschappij op effectieve wijze kan vertalen naar het onderwijsprogramma van de school.

Drie thema's

Voorgaande inzichten krijgen in het boek een concrete uitwerking in drie centrale thema's voor ondernemend onderwijskundig leiderschap. Deze thema's zijn opbrengstgericht werken, professionele ruimte van leraren, en professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. Ze worden uitgewerkt met aandacht voor duurzaamheid binnen de context van het onderwijsveld en van het werk in scholen.

Opbrengstgericht werken

Opbrengstgericht werken heeft direct te maken met de hoge verwachtingen die vanuit de maatschappij en de ouders worden gesteld aan de opbrengsten van het onderwijs. Van scholen wordt verwacht dat verantwoording wordt afgelegd over de gerealiseerde opbrengsten bij de leerlingen. Tegelijk roept deze praktijk ook weerstand op. De nadruk op het afleggen van verantwoording wordt geassocieerd met gebrek aan vertrouwen in de professionaliteit van de leraar en de schoolleiding. In de dagelijkse praktijk brengt de druk tot verantwoording veel administratie en papierwerk met zich mee. Opbrengstgericht werken wordt door critici gezien als een versmalling van het onderwijs tot prestaties voor lezen, taal en rekenen. Bij opbrengstgericht werken gaat het volgens deze kritiek vooral om cognitieve leerdoelen. Dat brengt een eenzijdige gerichtheid met zich mee op hard meetbare leerresultaten met behulp van gestandaardiseerde tests. Een erkend probleem dat direct het gevolg is van voorgaande punten is 'teaching for testing': het onderwijs wordt helemaal gericht op het klaarstomen van leerlingen voor de volgende test, bijvoorbeeld de Cito-toets.

In dit boek wordt een andere benadering van opbrengstgericht werken naar voren geschoven. In plaats van de op verantwoording gerichte benadering, wordt de op verbetering gerichte benadering van opbrengst-gericht werken uitgewerkt. Daartoe wordt eerst de onderwijskundige kern van opbrengstgericht werken besproken. Tevens wordt nagegaan wat er nieuw is aan opbrengstgericht werken ten opzichte van gangbare praktijken om goed onderwijs te verzorgen. In vervolg daarop krijgt ook het onderwijskundig leiderschap in en rond de school een opbrengstgerichte invulling. Hoe borg je als onderwijskundig leider de opbrengsten van je eigen handelen in het onderwijs en het leren van de leerlingen?

Professionele ruimte

Tegenwoordig wordt een relatief klein deel van het werk van de groepsleraar besteed aan de direct zichtbare instructie van de leerlingen. De op verantwoording gerichte invulling van opbrengstgericht werken brengt veel administratie met zich mee en taken die niet direct op instructie en begeleiding van de leerlingen zijn gericht. De druk van hogere bestuurslagen om aan bepaalde vernieuwingen te werken, kan worden ervaren als inperking van individuele autonomie van de leraar. Veelgehoord is de roep om het onderwijs terug te geven aan de leraar. Er is veel aandacht voor het versterken van de professionaliteit van de leraar en het vergroten van de professionele ruimte. In dit boek wordt aangegeven hoe het onderwijskundig leiderschap in en rond de school een bijdrage kan leveren aan het vergroten van de professionele ruimte van de leraar op een manier die de kwaliteit van het onderwijs ten goede komt. Een invulling wordt gegeven aan professionele ruimte waarbij diepe en duurzame verbetering van onderwijzen en leren voorop staan. De basis daarvoor ligt bij het eigenaarschap van de leraren over hun eigen werk. De onderwijskundig leider kan aan het eigenaarschap bijdragen door het werken vanuit een gedeelde visie en missie te stimuleren, door een op verbetering gerichte invulling van opbrengstgericht werken, en door bij te dragen aan de professionele ontwikkeling van leraren op het brede scala aan professionele taken.

Professionele ontwikkeling

De professionele ontwikkeling van de leraar ligt aan de basis van diepe en duurzame verbetering van het onderwijs. Tegenwoordig worden vernieuwing van het onderwijs en professionele ontwikkeling van leraren in onderlinge samenhang aangepakt en bestudeerd. Het werk met leerlingen wordt door de leraar gedaan, niet door op vernieuwing gerichte condities in de school. Daarom is alleen aandacht geven aan het creëren

Samenvatting © 2018 Uitgeverij Pica / Jeroen Imants
Behorende bij: *Onderwijskundig leiderschap.* ISBN 9789491806247

van deze condities in school niet voldoende. Het omgekeerde geldt ook. Alleen inzetten op de professionele ontwikkeling van individuele leraren is niet voldoende. De werkomgeving in de school is sterk meebepalend voor de effectiviteit van professionele ontwikkeling en op de impact van professionele ontwikkeling op verbetering van onderwijzen en leren.

In dit boek wordt professionele ontwikkeling besproken vanuit het gezichtspunt van leren op de werkplek. Eerst wordt aangegeven hoe leren daarbij wordt ingevuld. Dit krijgt een praktische uitwerking in werkwijzen voor systematische reflectie. Vervolgens wordt aangegeven dat het veel slimmer kan zijn om in te spelen op aanwezige talenten onder de leraren in het team, dan om uit te gaan van gesignaleerde tekorten: het waarderend perspectief. Tot slot worden kenmerken besproken van een op leren gerichte werkomgeving in de school, evenals twee strategieën die ingezet kunnen worden om de capaciteit tot werkend leren te versterken.

Uitdagingen voor onderwijskundig leiderschap

Bij duurzaamheid in scholen gaat het zowel om de duurzame verbetering in het onderwijs voor de leerlingen, als om het verantwoord omgaan met de energie van de leerling en de leraar bij het verbeteren van het onderwijs. De belangrijkste energie in het onderwijs komt niet uit een stekkerdoos, maar uit de mensen die in het onderwijs leren en werken. Deze energie moet doelgericht en zorgvuldig worden aangewend, omdat de energiebronnen niet onbeperkt zijn. En de energie moet op zo'n manier worden ingezet dat ze steeds opnieuw wordt aangevuld door behaalde resultaten en inspirerende relaties en gebeurtenissen. Dit is een grote uitdaging voor het ondernemend onderwijskundig leiderschap in en rond scholen. Deze uitdaging wordt uitgewerkt op drie punten.

- Eerst wordt stilgestaan bij 'onderwijs anders'; andere manieren om het onderwijs en de school te organiseren. Aangegeven wordt dat er veel mogelijkheden zijn om leerlingen beter te laten leren en leraren meer voldoening te geven in hun werk. Deze mogelijkheden ontstaan door af te durven wijken van de gebaande schoolpaden en organisatievormen. Door onderwijs anders te organiseren kunnen de binnen de school beschikbare middelen veel efficiënter worden ingezet, en kan tevens structureel aandacht worden gegeven aan de ontwikkeling bij de leerlingen van soorten kennis, vaardigheden en houdingen waaraan in de 21e eeuw veel belang wordt gehecht.
- Vervolgens wordt stilgestaan bij de invulling van het onderwijskundig leiderschap op bovenschools niveau. De eigen rol en verantwoordelijkheid van het bestuur bij het versterken van de duurzaamheid van werken en leren in en rond de school worden beschreven.
- Als derde wordt de professionele ontwikkeling van onderwijskundig leiders uitgewerkt aan de hand van de volgende punten: (1) scholing van onderwijskundig leiders, (2) selectie van schoolleiders en (3) de invoering van het register voor schoolleiders. Deze punten worden besproken door na te gaan hoe de onderwijskundige kant van het leiderschap versterkt kan worden door scholing, selectie en registratie.

Samenvatting © 2018 Uitgeverij Pica / Jeroen Imants
Behorende bij: *Onderwijskundig leiderschap.* ISBN 9789491806247

Gesprekkencyclus: van zinvol naar betekenisvol

Suzanne Witteveen, Hans van Willegen, Henk Hendriks

De gesprekkencyclus kan een betekenisvolle katalysator zijn voor professionele ontwikkeling van medewerkers en scholen. In de praktijk wordt hij echter niet altijd zo benut. Alleen als leidinggevenden mede-werkers serieus nemen, krijgen begrippen als 'nieuwsgierig zijn', 'in je kracht komen', 'aandacht voor', 'waarderen', 'meer energie' en 'een leven lang leren' echt betekenis. Hoe zorg je voor een betekenisvolle gesprekkencyclus? Daarover gaat het boek *Gesprekkencyclus: van zinvol naar betekenisvol*. Werken in het onderwijs is mensenwerk! Zonder 'menselijk kapitaal' is het onmogelijk de organisatiedoelstellingen te realiseren. Sterker nog: zonder dat 'kapitaal' is er helemaal geen onderwijs. Goed werkgeverschap is belangrijk.

Leidende principes

Alles wat aandacht krijgt, groeit! Medewerkers functioneren beter als zij oprechte belangstelling van hun schoolleiders krijgen.

Maar wat is goed werkgeverschap? En hoe verhoudt zich dat tot de visie op human resources? Met andere woorden: hoe zorg je er als werkgever voor dat je menselijk kapitaal optimaal functioneert, gerelateerd aan de doelen van de organisatie, en wat betekent dat voor je werkgeverschap? Er zijn meerdere antwoorden. 'De visie op hr' bestaat niet. Wél is er een aantal leidende principes, die gelden onafhankelijk van de gehanteerde hr-visie en de specifieke omstandigheden van een school of bestuur. Het zijn principes als 'De medewerker is het vertrekpunt' en 'Wees nieuwsgierig naar elkaar'. Deze en andere principes komen in het boek aan de orde.

De inrichting van de gesprekkencyclus

Iedereen heeft recht beoordeeld te worden. En iedere school heeft daartoe de plicht.

Een goedlopende gesprekkencyclus is een instrument (en geen doel op zich) voor de schoolleider én de medewerkers om met elkaar in gesprek te zijn en te blijven. De regelmatig terugkerende gesprekken zorgen ervoor dat:

- de groei van iedere medewerker in beeld is en dat er afstemming plaatsvindt tussen deze groei en de ontwikkeling, doelstellingen en ambitie van de organisatie;
- de resultaten worden besproken én de ontwikkeling kan worden gestimuleerd;
- er afspraken gemaakt kunnen worden over het functioneren;
- het duidelijk wordt of een medewerker voldoet aan de bekwaamheidseisen uit de Wet op de beroepen in het onderwijs (Wet BIO) en of deze onderhouden worden.

Medewerkers zijn zelf verantwoordelijk voor hun eigen ontwikkeling. De gesprekkencyclus is vooral bedoeld om hen daarin te ondersteunen, niet om hen onnodig te controleren.

De gesprekkencyclus bestaat uit twee trajecten, die samen een cyclisch geheel vormen. Informele en formele gesprekken wisselen elkaar af. Informele reflectiegesprekken zijn gericht op ontwikkeling. Ze gaan over wat iemand doet aan de eigen ontwikkeling in relatie tot de organisatieontwikkeling. De koppeling tussen de organisatiedoelen en de activiteiten van de medewerker is essentieel.
Formele gesprekken zijn gericht op de beoordeling van de activiteiten van de medewerkers. Hierbij is vooral van belang wat iemand daadwerkelijk bijdraagt aan de organisatie.

Samenvatting © 2018 Uitgeverij Pica / Suzanne Witteveen, Hans van Willegen, Henk Hendriks
Behorende bij: *Gesprekkencyclus: van zinvol naar betekenisvol.* ISBN 9789491806421

De gesprekkencyclus wordt continu opnieuw doorlopen. Een cyclus bestaat uit drie opeenvolgende formele gesprekken: het ambitiegesprek, het functioneringsgesprek en het beoordelingsgesprek. Tussen deze gesprekken vinden korte, informele reflectiegesprekken plaats.

Van POP naar PAS

Het gesprek tussen de schoolleiders en (alle!) medewerkers moet gaan over de vraag: 'Wat wordt jouw bijdrage aan het jaarplan?'

De meeste onderwijsorganisaties zijn bekend met persoonlijke ontwikkelingsplannen. Daarin leggen medewerkers vast hoe zij zich willen ontwikkelen in hun loopbaan en tijdens de jaarlijkse POP-gesprekken overleggen ze hierover met hun schoolleider. De gesprekken en plannen blijken echter zelden een echte stimulans voor ontwikkeling te zijn. Eén van de grootste mankementen is dat de organisatiedoelstellingen doorgaans geen rol van betekenis spelen. En juist dat is belangrijk. Om de koppeling tussen enerzijds de organisatiedoelstellingen en anderzijds de kwaliteiten en ambities van medewerkers te borgen, moeten beide helder zijn. Goede gesprekken en afspraken zijn onontbeerlijk voor de verdere ontwikkeling en versterking van de organisatie. Daarvoor introduceren we PAS: de Professionele Afspraken Set. De basis voor de PAS is het jaarplan van de school. Hierin staan concrete doelen en activiteiten. De afspraken in de PAS maken duidelijk welke bijdrage iedere individuele medewerker gaat leveren aan het realiseren van de organisatiedoelen.

Een goed gesprek

De medewerker is verantwoordelijk voor zijn eigen ontwikkeling. Het is belangrijk dat eigenaarschap te benadrukken.

Het zoeken en realiseren van een goede match tussen school en medewerker vraagt om permanent onderhoud en om schoolleiders die medewerkers echt goed kennen en serieus nemen. In een professionele en lerende organisatie ontmoeten de medewerker en de schoolleider elkaar een aantal malen per jaar voor een goed gesprek. Samen nadenken en praten over professionele ontwikkeling en effectiviteit horen bij een goed personeelsbeleid.
Een goed gesprek is geen vraag-en-antwoordspel, turflijstje of verplicht nummer. Een goed gesprek voeren vraagt om voorbereiding, specifieke vaardigheden en de juiste aanpak. Het boek Gesprekkencyclus: van zinvol naar betekenisvol bevat tal van tips en ideeën die helpen betekenisvolle gesprekken te voeren. De adviezen hebben betrekking op de voorbereiding, het gesprek zelf en de opvolging van het gesprek. Goede gesprekken leiden tot afspraken die een wederzijdse verantwoordelijkheid scheppen.

De rol van het team

Een voordeel van de loopvergadering is dat iedereen ziet dat alle collega's belangrijk zijn in de keten.

Hoe mooi zou het zijn als alle medewerkers in een teamvergadering naar elkaar zouden uitspreken wat hun bijdrage wordt aan het realiseren van de gestelde jaardoelen en wat ze daarbij van een ander nodig hebben? Het realiseren van de organisatiedoelen is een teaminspanning. Het is dus nog niet zo gek om ook in de gesprekkencyclus een verbinding tussen teamleden te leggen. Daarvoor bestaan verschillende manieren. In Gesprekkencyclus: van zinvol naar betekenisvol worden twee geschikte werkvormen uitgewerkt: speeddating en de loopvergadering.

Valkuilen en succesfactoren

Aan het eind van een volledige gesprekkencyclus hoort een medewerker in een beoordelingsgesprek geen nieuwe elementen. Er zijn geen verrassingen.

Samenvatting © 2018 Uitgeverij Pica / Suzanne Witteveen, Hans van Willegen, Henk Hendriks
Behorende bij: *Gesprekkencyclus: van zinvol naar betekenisvol.* ISBN 9789491806421

Niet elk gesprek is een goed gesprek. En niet elke gesprekkencyclus verloopt op een manier die voor iedereen plezierig is. Wat is er nodig om gesprekken en de (invoering van de) gesprekkencyclus te laten slagen? Ofwel: welke valkuilen kun je beter vermijden en wat zijn cruciale succesfactoren? In *Gesprekkencyclus: van zinvol naar betekenisvol* is hieraan een apart hoofdstuk gewijd. We noemen tien belangrijke valkuilen (zoals 'te veel beoordelende elementen in functioneringsgesprekken' en 'een te magere bewijslast') en tien essentiële succesfactoren (zoals 'de schoolleider is nieuwsgierig naar de ontwikkeling van de medewerker' en '95 procent van de medewerkers krijgt te horen dat ze hun werk goed doen').

Het 'stevige' gesprek

Een goede beoordeling kan bijvoorbeeld de basis zijn voor een promotie tot LB-leerkracht. Een slechte beoordeling moet de start zijn van een verbetertraject.

Een goede gesprekkencyclus is – naast bijvoorbeeld scholingsbeleid, taakbeleid en mobiliteitsbeleid – een is op de continue ontwikkeling van de medewerker en de organisatie, dat de gesprekkencyclus op orde is en dat het geen optie is om jezelf niet te ontwikkelen.
Aandacht voor de professionele ontwikkeling van medewerkers in relatie tot de organisatieontwikkeling staat centraal. Als die niet de aandacht krijgt die ze verdient, kan dat ertoe leiden dat medewerkers slechter gaan functioneren. Soms zo slecht dat er ingegrepen moet worden met 'harde' maatregelen, in het belang van de organisatie én in het belang van de betreffende medewerker. Schooldirecteuren en hun besturen kunnen de 'harde' kant van hrm tegenwoordig niet meer vermijden.

In relatie tot de gesprekkencyclus betekent een stevig, doelgericht hr-beleid dat je:
1. zorgt voor een opgeschoond personeelsbestand zonder slepende dossiers;
2. adequaat handelt bij disfunctionerende medewerkers.

In *Gesprekkencyclus: van zinvol naar betekenisvol* lees je hoe je kunt vaststellen of medewerkers disfunctioneren. Ook wordt – aan de hand van het 'Protocol Eerste hulp bij disfunctioneren' – beschreven welke interventies je als werkgever vervolgens kunt doen. In het uiterste geval kan het soms nodig zijn om afscheid van medewerkers te nemen. Welke stappen je daarvoor moet zetten lees je ook in het boek.

Samenvatting © 2018 Uitgeverij Pica / Suzanne Witteveen, Hans van Willegen, Henk Hendriks
Behorende bij: *Gesprekkencyclus: van zinvol naar betekenisvol.* ISBN 9789491806421

Onderzoeksmatig leiderschap

José van Loo, Myriam Lieskamp, Chris Zwart

Wanneer je de ontwikkeling van schoolleiderschap gedurende de afgelopen decennia volgt, zie je een reeks aan bijvoeglijke naamwoorden die een tijdgebonden invulling geven aan leiderschap, te weten:

- *onderwijskundig* leiderschap
- *dienend* leiderschap
- *transformatief* leiderschap
- *situationeel* leiderschap
- *authentiek* leiderschap
- *ondernemend* leiderschap
- *opbrengstgericht* leiderschap

Daar is sinds enkele jaren het *onderzoeksmatig* leiderschap aan toegevoegd. Het belang van onderzoek voor de kwaliteit van onderwijs geniet in toenemende mate belangstelling. Nieuw is de belangstelling niet, wel de mate en de vorm ervan. Al decennialang wordt internationaal vrij intensief onderzoek gedaan naar 'wat werkt' binnen de school, zowel met betrekking tot curriculum, leerkrachtengedrag als succesvolle schoolleiderspraktijken. Denk maar aan het onderzoek naar effectieve didactiek zoals verricht door Robert Marzano (2003) en John Hattie (2014), en onderzoek naar succesvol schoolleiderschap door Kenneth Leithwood (2006), Michael Fullan en Andy Hargreaves (2013) of – binnen Nederlandse grenzen – door Sietske Waslander (2007).
Probleem bij deze onderzoeksmatige benadering was, dat die werd verricht vanuit een academische omgeving, door wetenschappers. In wetenschappelijk en methodologisch opzicht werd daarmee wel hoge kwaliteit bereikt, maar de erop gebaseerde kennis vond maar stukje bij beetje haar weg naar leerkracht en schoolleider. Toepassing ervan in de vorm van verbetering van bestaande methoden kwam ook maar in beperkte vorm voor en dan nog vooral op indirecte wijze via methodeontwikkelaars.

Kortom, het waren en bleven vooral de wetenschappers die met elkaar discussieerden over en naar aanleiding van hun onderzoeksresultaten. Het onderwijsveld leverde materiaal voor probleemstellingen en personen voor respondentgroepen, maar van afname van nieuw verworven kennis kwam het maar mondjesmaat. In 2003 leidde dat al tot een advies van de Onderwijsraad om bruggen te slaan tussen onderzoek en praktijk. Er werden vragen gesteld over het opleidingsniveau van leerkrachten in het algemeen en over hun onderzoeksmatige instelling in het bijzonder. Dit leidde onder andere tot de oprichting van een aantal academische pabo's waarin praktijkgericht onderzoek een vaste, en ook stevige, plek kreeg in het curriculum. Wie boven het masterniveau zijn onderzoeksvaardigheden wilde ontwikkelen, werd tegemoetgekomen met nieuwe regelingen om te kunnen promoveren.

De verhoging van het gemiddelde denk- en bekwaamheidsniveau in het onderwijs was niet de enige impuls om praktijkgericht onderzoek te stimuleren. Er kwam namelijk een nieuw element bij: praktijkgericht onderzoek binnen de school zou ten goede komen aan de innovatieve kracht en de duurzaamheid van schoolontwikkeling. Een nieuw begrip dat internationaal in opkomst was, kreeg steeds meer betekenis en aantrekkingskracht: de school als een *professionele leergemeenschap*, in staat om zelf en binnen de schoolcontext onderzoek te doen naar de eigen praktijk ten gunste van een voortdurend proces van schoolverbetering. Leerkrachten die tijdens hun bachelor-, masteropleiding of PhD-traject ervaring hadden opgedaan met een vorm van wetenschappelijk onderzoek, bij voorkeur uitgevoerd binnen de context van de eigen school en gericht op de eigen praktijk, zouden kartrekkers kunnen zijn. Eigenlijk zijn we daarmee in de huidige stand van zaken beland.

Het opkomen van de professionele leergemeenschap en het groeiende belang van onderzoek voor, maar vooral ook dóór scholen zelf uitgevoerd, kan geplaatst worden tegen de achtergrond van deregulering en beleidsmatige autonomievergroting van scholen. Sinds eind jaren 1980 is de samenleving zich steeds meer gaan realiseren dat organisaties te complex zijn geworden om er vanuit blauwdrukken en via

Samenvatting © 2018 Uitgeverij Pica / José van Loo, Myriam Lieskamp, Chris Zwart
Behorende bij: *Onderzoeksmatig leiderschap.* ISBN 9789491806407

structuurinterventies – zoals gedetailleerde voorschriften en regelgeving – sturing aan te geven. Hoewel in veel opzichten nog inconsequent uitgevoerd, is de lijn toch steeds sterker die van een terugtrekkende beweging van de politiek ten aanzien van de inrichting van het onderwijs en wordt juist meer accent op sturing van de output gelegd. De samenleving bepaalt het wat, de school krijgt meer verantwoordelijkheid om het proces naar de resultaten toe – het hoe – zo goed mogelijk in te richten. Voordeel van die benadering is, dat de school veel ruimte krijgt om in haar beleid zoveel mogelijk de specifieke context, zoals kenmerken van de leerlingpopulatie, mee te nemen.

Het betekent dat daarmee een groter beroep op het beleidsvoerend vermogen van scholen gedaan wordt. In plaats van voorschriften en methoden te volgen met betrekking tot de aanbodzijde van het onderwijs (vakken, methoden, urenverdelingen enzovoort) komt het er nu op aan zelf de beste route te vinden ten aanzien van de landelijke standaarden voor leeropbrengsten. Daarmee wordt ook begrijpelijk waarom onderzoek en onderzoeksmatig werken zo in bijzonder goede aarde valt. Het is immers een enorme opgave om zelf goed uit te puzzelen wat die beste route is. Dat is het al op zichzelf: onderwijsinstellingen hebben sterk te maken met hoge verwachtingen die onderling ook vaak nog tegenstrijdig zijn. Zoals: passend onderwijs voor alle leerlingen en tegelijkertijd zo hoog mogelijke gemiddelde Citoscores realiseren. Juist deze sector is decennialang door de politiek opgevoed om zich te richten op nauwgezette vertaling van voorschriften voor de inrichting van de school en de vormgeving van het onderwijs (inhoudelijk en didactisch). Als school je eigen weg moeten vinden met als enige 'houvast' dat hoe dan ook de leerresultaten op orde moeten blijven (of bij voorkeur verbeteren), is een heel begrijpelijke reden om onzeker te zijn. Als onderzoeksmatig werken helpt bij het navigeren uit die onzekerheid, dan biedt dat een hoopvol perspectief.

Onderzoeksmatig werken binnen scholen biedt – zo is de hoop – de mogelijkheid om schoolontwikkeling op eigen leest te kunnen schoeien en draagt daarmee bij aan het bouwen aan een flexibele organisatie die in vlot tempo kan inspelen op bijvoorbeeld veranderende leerbehoeften of veranderende rolverdelingen tussen ouders en school. Verandering is in deze optiek niet langer een interventie gericht op aanpassing van de organisatiestructuur, maar is een leidend cultuurkenmerk van de school geworden, waarop de organisatiestructuur zich voortdurend weet aan te passen als dat nodig is in het belang van leerlingen. Het vermogen of de vaardigheid om de effectiviteit van het eigen functioneren te onderzoeken op een praktijkgerichte manier, vormt een van de motoren van deze flexibiliteit. Niet omdat het praktijkgerichte onderzoek data ontsluit of genereert en in kennis weet om te zetten. In die strikte zin is praktijkgericht onderzoek een intensieve vorm van de cirkel van Deming (zie hoofdstuk 2). In plaats van PDCA (Plan-Do-Check-Act) wordt het dan PDSA: Plan-Do-*Study*-Act. Minstens zo belangrijk is de 'bijvangst': het beïnvloedt de professionele identiteit van leerkrachten tot in het DNA en draagt ertoe bij dat ook op individueel niveau meer leergierigheid en ontwikkelbereidheid ontstaan. Net zoals dat bij onderzoek gaat: het reist van de ene vraagstelling naar de volgende in een onverzadigbare behoefte aan nieuwe inzichten.

Of de leerkracht werkelijk beter wordt door het ontwikkelen van een onderzoekende houding? Er zijn nog wel wat meer argumenten nodig om dit te onderbouwen. We moeten namelijk in de eerste plaats erkennen dat we aan het pionieren zijn. Er zijn weliswaar uit onderzoek aanwijzingen naar voren gekomen dat onderzoeksactiviteiten kunnen bijdragen aan kwaliteitsverbetering op schoolniveau, maar heel breed is de empirische basis ervoor nog niet. Wetenschappers zijn niet per definitie betere leerkrachten, het is zelfs niet uit te sluiten dat het tegendeel bewezen kan worden. En professionele leergemeenschappen zijn – zo stelde Eric Verbiest (2012) – meer een metafoor dan werkelijkheid. Ook de kruisbestuiving tussen leerkrachten die zich bezighouden met praktijkgericht onderzoek binnen hun school en hun collega's die dat niet doen, is verre van vanzelfsprekend. Onderzoek blijft vaak een geïsoleerde activiteit van één of enkele collega's, vaak ook nog tijdelijk en extrinsiek gelegitimeerd, bijvoorbeeld vanwege deelname aan een masteropleiding of aan een gesubsidieerd project. Een tijdelijke bezigheid dus; straks weer gewoon aan het werk, zo zal vermoedelijk dikwijls zijn en worden gedacht.

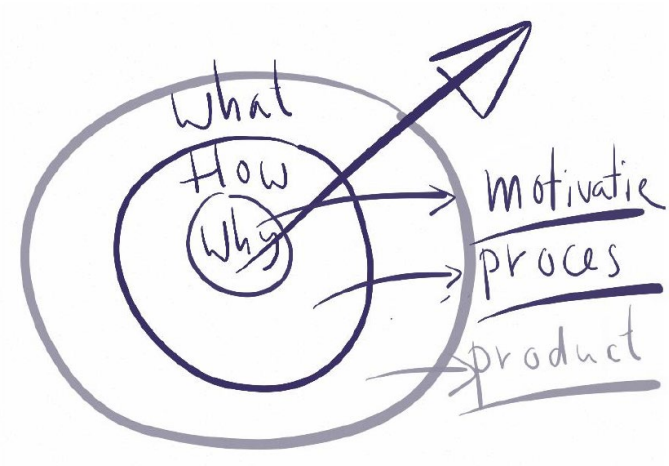
Dit boek is voor schoolleiders in onderwijs die, net als wij, aanvoelen dat deze pionierstocht de moeite nog wel eens waard kan worden. Misschien dat zij ook voelen dat praktijkgericht onderzoek en de onderzoekende houding binnen de school nog een heel eigen groei kunnen doormaken en een eigen identiteit ontwikkelen.

Samenvatting © 2018 Uitgeverij Pica / José van Loo, Myriam Lieskamp, Chris Zwart
Behorende bij: *Onderzoeksmatig leiderschap.* ISBN 9789491806407

Dit boek geeft geen uitsluitsel over de beste manier om onderzoek vorm te geven. Het is bedoeld voor die schoolleider die met ons op onderzoek wil gaan of het versterken van praktijkgericht onderzoek binnen zijn of haar school bijdraagt aan duurzame schoolontwikkeling en zo ten goede kan komen aan de kinderen die er onderwijs ontvangen. Daartoe besteden we aandacht aan wat onderzoek en onderzoekende houding eigenlijk betekenen, welke ruimte het heeft en welke belemmeringen binnen de context van de school je kunt tegenkomen. En vooral ook: wat het betekent voor het handelen van de schoolleider als hij of zij onderzoek en onderzoekend werken wil versterken. De lezer kan desgewenst een selectie maken uit de hoofdstukken of deze in volgorde van eigen voorkeur lezen.

Opbouw van het boek

Bij de opbouw van het boek volgen we de golden circle van Sinek (2012).



Figuur 1. De golden circle. Bron: Sinek (2012).

We staan eerst stil bij de **waarom**-vraag: de motieven die ten grondslag liggen aan de belangstelling voor onderzoek in het primair onderwijs. Waartoe is onderzoek bedoeld? Waaraan kan het een bijdrage leveren? Wat wordt verwacht van de opbrengsten van onderzoek in het po? Om de waarom-vraag te kunnen beantwoorden is het van belang te benoemen wat verstaan kan worden onder onderzoek. Welke (verschillende) opvattingen en definities van onderzoek spelen een rol als we spreken van onderzoek? Wat kunnen we verstaan onder 'onderzoek'?

Vervolgens gaan we in hoofdstuk 2 in op vragen als **hoe** onderzoek er in de praktijk uit kan zien.

- Hoe kan onderzoek bijdragen aan ontwikkeling van de praktijk van het onderwijs?
- Welke vormen van onderzoek zijn relevant en bruikbaar?
- Welke traditionele en alternatieve onderzoeksmethodieken kunnen een bijdrage leveren?
- Wie zijn betrokken bij onderzoek in het primair onderwijs?

De **wat**-vraag heeft betrekking op de resultaten van het onderzoeksmatig handelen: wat kan onderzoek opleveren voor de praktijk van het onderwijs, zoals voor het leren van de leerlingen en de leraren? Om deze vraag te beantwoorden laten we de praktijk spreken; in hoofdstuk 3 laat Chris Zwart enkele schoolleiders, bestuurders en onderzoekexperts aan het woord over de betekenis en opbrengst van onderzoek in hun scholen. Met deze voorbeelden illustreren we de mogelijkheden die schoolleiders benutten om onderzoek te integreren in de dagelijkse praktijk.
Hoofdstuk 4 gaat specifiek in op de rol van de schoolleider bij het stimuleren van een onderzoekende schoolcultuur.
We sluiten dit boek af met een hoofdstuk waarin Myriam Lieskamp het onderzoeksmatig werken als basis voor een professionele leergemeenschap beschrijft. Ook hierbij is een mooi praktijkvoorbeeld opgenomen.

Samenvatting © 2018 Uitgeverij Pica / José van Loo, Myriam Lieskamp, Chris Zwart
Behorende bij: *Onderzoeksmatig leiderschap.* ISBN 9789491806407

Handboek onderwijsrecht: Actuele wet- en regelgeving in het primair onderwijs op een rij

Noor Dietvorst

1. Inleiding

Onderwijswetgeving is steeds onderhevig aan grote veranderingen. De rechten en plichten van betrokkenen in het onderwijs zijn in een groot aantal uitgebreide, complexe regels vastgelegd. De media spreken er vaak over, met koppen als: 'Ouders spannen kort geding aan om toelating af te dwingen op gymnasium', 'Ouders stellen de school aansprakelijk vanwege pesten', 'Leerkracht ontslagen wegens schending zorgplicht', 'School verbiedt het dragen van een hoofddoek'.

Het onderwijsrecht als zodanig bestaat niet. Dit heeft te maken met het feit dat onderwijswet- en regelgeving verspreid en versnipperd is over tal van grote en kleine wetten. De hoeveelheid specifieke wet- en regelgeving is enorm. Als uitgangspunt staat de Wet op het primair onderwijs (WPO) met bijbehorende bekostigingsbesluiten centraal. Daarnaast zijn de cao primair onderwijs (CAO PO), de Wet medezeggenschap scholen (WMS), de Wet beroepen in het onderwijs (BIO), de reglementen Participatiefonds/Vervangingsfonds en de Wet op het onderwijstoezicht (WOT) van cruciaal belang.

Dit boek is geschreven om schoolleiders, managers en stafmedewerkers juridische handvatten te geven. Voor bestuurders, directeuren of P&O-adviseurs in het primair onderwijs is basiskennis van onderwijswetgeving een absoluut vereiste. Het schoolbestuur heeft immers dagelijks te maken met de rechtspositie van leerlingen, ouders, medezeggenschapsraad en personeel. Daarnaast spelen de wettelijke vereisten rondom huisvesting, governance en bekostiging en onderwijstoezicht een belangrijke rol. Het bevoegd gezag van een school voor primair onderwijs dient dan ook in staat te zijn om met al deze spelers om te gaan, en moet op de hoogte zijn van de specifieke wet- en regelgeving om adequaat en tijdig te kunnen anticiperen op noodzakelijke veranderingen.
Het boek zoomt in op de belangrijkste aspecten van wet- en regelgeving in het onderwijs als het gaat om de volgende vier categorieën: leerlingen en ouders (hoofdstuk 2), personeel en rechtspositie (hoofdstuk 3), huisvesting (hoofdstuk 4) en bekostiging en toezicht Inspectie (hoofdstuk 5).

Hoofdstuk 2 behandelt de rechten en plichten bij toelating, schorsing en verwijdering van leerlingen, die in het kader van passend onderwijs grondig zijn gewijzigd. Passend onderwijs houdt een zorgplicht in voor schoolbesturen om een onderwijsaanbod te creëren voor leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben. Aan de hand van de nieuwe wet- en regelgeving en de ontwikkelde jurisprudentie op dit nieuwe vlak wordt uitgelegd welke wettelijke verplichtingen passend onderwijs voor het schoolbestuur met zich meebrengt.

Tevens zoomt hoofdstuk 2 in op de rechten van ouders als het gaat om de vrijwillige ouderbijdrage, de informatievoorziening over het kind aan (gescheiden) ouders en de privacywetgeving ten aanzien van het verstrekken en verwerken van leerlinggegevens aan derden. Aan bod komen ook de juridische status van de onderwijsovereenkomst en de vraag of deze wel of niet bestaat, de juridische aansprakelijkheid van schoolbesturen bij schending van de zorgplicht en de klachtenregeling. Scholen zijn wettelijk verplicht om een onafhankelijke klachtenvoorziening te treffen voor ouders, leerlingen en personeel. Tevens komt de rol van de ouders aan de orde in het kader van de medezeggenschap. Tot slot wordt de systematiek rondom de Wet Eindtoetsing PO belicht bij de overstap van het primair onderwijs naar het voortgezet onderwijs, die bepaalt dat leerlingen in groep 8 een centrale of andere eindtoets dienen af te leggen.

In hoofdstuk 3 staat de rechtspositie van het onderwijspersoneel centraal. Door de invoering van de WWZ is de rechtspositie van de onderwijswerknemer in het bijzonder onderwijs drastisch gewijzigd. De bestaande uitzonderingspositie van het onderwijspersoneel, die wordt gekenmerkt door specifieke, sectorale cao-afspraken, zal bijna geheel verdwijnen. Ook zal het Buitengewoon Besluit Arbeidsverhoudingen 1945 (BBA) verdwijnen.[1] In plaats daarvan zal de onderwijssector vrijwel gelijk getrokken worden met de reguliere

Samenvatting © 2018 Uitgeverij Pica / Noor Dietvorst
Behorende bij: *Handboek Onderwijsrecht.* ISBN 9789491806711

arbeidsovereenkomst op basis van het Burgerlijk Wetboek als het gaat om primaire zaken zoals het ontslagrecht en het aangaan van arbeidsovereenkomsten in het kader van flexwerkers. Als het initiatief-wetsvoorstel Normalisering rechtspositie ambtenaren wet wordt, dan zullen de gevolgen van de WWZ ook voelbaar zijn in het openbaar onderwijs per 1 januari 2017.

De WWZ kent een gefaseerde inwerkingtreding. Per 1 januari 2015 trad de voor het onderwijs relevante aanzegplicht in. De nieuwe ontslagroutes traden per 1 juli 2015 in werking. Per 1 januari 2016 worden de nieuwe WW-regels van kracht. Per 1 juli 2016 gaat de nieuwe ketenregeling in. Naast bij de WWZ, wordt in hoofdstuk 3 stilgestaan bij de bekwaamheidseisen en de wijze waarop het dossier dient te worden opgebouwd. Daarnaast komen de huidige systematiek en toekomstvisie van het Participatiefonds en het Vervangingsfonds aan bod en de rol van de medezeggenschap voor het personeel.

Hoofdstuk 4 gaat over de systematiek en bekostiging van onderwijshuisvesting. Aan bod komt het onderscheid tussen het juridisch eigendom en het economisch claimrecht van huisvesting in het primair onderwijs. Tevens wordt de systematiek van verhuur aan derden van (delen van) het schoolgebouw belicht in het kader van recente jurisprudentie van de Afdeling van de Raad van State. Ook wordt stilgestaan bij de nieuwe wetgeving die per 1 januari 2015 van kracht is als het gaat om doordecentralisatie van het onderhoud van het schoolgebouw.

In hoofdstuk 5 ten slotte staan we stil bij de wijze waarop het openbaar en bijzonder onderwijs worden bekostigd vanuit de lumpsum. Tevens komen de overheidsmaatregelen aan bod die in de toekomst kunnen worden ingezet bij krimpsituaties. Ook wordt ingezoomd op de wettelijke rol van de Inspectie van Onderwijs als toezichthouder op de kwaliteit van het onderwijs en de toekomstige bewegingen op dit punt. Tot slot wordt stilgestaan bij de Wet goed onderwijs goed bestuur, de daarbij behorende mogelijke bekostigings-sancties en het verplichte interne onderscheid tussen bestuur en toezicht in het onderwijs.
Het geheel vormt een beknopt naslagwerk met voorbeelden uit de juridische praktijk en is bedoeld voor schoolleiders en staffunctionarissen in het primair onderwijs die juridische kwesties slagvaardig willen oplossen.

Deze samenvatting staat stil bij een aantal highlights uit het *Handboek onderwijsrecht*.

2. Leerlingen en ouders

Toelating, schorsing en verwijdering van leerlingen
Het recht tot toelating is voor het openbaar onderwijs anders dan voor het bijzonder onderwijs. Openbare scholen dienen op basis van artikel 23 derde lid van de Grondwet en artikel 46 tweede lid WPO algemeen toegankelijk te zijn. Leerlingen mogen in het openbaar onderwijs niet worden geweigerd op grond van godsdienst of levensovertuiging. In de eigen gemeente geldt dat recht nog sterker, op basis van artikel 23 vierde lid van de Grondwet. Dit wordt de garantiefunctie van het openbaar onderwijs genoemd.[2] Op basis hiervan kan ook gesteld worden dat iedere gemeente in beginsel beschikt over een openbare school, uitzonderingen daargelaten. In combinatie met de leerplicht impliceert de garantiefunctie van het openbaar onderwijs dat het bevoegd gezag een leerling die op redelijke afstand woonachtig is, niet kan weigeren.

Echter, niet iedere leerling die op een openbare school wordt aangemeld, wordt automatisch toegelaten. Dit kan te maken hebben met het bereiken van de maximale opnamecapaciteit.[3] Het gemeentebestuur bezit hier feitelijke autonomie en is bevoegd om de interne, organisatorische huishouding van de school te organiseren.[4] Het bevoegd gezag dient dan wel te voorzien in een alternatieve plaatsing binnen een redelijke afstand. Ook mag het gemeentebestuur in het kader van dreiging van de veiligheid van andere kinderen besluiten om tot niet-toelating over te gaan.[5]

Ouders die kiezen voor een openbare school zijn niet in de positie om een bepaalde pedagogische voorkeur af te dwingen. De overheid heeft de plicht om te zorgen voor voldoende openbaar onderwijs, maar heeft niet de plicht om daarnaast ook de onderwijsmethode (zoals montessori of dalton) op de wensen van ouders aan te passen.[6]

Samenvatting © 2018 Uitgeverij Pica / Noor Dietvorst
Behorende bij: *Handboek Onderwijsrecht.* ISBN 9789491806711

Richting en inrichting
Scholen voor bijzonder onderwijs mogen leerlingen selecteren op basis van richting (godsdienst of levensovertuiging) en de vrijheid van inrichting (de pedagogisch-organisatorische autonomie).

- In het geval van toelating op grond van richting kan het bevoegd gezag aan de leerlingen vragen de richting te onderschrijven op basis van artikel 6 en 23 van de Grondwet en artikel 9 van het Europees Verdrag voor de Rechten van de Mens. Komt de leerling op basis van de door de instelling voor bijzonder onderwijs gehanteerde toelatingsnormen niet in aanmerking voor toelating op basis van de door de instelling gehanteerde toelatingsnormen van godsdienstige aard, dan mag de instelling de leerling weigeren.[7]
- In het geval van toelating op grond van inrichting mogen bijzondere scholen ook selecteren op basis van niet-religieuze criteria, zoals van pedagogische autonomie. Gedacht moet hier worden aan onderwijskundige, onderwijsinhoudelijke en principiële kwesties, zoals het minimumniveau van de leerling en de (beperkte) omvang van de klas. De vrijheid van inrichting is dus ruimer dan in het openbaar onderwijs, waar deze vrijheid zoals hierboven geschetst beperkt is. In het bijzonder onderwijs is immers geen sprake van de garantiefunctie.

Bijzondere scholen hebben dus in de regel de mogelijkheid om de leerlingenstroom zelf te reguleren, bijvoorbeeld door verwijzing naar een andere school binnen hetzelfde bevoegd gezag. De rechter zal hier slechts marginaal toetsen. Het schoolgrenzenbeleid dat de kaders vormgeeft van de toelating kan ook bepaald worden op basis van de postcode of het voedingsgebied.[8] Anders dan het openbaar onderwijs is het bijzonder onderwijs dus op basis van de vrijheid van inrichting bevoegd om beleid te voeren dat uitgaat van de maximale capaciteit per school op basis van schoolgrenzenbeleid. Schoolbesturen kunnen binnen een gemeente tevens afspraken maken over onderwijsachterstandenbeleid (artikel 167a WPO) om zo spreiding te stimuleren en de vorming van witte en zwarte scholen te voorkomen.

3. Rechtspositie en personeel

De werknemer in het bijzonder onderwijs heeft een arbeidsovereenkomst in de vorm van een akte van benoeming en heeft daarom ook direct te maken met eventuele wijzigingen in het kader van het Burgerlijk Wetboek (BW). De akte van benoeming wordt getekend door beide partijen, zowel de werkgever als de werknemer. De rechtspositie van het onderwijspersoneel in het bijzonder onderwijs wordt door de inwerkingtreding van de WWZ grondig herzien op verschillende terreinen. De werknemer in het openbaar onderwijs heeft de status van ambtenaar in de vorm van een akte van aanstelling en valt niet onder het BW. De akte van aanstelling is een eenzijdige publiekrechtelijke rechtshandeling waarbij de werknemer een akte krijgt uitgereikt die alleen is getekend door de werkgever. Op de rechtspositie van het personeel in het openbaar onderwijs is de Algemene Wet bestuursrecht (Awb) van toepassing, en daarnaast gelden de algemene beginselen van behoorlijk bestuur.

Openbaar of bijzonder onderwijs
Het belang van dit onderscheid heeft te maken met de mogelijke inzet van rechtsmiddelen zoals bij ontslag. Als er sprake is van een ambtenarenstatus, dan geldt de bezwaar- en beroepsprocedure die van toepassing is in het kader van de Awb. Als er sprake is van een arbeidsovereenkomst in het bijzonder onderwijs, dan gelden de civiele regels van het arbeidsrecht (BW). Als het wetsvoorstel ‘normalisering rechtspositie ambtenaren’ wet wordt, dan zal de rechtspositie van het personeel in het openbaar onderwijs op zijn vroegst in 2017 ook onder de WWZ worden gebracht. Hierdoor zal voor het openbaar onderwijs ook het BW gaan gelden. Dit wordt door de staatssecretaris van OCW ook toegejuicht, getuige de brief aan de Tweede Kamer van 2 juli 2015 waarin wordt gestreefd om de ongelijkheid tussen het bijzonder en openbaar onderwijs zo veel mogelijk weg te nemen.[9]
Dat gaat wel veranderen met de invoering van de Wet normalisering rechtspositie ambtenaren.

Voor beide categorieën geldt dat naast deze wet- en regelgeving de CAO PO van toepassing is, met dien verstande dat deze cao voor het bijzonder en openbaar onderwijs deels aparte hoofdstukken heeft opgenomen.

Samenvatting © 2018 Uitgeverij Pica / Noor Dietvorst
Behorende bij: *Handboek Onderwijsrecht.* ISBN 9789491806711

In dit hoofdstuk staan we stil bij een aantal ingrijpende wijzigingen. In de eerste paragraaf komt de inwerkingtreding aan bod van een drietal nieuwe WWZ-ingrediënten die belangrijk zijn voor het onderwijs: de aanzegplicht (3.1.1), de ketenbepaling (3.1.2) en de transitievergoeding (3.1.3). De tweede paragraaf staat stil bij het nieuwe ontslagrecht per 1 juli 2015 op basis van langdurige arbeidsongeschiktheid. In de derde paragraaf wordt uitgelegd op welke manier ontslag op basis van bedrijfseconomische omstandigheden tot stand dient te komen per 1 juli 2015. De overige gronden die bij de kantonrechter aanhangig moeten worden gemaakt per 1 juli 2015 komen aan bod in de vierde paragraaf. In paragraaf vijf staan de bekwaamheidseisen en de dossiervorming centraal. Paragraaf zes behandelt de belangrijkste regels met betrekking tot het Participatiefonds en het Vervangingsfonds. Tot slot komt in de laatste paragraaf de positie van het personeel aan bod in het kader van de medezeggenschap.

Inleiding in de WWZ[10]

In deze paragraaf volgt een uiteenzetting van de primaire wijzigingen van de rechtspositie en de impact daarvan op de rechtspositie van het onderwijspersoneel. Vanaf 1 juli 2015 wijzigt het ontslagrecht voor het bijzonder onderwijs ingrijpend. De WWZ zal ertoe leiden dat voor het bijzonder onderwijs per 1 juli 2015 de preventieve ontslagtoets geldt, terwijl de Commissie van Beroep zal verdwijnen.[11] Naar het oordeel van het kabinet is er, met het vervallen van de uitzondering voor onderwijzend personeel, ook geen wettelijke basis meer voor de bekostigingsvoorwaarde dat instellingen voor bijzonder onderwijs zich moeten aansluiten bij een Commissie van Beroep. Als het initiatiefwetsvoorstel Normalisering rechtspositie ambtenaren wordt aangenomen, dan zal de preventieve toets ook gaan gelden voor werknemers in het openbaar onderwijs.

4. Huisvesting

Tot de eigendomssituatie behoren het schoolgebouw en -terrein. Uitgangspunt van de onderwijswetgeving is dat het eigendom van het schoolgebouw ligt bij het schoolbestuur. Dit eigendom wordt vastgelegd in het kadaster via een notariële akte. Aan de notariële akte ligt ten grondslag een besluit van de gemeenteraad tot overdracht van het schoolterrein respectievelijk het schoolgebouw.

Juridisch eigendom en economisch claimrecht

In de praktijk wordt vaak gesproken over het juridisch en economisch eigendom. In principe kan er alleen gesproken worden over het eigendom van een schoolgebouw, net als een eigenaar van een woning gewoon eigenaar is. Het begrip 'economisch eigendom' komt nergens in wetgeving voor en heeft dus ook geen juridische status. Over het algemeen wordt hiermee bedoeld het economisch claimrecht, terwijl ook dit begrip niet in de onderwijswetten voorkomt.

Juridisch eigendom

Het juridisch eigendom van een schoolgebouw kan bij verschillende partijen liggen:

1. *Het* bevoegd *gezag (het schoolbestuur dat een zelfstandige rechtspersoon is)*
   De school is direct eigendom van het schoolbestuur indien het schoolbestuur de school zelf bouwt of laat bouwen (ondanks het gegeven dat het bouwen uit gemeentelijke middelen wordt gefinancierd).[12] Een andere optie is dat het schoolbestuur eigenaar wordt van het gebouw in het geval de gemeente het schoolgebouw heeft gebouwd (en opdrachtgever is voor de bouw) zodra de bouw is voltooid.[13]
2. *De* gemeente *voor zover tevens schoolbestuur (integraal bestuur en via een bestuurscommissie zoals omschreven in artikel 83 Gemeentewet)*
   Gemeente en bevoegd gezag zijn hier één en dezelfde partij. De gemeente is en blijft hier dus eigenaar.
3. *Een derde partij die een schoolgebouw in bezit heeft (zoals een woningbouwvereniging of een andere privaatrechtelijke partij)*
   Een derde partij die het schoolgebouw bouwt wordt daarmee eigenaar. De gemeente kan het gebouw vervolgens kopen en aan het bevoegd gezag (het schoolbestuur) in eigendom overdragen (zie daartoe ook optie 1). De gemeente kan een schoolgebouw ook in gebruik geven als het schoolgebouw niet voldoet aan de eisen van eigendomsoverdracht, bijvoorbeeld als de gemeente het gebouw huurt.[14]
4. *Schoolbesturen die oude scholen in hun bezit hebben*
   De zogenaamde eigendomsscholen die in het verleden niet met overheidsgelden tot stand zijn gebracht maar met eigen middelen van het schoolbestuur, zijn in eigendom van het betreffende schoolbestuur.[15]

Samenvatting © 2018 Uitgeverij Pica / Noor Dietvorst
Behorende bij: *Handboek Onderwijsrecht.* ISBN 9789491806711

Dit betreft een bijzondere constructie die gebaseerd is op oude wetgeving en die nog steeds van kracht kan zijn. Het schoolbestuur is hier volledig eigenaar van het schoolgebouw, zonder dat sprake is van het economisch claimrecht. Op het moment dat het gebruik van het schoolgebouw wordt beëindigd, gelden de bepalingen die zijn vastgelegd in het Besluit oude eigendoms- en huurscholen WPO.[16]

Het juridisch eigendom van het bevoegd gezag is echter beperkt door wat is opgenomen in de onderwijswetten:

- vooraf toestemming van de gemeente bij verhuur;[17]
- geen bezwaren van het eigendom zonder toestemming van de gemeente; en
- niet mogen verkopen aan een derde.

Economisch claimrecht
Het economisch claimrecht is geen wettelijk begrip en heeft zodoende ook geen juridische status. Dit begrip vloeit voort uit wat is opgenomen in artikel 110 WPO, namelijk de wijze van overdracht van het schoolgebouw op het moment dat het schoolbestuur besluit dat het onderwijs in het schoolgebouw wordt beëindigd. Op dat moment wordt het betreffende schoolgebouw 'om niet' overgedragen aan de gemeente, oftewel het schoolgebouw valt zonder verdere discussie terug aan de gemeente. De gemeente ontvangt dan het volledige eigendom van het gebouw, inclusief het gedeelte dat is bekostigd door het schoolbestuur op grond van natrekking.[18]

5. Bekostiging en toezicht Inspectie

Dit hoofdstuk staat in paragraaf 5.1 stil bij de manier waarop het openbaar en bijzonder onderwijs wordt bekostigd vanuit de lumpsum financiering vanuit het ministerie van OCW. In paragraaf 5.2 komen de overheidsmaatregelen aan bod die in de toekomst mogelijk kunnen worden ingezet in het geval van krimpsituaties. Paragraaf 5.3 zoomt in op de wettelijke rol van de inspectie als toezichthouder op de kwaliteit van het onderwijs en een tweetal toekomstige bewegingen op dit vlak. Tot slot wordt in paragraaf 5.4 stilgestaan bij de Wet goed onderwijs goed bestuur, de daarbij behorende mogelijke bekostigings-sancties en het verplichte interne onderscheid tussen bestuur en toezicht in het onderwijs.

Bekostigingssystematiek in het kader van lumpsum
Sinds 1 augustus 2006 is er in het primair onderwijs sprake van lumpsumfinanciering. De bekostiging van scholen in het primair onderwijs is te verdelen in drie categorieën:

- personeel;
- materiële instandhouding;
- huisvesting.

De bekostiging op het gebied van personeel en materiële instandhouding wordt uitgevoerd door het ministerie van OCW via de lumpsumfinanciering en is nader vormgegeven in het Bekostigingsbesluit WPO.[19] Het bedrag wordt vastgesteld op basis van het aantal leerlingen per de teldatum van 1 oktober van een jaar. De gemeente is verantwoordelijk voor de bekostiging van de huisvesting (zie daartoe hoofdstuk 4).

Het personele deel van de bekostiging komt op basis van een formule tot stand, die is gebaseerd op een bedrag per leerling en wordt bepaald op grond van een landelijk gemiddelde. Daarnaast is het mogelijk dat er aanvullende bekostiging wordt gegeven als er bijvoorbeeld sprake is van een aantal nevenvestigingen of een aantoonbare onderwijsachterstand.

De materiële deel van de bekostiging is bepaald in de programma's van eisen[20] waarin onder andere normbedragen voor onderhoud, heffingen van publieke aard, energie- en watergebruik, leermiddelen en bestuur zijn opgenomen. Deze programma's van eisen moeten voldoen aan de redelijke behoeften van een school, waarbij rekening wordt gehouden met de bruto vloeroppervlakten.[21] De programma's van eisen vormen de onderbouwing van de bekostiging voor de materiële instandhouding van de scholen in het primair onderwijs die door het ministerie van OCW worden bekostigd. De bedragen van de programma's van

eisen voor 2015 zijn aangepast op basis van de werkelijke prijsontwikkeling 2013, de geactualiseerde prijsontwikkeling 2014 en de verwachte prijsontwikkeling 2015.[22]

De bekostiging van openbaar en bijzonder onderwijs dient op gelijke wijze te verlopen.[23] De inspectie heeft naast de toezichthoudende rol op de kwaliteit van het onderwijs (zie daartoe 5.3) ook de taak om de rechtmatige besteding van onderwijsgelden te monitoren.

Bekostiging in het kader van de oprichting van een school voor bijzonder onderwijs
De bijzondere school gaat uit van de rechtspersoon met volledige rechtsbevoegdheid, die zich blijkens de statuten het geven van onderwijs ten doel stelt, zonder het maken van winst te beogen.[24] Voor het bijzonder onderwijs betekent dit dat de school door middel van een vereniging of stichting in stand wordt gehouden.[25] De stichting kent geen leden en geen algemene ledenvergadering, de vereniging wel. Meer informatie over de wijze waarop deze rechtspersonen zijn ingericht is opgenomen in paragraaf 5.4 als het gaat om bestuur en (intern) toezicht.
Een bijzondere school wordt opgericht op basis van een particulier (ouder)initiatief en moet voldoen aan de stichtingsnorm om geplaatst te worden op het gemeentelijke plan van scholen.[26] Het kan daarbij gaan om de oprichting van een geheel nieuwe school of om een uitbreiding van een reeds bestaande rechtspersoon waar al meerdere scholen onder vallen. In beide gevallen geldt dat de school inzichtelijk moet maken dat een minimum aantal leerlingen de school zal worden ingeschreven.

---

[1] Onder het oude recht zonderde artikel 2 BBA het onderwijzend en docerend personeel uit van de verplichte toestemmingsprocedure bij UWV om een ontslagvergunning aan te vragen. Deze uitzonderingspositie vervalt onder het nieuwe recht.
[2] Vz. ARRvS 10 mei 1998 en pres. Rb. Den Haag 26 juli 1987.
[3] Op basis van artikel 40 WPO mag het gemeentebestuur hier toelatingsbeleid over voeren.
[4] Vz. ABRvS 29 juli 1985.
[5] Vz. ARRvS 13 februari 1990.
[6] ABRvS 1 september 2004.
[7] HR 22 januari 1988, AB 1988, 96, NJ 1988, 981 (Maimonides).
[8] Pres. Rechtbank 23 november 2000.
[9] Brief van de Staatssecretaris van OCW aan de Tweede Kamer d.d. 2 juli 2015, 31 135, nr. 54.
[10] In het boek *Wet Werk en Zekerheid in het onderwijs*, van dezelfde auteur, komen de WWZ-gerelateerde onderwerpen uitgebreider aan bod. In dit boek is gekozen voor een samenvatting daarvan.
[11] Dit geldt alleen voor ontslagkwesties. Voor overige rechtspositionele maatregelen zoals RDDF-plaatsing en schorsing blijft de Commissie nog wel in stand, afhankelijk van de afspraken hierover per denominatie.
[12] Artikel 103 eerste lid WPO.
[13] Artikel 103 tweede lid WPO.
[14] Artikel 103 derde lid WPO.
[15] Artikel 205 Lageronderwijswet 1920 (Stb. 1974,565) en artikel 126 Kleuteronderwijswet (Stb. 1974, 564).
[16] Besluit d.d. 7 juli 1987, houdende regels inzake de vergoeding voor en de buitengebruikstelling van oude eigendoms- en huurscholen.
[17] Artikel 108 WPO.
[18] Artikel 5:20 BW.
[19] Besluit van 21 oktober 1985, houdende regelen betreffende de bekostiging van basisscholen.
[20] Regeling van het ministerie van OCW, houdende de vaststelling van de bedragen voor de programma's van eisen basisonderwijs, (v)so en bekostiging materiële instandhouding samenwerkingsverbanden PO en VO voor het jaar 2015 van 29 september 2014.
[21] Artikel 113 tweede lid WPO.
[22] Zie de link https://duo.nl/zakelijk/PO/bekostiging/brochures_po.asp.
[23] Artikel 23 zevende lid Gw.
[24] Artikel 55 WPO.
[25] Uitgangspunt hierbij zijn de bepalingen over stichtingen en verenigingen zoals opgenomen in Boek 2 BW.
[26] Artikel 74 WPO.

Samenvatting © 2018 Uitgeverij Pica / Noor Dietvorst
Behorende bij: *Handboek Onderwijsrecht.* ISBN 9789491806711

Kansrijke medezeggenschap in het onderwijs: Samenwerken, meedenken en mee-ontwikkelen

Hans van Dinteren

Inleiding

Dit boek gaat over samenwerken vanuit een gedeelde visie op de kwaliteit van het onderwijs en over de kracht van de mensen die bij het onderwijs betrokken zijn: de medewerkers, de ouders en de leerlingen. Het zoekt en onderzoekt mogelijkheden om medezeggenschapsraden te betrekken bij de besluitvorming en zo te komen tot interactieve beleidsontwikkeling.

Context

De Wet Medezeggenschap op scholen (WMS) is de geldende regeling voor het primair en voortgezet onderwijs, inclusief het speciaal onderwijs. In deze onderwijssectoren geldt ongedeelde medezeggenschap als verplichting. Dus ouders, personeel en in het voortgezet onderwijs ook leerlingen vormen gezamenlijk de medezeggenschapsraad (mr). De WMS geeft minimumbepalingen. Je mag zelf afspraken toevoegen en de wet laat de vorm van de medezeggenschap in hoge mate vrij. Die vorm kun je eveneens zelf bepalen.

Rol van de schoolleider en rol van de medezeggenschap

Wie doet wat

Zowel de schoolleider als de mr hebben een cruciale rol als medezeggenschap kansrijk moet zijn (worden). De beslissingen worden uiteindelijk door de schoolleider genomen, niet door de mr. De mr moet betrokken zijn bij de totstandkoming van beleid en als dat beleid dan de vorm van een voorgenomen besluit heeft gekregen, moet de mr zijn advies of instemming op dat voorgenomen besluit geven.

De schoolleider heeft naast een rol als beslisser, ook de rol als overlegpartner van de mr. Daarnaast is hij doorgaans de belangrijkste informatiebron van de mr. Die informerende rol vraagt goede afwegingen van de schoolleider. Geeft hij de mr alleen die informatie die een voorgenomen besluit ondersteunt? Of kiest hij ervoor om ook de informatie die een andere kant op wijst te delen met de mr en overlegt hij met de mr over de dilemma's en de keuzes die gemaakt moeten worden.

Een van de problemen die nogal vaak door medezeggenschapsraden worden benoemd, is het te laat ontvangen van informatie. Het is tamelijk gemakkelijk om zulke negatieve ervaringen te voorkomen door daarover met elkaar afspraken te maken. Tijdige informatie veronderstelt eigenlijk dat je planmatig werkt, waardoor je als schoolleider niet telkens onder druk staat door de deadlines. Dan wordt het gemakkelijker om de mr tijdig bij de besluitvorming te betrekken en dan kan de mr een betere inhoudelijke bijdrage leveren aan de ontwikkeling van nieuw beleid.

Naast de praktische afspraken is de inhoud van de informatie belangrijk. Zit er bij een voorstel bijvoorbeeld standaard een overzicht van de beweegredenen van het voorstel, de gevolgen voor ouders, personeel en leerlingen en de maatregelen die naar aanleiding van die gevolgen worden genomen. Daarbij horen ook afspraken over de evaluatie (criteria, door wie, wanneer), een financiële paragraaf, afspraken over communicatie enzovoort.

Medezeggenschap in de beleidscyclus

Plan-fase

Je kunt de medezeggenschap koppelen aan de beleidscyclus (pdca-cyclus, Demingcirkel), die op veel scholen wordt gebruikt. Het zwaartepunt van de medezeggenschap ligt in de eerste fase, de planfase. In die fase vindt de beleidsontwikkeling plaats en worden keuzes gemaakt. Als de medezeggenschap een goede rol kan vervullen in deze fase, door mee te lezen met concepten, door deel uit te maken van een werkgroep, door ongevraagde adviezen te geven vóórdat de echte voorbereiding van start gaat, geef je op een goede manier invulling aan de opdracht van de mr om een bijdrage te leveren aan de beleidsontwikkeling. Bij scholen

Samenvatting © 2018 Uitgeverij Pica / Hans van Dinteren
Behorende bij: *Kansrijke medezeggenschap in het onderwijs.* ISBN 9789491806247

komen de onderwerpen voor de beleidsontwikkeling doorgaans uit het schoolplan. Het schoolplan is het belangrijkste planningsinstrument voor de school. Ook bij het schoolplan zou je van het begin af aan de mr kunnen betrekken. Veel scholen doen dat ook, sommige scholen hebben ontwerpsessies met leerlingen, personeel en ouders. Samen het schoolplan maken sluit helemaal aan bij het kerndoel van de medezeggenschap.
Als de mr geen actieve rol heeft in deze fase, dan verwordt de medezeggenschap tot een overwegend hol fenomeen. Soms krijgt een mr een stuk, dat al helemaal uitgekauwd is door de organisatie zelf. De staf, het managementteam, iedereen heeft er al naar gekeken en dan moet het nog even 'door' de mr. Praktisch wordt de rol van de mr dan een semantisch en taalkundig toetsinstituut. Je mag nog wel een paar komma's verschuiven, maar de bereidheid om substantiële veranderingen door te voeren is er dan vaak niet. Als schoolleider zou je dan namelijk weer terug moeten naar je staf, naar je managementteam. Doorgaans vinden mensen dat lastig en zetten ze die stap liever niet.
Als de mr nadrukkelijk bij de totstandkoming van een besluit is betrokken, dan blijkt het uiteindelijke advies of de uiteindelijke instemming meestal een formaliteit. De mr heeft per slot van rekening alle lastige punten al benoemd, meegedacht over het oplossen van knelpunten, meegekeken naar de afweging van de alternatieven. Kortom: de mr is deelgenoot geweest van het denkproces dat tot het besluit heeft geleid. Vragen zijn al gesteld, antwoorden al gegeven. Daarmee wordt dat uiteindelijke besluit een organisch gevolg van de eerdere stappen.

Planningsgesprek
Een belangrijk hulpmiddel bij het vormgeven van kansrijke medezeggenschap is het planningsgesprek. Als het jaarplan uit het schoolplan van de school klaar is, gaan de schoolleider en de mr met elkaar in overleg. Bij de onderwerpen uit het jaarplan wordt gekeken naar hoe belangrijk de verschillende onderwerpen zijn voor de mr. Daarna worden afspraken gemaakt over hoe de mr bij de ontwikkeling van die besluiten wordt betrokken. Bij besluiten die de mr belangrijk vindt zal dat intensiever zijn dan bij de besluiten die de mr minder belangrijk vindt. Via dit planningsgesprek maak je mogelijk dat zowel de mr als de schoolleider de medezeggenschap in de school planmatiger vormgeeft.

Do-, check- en act-fase
In deze fasen is de rol van de mr meer gericht op het volgen van veranderingen die voortvloeien uit een genomen beslissing. Loopt het zoals verwacht? Moet er tussentijds nog wat bijgesteld worden? Lijkt het erop dat we de doelen bereiken? Deze en andere vragen leiden de mr in deze fase.
Uiteraard kan de mr betrokken zijn bij de evaluatie. Er kan echter ook worden afgesproken dat de mr kritisch meekijkt naar de conclusies die worden verbonden aan de evaluatie en de vervolgacties die daarop worden ondernomen.
Natuurlijk moet de mr opnieuw zijn advies of instemming uitbrengen als de evaluatie leidt tot aanpassingen in het eerder vastgestelde beleid.

Kansen creëren
Om medezeggenschap in je school een goede kans te geven, is het belangrijk om stil te staan bij een visie op medezeggenschap. Wat wil jij als schoolleider met de medezeggenschap op jouw school bereiken en wat willen de leden van de mr met de medezeggenschap op hun school bereiken?

Controleren of mee-ontwikkelen van beleid
Af en toe gaan er stemmen op die de mr een controlerende rol toebedelen. Voor controle hebben we de raad van toezicht in de scholen. Het is niet logisch om de mr diezelfde rol toe te kennen. Vanuit de wet en het overleg daarover in de Kamers, heeft de mr de rol om namens de direct betrokkenen invloed uit te oefenen op de totstandkoming van besluiten. Dat is een heel andere opdracht dan controle. In de Memorie van Toelichting op de eerste medezeggenschapswet in het onderwijs, de Wet Medezeggenschap Onderwijs (1981) stelt ook de wetgever dat het bij medezeggenschap gaat om goed onderwijs, waarbij bestuur, personeel, ouders en leerlingen betrokken zijn. De wetgever stelt dat 'een onmisbare voorwaarde daarvoor is dat in goede onderlinge wisselwerking vorm kan worden gegeven aan een adequate betrokkenheid van al deze partijen bij de beleidsvorming op het niveau van de school, maar ook op bovenschools niveau (Staten-

Samenvatting © 2018 Uitgeverij Pica / Hans van Dinteren
Behorende bij: *Kansrijke medezeggenschap in het onderwijs.* ISBN 9789491806247

Generaal, Handelingen, 1981)'. Hieruit blijkt dat de wetgever het niet primair over controle heeft, maar over betrokkenheid bij de beleidsvorming; dus bij de totstandkoming van beleid.

De verschillende rollen van schoolleider, mr en raad van toezicht bepalen mede de volgorde van de besluitvorming. Na een voorgenomen besluit van de schoolleider volgt eerst het advies of de instemming van de mr en daarna komt de goedkeuring van de raad van toezicht. Slotactie is het definitieve besluit van de schoolleider.

Tijd
De factor tijd is van wezenlijk belang bij kansrijke medezeggenschap. De mr moet tijdig betrokken zijn bij de besluitvorming, informatie moet tijdig bij de mr zijn en de mr moet tijd hebben om tot zijn bijdrage of besluiten te kunnen komen. Op de schoolleider drukt de verantwoording om dit tijdigheid in zijn plannen op te nemen. Dat vraagt om een goede planning en om goede afstemming met de mr. Het eerdergenoemde planningsgesprek kan daarbij een goed hulpmiddel zijn.

Voorwaarden voor kansrijke medezeggenschap
Wil de medezeggenschap goed vorm krijgen, moet aan een aantal voorwaarden worden voldaan. Dat zijn in elk geval:

1. Visie
   Aansluitend op de visie van de school ontwikkelen bij voorkeur schoolleider en mr samen een visie op medezeggenschap. Die visie kan dan dienen als algemene leidraad voor de mr.
2. Acceptatie
   Zowel de schoolleider als de mr, moeten medezeggenschap als fenomeen accepteren. Het is mede-zeggenschap, geen zeggenschap. De besluiten worden dus door de schoolleider genomen, niet door de mr. Maar de schoolleider moet de mede-zeggenschap wel accepteren. Hij moet bereid zijn om de adviezen van de mr serieus te overwegen en hij moet gemotiveerd reageren op voorstellen en adviezen van de mr.
3. Continuïteit
   In het belang van goede medezeggenschap is een bepaalde mate van continuïteit in de samenstelling van de mr en in het schoolleiderschap. Ieder jaar een nieuwe schoolleider of een groot verloop in de mr maakt dat je telkens opnieuw afspraken moet maken over hoe je in je school de medezeggenschap wil vormgeven. Je kunt mensen niet dwingen om lang te blijven zitten, maar je kunt wel proberen vooraf en tijdens het werk de omstandigheden zo aantrekkelijk te maken, dat mensen niet weg willen.
4. Professionaliteit
   De school is gebaat bij een zo professioneel mogelijke mr. Als de mr op een constructieve wijze wil bijdragen aan de totstandkoming van besluiten, moet de mr ook de wil en de gelegenheid hebben om zich te scholen.
5. Faciliteiten
   Naast kennis en vaardigheden spelen ook faciliteiten een sleutelrol bij het kunnen functioneren van de mr. Het gaat dan over de middelen waarover de mr kan beschikken om zijn werk uit te voeren.
6. Planmatig werken
   Juist omdat je met zoveel mensen en groepen samenwerkt als schoolleider, is planmatig werken van groot belang. Er is telkens weer tijd nodig om tot een besluit te komen en om mensen of groepen te informeren of hen te bevragen op hun bijdragen aan de thema's waarmee je bezig bent. Ook voor de mr is die planmatigheid van belang. Als je pro-actief wil werken, moet je weten wat er de komende tijd op je af komt, zodat je je er op voorhand in kunt verdiepen als je dat wil.
7. Contact met de achterban
   Om te voorkomen dat je geïsoleerd raakt als mr, is het onderhouden van contact met de achterban van wezenlijk belang. Daarmee krijg je in de mr meer invloeden van buiten dan wanneer je onderwerpen telkens alleen met de leden van de mr zelf bespreekt.

Dilemma's
Je kunt een aantal dilemma's constateren, die schoolleiders en mr's vaak bezighouden. Moet je gericht zijn op samenwerken of juist op vechten? Als je meewerkt aan de totstandkoming van een voorstel, kun je in je

Samenvatting © 2018 Uitgeverij Pica / Hans van Dinteren
Behorende bij: *Kansrijke medezeggenschap in het onderwijs.* ISBN 9789491806247

definitieve advies het dan nog afwijzen? Hoe verhoudt zich de bevoegdheid om besluiten te nemen van de schoolleider tot de opvatting dat de school eigenlijk een democratie zou moeten zijn? Moet je voor formeel of voor informeel kiezen? Ben je automatisch deskundig als je gekozen wordt?
Veel van deze dilemma's kun je minstens deels oplossen door ze met elkaar te bespreken en door de verwachten die je van elkaar hebt met elkaar te delen.

Toekomst van de medezeggenschap

Er is een aantal ontwikkelingen in de maatschappij en in de scholen zichtbaar, die effecten kunnen hebben op hoe we in de toekomst met medezeggenschap omgaan. Een paar van de thema's:

Participatie
Steeds meer nadruk wordt gelegd op zelfregie en participatie. Zelfsturende teams, professionele ruimte, gepersonaliseerd leren, het nieuwe werken, het zijn alle ontwikkelingen die soms haaks staan op collectieve regelingen. De huidige medezeggenschap is echter vooral nog gericht op die collectieve regelingen. Hoe gaan we daarmee om? Wordt de mr straks het orgaan dat met de schoolleider vooral nog afspreekt hoe de participatie in besluiten van de individuele medewerkers, leerlingen en ouders vormkrijgt?

Accent op controle
Als reactie op een aantal misstanden bij maatschappelijke organisaties, komt vooral vanuit de Tweede Kamer regelmatig de roep om de medezeggenschap te versterken om zo meer controle uit te oefenen op de besturen. Eigenlijk een vorm van rol vervuiling, omdat de raad van toezicht die controle-rol al heeft. De Kamer vindt echter dat de raden van toezicht hun rol niet altijd goed uitvoeren. Als de wetgever blijft hameren op dit punt, wat komt er in de toekomst dan nog terecht van het mee-ontwikkelen van beleid. Tegelijkertijd deze beide rollen uitoefenen lijkt onmogelijk.

Wetgeving
In het boek wordt de Wet Medezeggenschap op Scholen artikelgewijs besproken. Tevens worden de artikelen over medezeggenschap uit de Wet op het Primair Onderwijs, de Wet op het Voortgezet Onderwijs en de Wet op de ExpertiseCentra (voor het speciaal onderwijs) op een rij gezet.

Samenvatting © 2018 Uitgeverij Pica / Hans van Dinteren
Behorende bij: *Kansrijke medezeggenschap in het onderwijs.* ISBN 9789491806247

Druk druk druk:
Slimmer organiseren in het onderwijs
Annemieke Schoemaker

Waarom dit boek?
Leidinggeven in tijden van werkdruk en stress, ga er maar aan staan. In het onderwijs zijn de klachten over werkdruk aan de orde van de dag. Daarbij is vaak sprake van botsende belangen; die van de werknemer en die van de organisatie. Er zijn veel geluiden van leraren die hun beroep met steeds minder plezier uitvoeren en hun passie voor het vak kwijtraken. De manier waarop leiding wordt gegeven, is van grote invloed op hoe werknemers hun werk beleven. Een stressvolle gedachte of een mooie uitdaging?

Per februari 2018 is er een werkdrukakkoord voor het primair onderwijs gesloten. Met dit akkoord krijgen teams financiële middelen om de werkdruk in het team aan te pakken. Er zijn vaste stappen afgesproken die een team samen met de schoolleider moet doorlopen. Er is ook een tool ontwikkeld waarmee scholen kunnen berekenen hoeveel budget zij ontvangen.

Met dit boek krijgen leidinggevenden in de school niet alleen inzicht in de oorzaken van stress, overspannenheid en burn-out, maar ook in de mogelijke interventies of strategieën bij een probleem rondom werkdruk. De lezer leert het fenomeen werkdruk te onderscheiden in verschillende niveaus, en vindt bij elk niveau voorbeelden van scholen die effectief bleken in het vergroten van het werkplezier.

Stress en burn-out, de individuele werknemer
Om te beginnen wordt het fenomeen stress nog eens helder uitgelegd, en de stresstoestand waarin mensen kunnen verkeren, zoals overspannenheid en burn-out. Er wordt uitgelegd hoe stress in ons lichaam werkt, en hoe het zich uit. Verder worden er verschillende kanten van de individuele werknemer belicht, en hoe verschillende type mensen ieder hun eigen risico kennen op te veel stress. De auteur gaat in op hoe je kunt omgaan met werknemers met een hoog stressniveau. Ook worden andere bronnen van stress besproken naast werkdruk, zoals omgaan met verlies. De auteur legt ook uit hoe ons angstmechanisme werkt, en wat de relatie met stress en ons dagelijks werk is. Genoeg stof om over na te denken: hoe gestrest zijn jouw werknemers, en waar zou dat door kunnen komen?

Het team, cultuur en stijl van leidinggeven
In dit hoofdstuk wordt stilgestaan bij hoe een cultuur in een team de werkdruk beïnvloedt. In welke toestand en in welke fase bevindt jouw team zich? En wat zou dat kunnen betekenen voor de werkdruk, en hoe kun jij dat weer beïnvloeden? Ook wordt stilgestaan bij hoe veranderingen inspelen op het werkdrukgevoel en hoe je tegen veranderingen kunt aankijken.

De organisatie
Vanaf hier komt de echte onderwijskant naar voren. De school als organisatie, en op welke manieren speelt werkdruk een rol. Waar zitten de mogelijkheden om het anders te regelen? De auteur pleit allereerst voor het maken van scherpe keuzes. Dat is niet nieuw, maar we lezen hier een aantal voorbeelden van scholen die dat ook daadwerkelijk gedaan hebben. De lezer staat stil bij de eindeloze rij activiteiten die scholen in de praktijk ondernemen, en de bijbehorende taken van de leraar om al die activiteiten te organiseren. De leraar lijkt soms wel een eventmanager! Gaat dit eigenlijk nog over onderwijs? Gastauteur Jan Kooijman vult dit aan met mooie praktijkvoorbeelden over nakijken, surveilleren, niet-lesgebonden taken en vergaderen.

Ook stelt de auteur het onderwijsaanbod zelf aan de orde, een factor die vaak over het hoofd wordt gezien. Als je het leraren vraagt, of naar onderzoeken kijkt, dan noemen ze bijna altijd de niet-lesgebonden taken als grote boosdoener. Die vinden ze duidelijk minder nuttig, en die zijn ook vaak opgelegd. Minder kritisch zijn

Samenvatting © 2018 Uitgeverij Pica / Erna Reiken, Sigrid Loenen
Behorende bij: *Hoe komen we van deze rotonde?* ISBN 9789491806834

leraren als het gaat om de hoeveelheid stof die ze willen aanbieden, en de stress die het veroorzaakt als ze dit niet af dreigen te krijgen. In dit boek wordt een pleidooi gehouden om ook hiernaar te durven kijken en hierin keuzes te maken. Er is een uitgebreid onderdeel over taakbeleid, met een bijdrage van Gert van Oosterwijk die de vergelijking tussen taakbeleid en muziek maakt.

Verder gaat het hoofdstuk over de bekende en gehate taak: de administratie. Hier worden voorwaarden genoemd om administratie en plannen niet als 'regeldruk' te laten aanvoelen, en concrete tips gegeven om ermee om te gaan. Het lean gedachtegoed komt hier ook aan de orde om met die bril naar de school te kijken, en de bijdrage van Anna van Steeneken past het lean gedachtegoed toe op een les. Allemaal bedoeld om steeds te kijken: hoeveel tijd ben ik ergens mee kwijt, en voegt het ook daadwerkelijk waarde toe voor de leerling?

De omgeving

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op het probleem en vraagstuk hoe eisen, wensen, verlangens en belangen van allerlei actoren in en rondom de school, de werkdruk van een team kunnen verhogen. En dan, hoe daarmee om te gaan? De auteur vindt dat men is vastgelopen in een vicieuze cirkel, die ze de Black Circle of Guilt noemt, waarin scholen en hun werknemers dingen doen die niet meer nuttig of waardevol zijn, omdat ze dit van iemand anders (bijvoorbeeld bestuur of inspectie) moeten doen. Vervolgens blijkt bij navraag bij deze partners dat die handelingen of taken helemaal niet hoeven. En zo houdt iedereen elkaar vast een soort cirkel van angst en schuld. Het credo is: stap eruit!

Gelukkig gaat de inspectie de komende jaren anders werken en – zeggen ze zelf – minder nadruk leggen op alle vastlegging en documentatie. Een heldere uitleg wordt hierover gegeven door Myriam Lieskamp die het nieuwe waarderingskader kort en bondig uitlegt.

Om gericht met de eisen uit de omgeving aan de slag te gaan wordt het al bestaande instrument van de 'stakeholder analyse' van stal gehaald, en aangevuld met vragen specifiek voor een school. Van wie moet je iets? Wie heeft er allemaal belang? Wie heeft er welke invloed? En vooral, wat wil je zelf als school, midden in dat spinnenweb van belangen, wensen en invloeden?

In het laatste hoofdstuk stelt de auteur dat we met z'n allen de mensen in het onderwijs (en in veel andere sectoren!) eigenlijk op een te cognitief denkniveau zetten. Omdat alles gepland, geadministreerd en planmatig moet worden aangepakt, zijn onze hersens veelal in deze toestand aan het werk. Dit is niet de toestand waarin je creatief bent. Maar creativiteit is juist nodig om leuk en leerzaam onderwijs te ontwerpen en te bieden! En om ingewikkelde menselijke problemen op te lossen! Ze stelt dat we ons menselijk kapitaal in het onderwijs in de verkeerde stand zetten. Met daardoor veel verlies aan werkplezier, en meer werkdruk.

Begin klein

De auteur sluit het boek af met een hoofdstuk dat als wegwijzer fungeert in hoe nu verder te gaan. Ze geeft het voorbeeld van een school die het op simpele wijze heeft kunnen verbeteren. De auteur pleit voor een oplossingsgerichte aanpak. Niet te veel tijd en energie besteden aan het inventariseren van de situatie en het achterhalen van de oorzaken, maar dit snel en kort doen, en dan meteen met één of twee oplossingen aan de slag. En van daaruit weer verder. Ze pleit ook voor het geven van ruimte aan scholen, door overheid en besturen, om zich op hun kerntaken te kunnen richten.

Instrumenten, websites en literatuurtips

De Kijkwijzer slimmer organiseren die indertijd voor CNV Schoolleiders is ontworpen, is in het boek opgenomen. Hiermee kun je je organisatie onder de loep nemen en kijken waar winst te halen valt om het slimmer te organiseren. Op de site www.uitgeverijpica.nl staat bij deze titel een aantal instrumenten, die gratis te downloaden zijn.

Verder komen er een heel aantal websites aan bod, en literatuur behorend bij de verschillende onderwerpen in het boek. Verder verdiepen is dus geen probleem. Ook wordt er gerefereerd aan het vorige boek: Van

Samenvatting © 2018 Uitgeverij Pica / Erna Reiken, Sigrid Loenen
Behorende bij: *Hoe komen we van deze rotonde?* ISBN 9789491806834

Werkdruk naar Werkplezier, dat juist speciaal is geschreven voor leraren, met veel tips en voorbeelden. Kijk bijvoorbeeld als eens op www.arbocatalogus.nl, www.tno.nl met de werkdrukwijzer en aanpak, of www.voion.nl voor een ander taakbeleid in het voortgezet onderwijs.

De auteur hoopt dat dit boek, en vooral de discussie die het oproept, kan bijdragen aan rustiger onderwijs; onderwijs waarin de kernzaken belangrijk zijn en niet alles hoeft. Waarin ademhalen, rust, iets laten liggen op zijn tijd, gewoon mag. Dat is voor de leerlingen ook heerlijk. Weg met schuldgevoel, of angst zoals in de Black Circle.

Leuker werk, leuker onderwijs.

Hoe komen we van deze rotonde?

Erna Reiken, Sigrid Loenen

Deel 1: kader voor creatief denken en onderwijsontwikkeling

Hoofdstuk 1: Over creativiteit
Bij creativiteit denken we al snel aan de kunsten. En de kunsten gaan natuurlijk over creativiteit, maar creativiteit is veel breder: het zien, vinden of doen van iets nieuws, het gebruiken van ons aangeboren voorstellingsvermogen. Iedereen beschikt over een creatief vermogen, maar er is een bepaalde modus en een rijke (leer)omgeving nodig om deze tot uiting te laten komen.

Individuele kenmerken van iemand die creatief denkt, zijn:

- het denken buiten gebaande paden
- nieuwe samenhangen kunnen zien
- het durven nemen van (verantwoorde) risico's
- fouten kunnen zien als leermogelijkheden
- een ondernemende en onderzoekende houding

Daarnaast spelen aspecten als stemming, persoonlijk leiderschap, vaardigheid en toepasbaarheid een belangrijke rol om met creatief denken ook echt tot vernieuwing te komen.

Hoofdstuk 2: Denken over denken
Creativiteit kan ernstig worden beperkt door (vastgeroeste) denkpatronen. Denkpatronen ontstaan door alle ervaringen die we opdoen waardoor routines ontstaan. Deze routines helpen ons om niet over élke handeling na te hoeven denken. Bij creativiteit gaat het om het doorbreken van deze patronen en gewoontes. Dit kan weerstand oproepen. Daarnaast zijn er mentale modellen en belemmerende overtuigingen die ons gedrag bepalen en veranderingen lastig maken.

Veranderingsprocessen worden beïnvloed door ieders persoonlijke denken en handelen. Een brede samenstelling van denkstijlen en vaardigheden in een team maakt de kans op succes groter, als er ruimte is voor begrip voor elkaars verschillen in bijvoorbeeld focus en drijfveren.

Ten slotte kan bedrijfsblindheid een obstakel zijn bij (het denken over) ontwikkeling in de school, omdat er daardoor minder mogelijkheden worden gezien.

Hoofdstuk 3: De context van het creatieve proces
Om succesvol te ontwikkelen, kijken we in dit boek ook naar een aantal aspecten binnen de school die van grote invloed zijn. Zo is er allereerst de kwaliteit en de verandercapaciteit van de school. Het is van belang om goed zicht te hebben op de eigen schoolomgeving.

Samenvatting © 2018 Uitgeverij Pica / Erna Reiken, Sigrid Loenen
Behorende bij: *Hoe komen we van deze rotonde?* ISBN 9789491806834

Een school is gebaat bij een professionele leergemeenschap: doorlopend elkaar ontmoeten, samen reflecteren en samen leren, met als doel het verbeteren van het leren van de leerlingen. De Rijnlandse benadering sluit goed aan bij een professionele leergemeenschap, waarin twee aspecten centraal staan:

- de persoonlijke ontwikkeling van medewerkers;
- het primaire proces.

Deze Rijnlandse benadering kent vele voordelen (zoals innovatiecultuur en innovatieve en inspirerende leiderschapsstijl), maar ook enkele nadelen (waaronder veel overleg en minder ondernemerschap). Intrinsieke motivatie, werkplezier en samenwerken zorgen echter voor een werkomgeving waar veel nieuwe ideeën bedacht kunnen worden.

Om te bepalen waar je je beperkte tijd en energie aan besteedt bij ontwikkeling in de school, is het hebben van een missie met focus belangrijk. Een missie is een inspirerend, uitdagend en dynamisch beeld van de toekomst, die perspectieven biedt over een periode van drie tot vijf jaar.

Als schoolleider kun je in bovenstaande aspecten sturen, initiëren en inspireren. Je bent rolmodel waarbij je als leider een aantal basiscompetenties inzet. Het grootste obstakel richting een creatieve organisatie is in de regel tijd (lees: prioriteit). Hierdoor kom je vaak in een vicieuze cirkel waarin je steeds hetzelfde blijft doen en er geen ruimte ontstaat voor creativiteit.

Hoe beter je jezelf en de omgeving kent, des te gemakkelijker zal het zijn om creativiteit succesvol toe te passen binnen schoolontwikkeling.

Deel 2: van ambitie naar acties met impact

In deel 1 zijn we ingegaan op een aantal omgevingsfactoren die het creatieve proces beïnvloeden. In dit tweede deel gaan we met tekst, uitleg en oefeningen in op de 4 fasen van het creatieve proces:

- Fase 1 – Probleemstelling: stilstaan bij het verlangen
- Fase 2 – Divergeren: het bekende loslaten
- Fase 3 – Convergeren: kiezen
- Fase 4 – Uitvoeren: laat het werkelijkheid worden

Hoofdstuk 4: Stilstaan bij het verlangen

De eerste fase van het creatieve proces betreft het concreet maken van het verlangen. Het is de fase van het onderzoeken en uiteindelijk bepalen van een probleemstelling.
Je kunt zeggen dat er sprake is van een probleem als de huidige situatie niet overeenkomt met de gewenste situatie. Zet hierbij in op dingen die er écht toe doen, die fundamenteel zijn voor jullie missie en waar je daadwerkelijk invloed op hebt. Zorg er hierbij voor dat alle betrokkenen oprecht begrijpen en voelen wat de opbrengsten van de verandering(en) zullen zijn, anders is de kans op terugvallen in het bekende groot.

Vaak is het eerste probleem dat we tegenkomen niet het echte probleem. Met de ‘5x waarom’-methode kun je eenvoudig onderzoeken wat het echte probleem is. Het is belangrijk tijd te nemen voor deze fase van het proces voordat je tot de formulering van een krachtige probleemstelling overgaat.

Een goede probleemstelling:

- bestaat bij voorkeur uit één zin
- is actief geformuleerd en benoemt ook de probleemeigenaar
- start met ‘Hoe…’ of ‘Bedenk…’
- focust op het verlangen en is daarom positief geformuleerd

Door de probleemstelling SMART te formuleren, kun je je probleemstelling net wat scherper, dwingender of ambitieuzer formuleren. En vooral: zet in op onderwerpen waarvan de ambitie torenhoog is. Alleen dan zal het lukken om door te zetten en de obstakels die ongetwijfeld zullen komen te overwinnen.

Samenvatting © 2018 Uitgeverij Pica / Erna Reiken, Sigrid Loenen
Behorende bij: *Hoe komen we van deze rotonde?* ISBN 9789491806834

Hoofdstuk 5: Hoe we nu creatief naar de oplossing gaan werken
Bij de meeste problemen kiezen we vaak, bewust of onbewust, voor de eerste de beste oplossing die zich aandient. Creatief ben je dan echter nog niet geweest. Begin daarom met een braindump om je hoofd leeg te maken en ruimte te creëren voor echte creatieve oplossingen.

In deze tweede fase gaan we vervolgens divergent denken: het zoeken naar alternatieven. Dit doe je door (alleen in deze fase) je eerder vastgestelde probleemstelling aan te passen, of te combineren met begrippen of situaties die in eerste instantie niets met het probleem te maken lijken te hebben. Dit is voor veel mensen ongemakkelijk, onlogisch. Het vergt enige oefening om divergerende technieken goed te gebruiken.

Bij divergent denken gelden de volgende afspraken:
- stel je oordeel uit
- ga voor kwantiteit
- leg verbindingen
- zoek het nieuwe
- schrijf alles op

Afhankelijk van je ambities en hoeveelheid tijd kun je één of meerdere rondes divergeren, waarbij je verschillende divergeertechnieken kunt gebruiken.

Hoofdstuk 6: Kiezen uit de vele mogelijkheden
Na de divergerende fase zul je uit een grote hoeveelheid nieuwe mogelijkheden tot een keuze moeten komen. Dit is de fase van convergeren.

De regels die hierbij gelden zijn:
- positieve benadering
- houd het nieuwe in ere
- focus op je probleemstelling
- vertrouw je intuïtie

Een belangrijke vraag om steeds opnieuw te gebruiken is deze:
'Hoe kan het idee van [mogelijkheid die gevonden is tijdens divergeren in fase 2] helpen om [probleemstelling zoals geformuleerd in fase 1]?'

Wanneer je veel mogelijkheden hebt om uit te kiezen, kan de COCD-box je helpen om je opties te categoriseren door ze op twee criteria te toetsen:
- Hoe origineel is het idee?
- Hoe haalbaar, realiseerbaar, is het idee?

De COCD-box helpt je om samen in een groep bij veel gevonden mogelijkheden toch snel, eenvoudig en democratisch te kiezen. Wat je ook doet, maak een keuze. Het grootste gevaar is om niet te kiezen en te blijven doen wat je al deed.

Hoofdstuk 7: Laat het werkelijkheid worden
Fase 4 gaat over het toepassen van de gekozen oplossing, over de uitvoering ervan. Hierbij zijn samenwerking en gedeelde verantwoordelijkheid van belang. Het kan niet anders dan dat je 'beren op de weg' tegenkomt die je willen tegenhouden om vastgeroeste gewoontes los te laten.

Om succesvol te zijn, helpt het om de te zetten stappen al een keer in je hoofd te doen (door ze hardop uit te spreken of op te schrijven). Hiermee vergroot je de kans op succes. Het is volstrekt logisch dat bij groei en innovatie gevoelens van onzekerheid en onveiligheid meespelen, maak deze daarom concreet en bespreekbaar.

Samenvatting © 2018 Uitgeverij Pica / Erna Reiken, Sigrid Loenen
Behorende bij: *Hoe komen we van deze rotonde?* ISBN 9789491806834

Hierin verschillen we van persoon tot persoon, waarbij we ook verschillende denkwijzen hanteren. Met de 'denkhoeden' van De Bono kun je deze denkwijzen concreet maken, wat niet alleen verrassend nieuwe invalshoeken en alternatieven oplevert, maar ook meer begrip geeft voor de denkwijzen van collega's.

De eerste tijd dat er gewerkt wordt met de nieuwe oplossing is de kans op een zogenaamde implementatie-dip groot. Je vraagt van jezelf en collega's om op vier verschillende velden tegelijk te schakelen:

- overtuigingen
- rolmodellen
- systemen en processen
- vaardigheden

Je moet blijven zorgen dat de 'waarom'-vraag steeds adequaat beantwoord kan worden. Zowel fysiologisch als psychologisch streeft de mens naar continuïteit om orde en rust te krijgen. Valkuilen als perfectionisme (angst om te falen), frustratie (je voelt je weer onbekwaam) en rationaliseren (goedpraten om het bij het oude te kunnen laten) liggen hier op de loer en willen je in je comfort zone houden. Ook hier geldt: maak ze bespreekbaar.

Vergeet tot slot bij het doorlopen van de vier fases in het creatieve proces niet om (tussentijds) te evalueren, te waarderen en gezette stappen te vieren.

Samenvatting © 2018 Uitgeverij Pica / Erna Reiken, Sigrid Loenen
Behorende bij: *Hoe komen we van deze rotonde?* ISBN 9789491806834

Veranderend toezicht: Werken aan wederzijds vertrouwen tussen school en inspectie

Gérard Zeegers

Per augustus 2017 is de manier waarop de Onderwijsinspectie toezicht houdt veranderd. Met het nieuwe toezicht sluit de inspectie zoveel mogelijk aan op de eigen ambities van besturen en scholen; zij krijgen de eindverantwoordelijkheid voor het formuleren van hun eigen onderwijs-kwaliteit.

Met de nieuwe wettelijke kaders ontstaat ruimte. Ruimte om zélf goed onderwijs vorm te geven en daar op eigen wijze verantwoording over af te leggen. Het geeft schoolbestuurders, schoolleiders en leraren tegelijk een grote verantwoordelijkheid. Ze moeten zorgdragen voor goed onderwijs en hierin autonomer werken. Ze krijgen het vertrouwen van de inspectie, ook al ervaren ze dat zelf niet altijd zo.

Dit boek gaat over dit spanningsveld en beschrijft hoe vrijheid en verantwoordelijkheid samen kunnen gaan. Aan de orde komen:

- het nieuwe toezichtkader en de nieuwe werkwijze van de inspectie (de belangrijkste wettelijke veranderingen);
- de manieren waarop besturen en scholen voortaan op (deels) eigen wijze verantwoording kunnen afleggen;
- de mogelijkheden van zelfevaluatie en feedback (de theorie en de praktijk).

Veranderend toezicht is een pleidooi voor vrijheid, verantwoordelijkheid en vertrouwen. Het boek houdt schoolleiders en andere onderwijsprofessionals een spiegel voor en roept hen op de ruimte die het nieuwe toezichtkader geeft met beide handen aan te grijpen.

Samenvatting © 2018 Uitgeverij Pica / Gérard Zeegers
Behorende bij: *Veranderend toezicht.* ISBN 9789492525147

Werken aan pedagogische sensitiviteit in je team

Anouke Bakx, Gaby Jacobs, Linda van den Bergh, Karin Diemel

Het onderwijs zal altijd in beweging (moeten) blijven om goed te blijven aansluiten op de ontwikkelingen in de maatschappij. Dat is geen geringe opgave, maar het maakt het werken in het onderwijs ook heel interessant. In de afgelopen jaren heeft veel nadruk gelegen op de meetbare resultaten van het onderwijs, met name op het gebied van taal en rekenen. Zelfs het toezicht van de Onderwijsinspectie leek enige tijd geheel ingericht om te kijken hoe een school scoorde op de meetbare vakken: taal, rekenen en wiskunde. Ook werd er gekeken naar doorstroomcijfers, vooral in de onderbouw van het voortgezet onderwijs, en naar de eindexamenresultaten. Langzaam komt hier een kentering in.

Doel van het onderwijs is meer dan alleen kwalificatie

Het onderwijs heeft immers een veel breder doel dan het kwalificeren en het goed aanleren van taal en rekenen. We doelen hiermee op de socialiserende functie van het onderwijs: burgerschapsvorming, communiceren en samenwerken. Deze functie kwam door de nadruk op meetbare resultaten in het gedrang. Hetzelfde gold voor de functie persoonsvorming. Dat terwijl veel leraren en schoolleiders hieraan juist veel waarde hechten. In de afgelopen jaren is de roep om meer aandacht voor het pedagogisch klimaat en het welbevinden van leerlingen daarom toegenomen. Het bevorderen van pedagogische sensitiviteit van de leraar past bij deze wens.

Pedagogische sensitiviteit

Het concept ‘pedagogische sensitiviteit’ lijkt de afgelopen paar jaar aan populariteit te hebben gewonnen, mede omdat er steeds meer onderbouwing komt voor het positieve effect van pedagogisch sensitief handelen van leraren op de ontwikkeling van kinderen. Deze toenemende aandacht wordt niet alleen ingegeven door de veranderende doelstellingen van het onderwijs, maar ook door het huidige accent op bredere vaardigheden van leerlingen, zoals uitgewerkt in bijvoorbeeld Onderwijs2032.
In het boek *Werken aan pedagogische sensitiviteit in je team* werken we het concept pedagogische sensitiviteit uit, voor schoolleiders die leiding mogen geven aan het (verder) ontwikkelen ervan in hun team. Er is aandacht voor het concreet maken van pedagogische sensitiviteit en het boek beschrijft hoe onderwijsprofessionals getraind kunnen worden in het versterken van hun persoonlijke pedagogische sensitiviteit.

1. Veranderingen in het onderwijs en de kijk op goed leraarschap

Het boek start met een beschouwing op de veranderingen die zich de laatste jaren in onze maatschappij hebben voltrokken. Een aantal grote veranderingen om ons heen zorgen ervoor dat ook de eisen die aan het onderwijs worden gesteld aan verandering onderhevig zijn. Enkele belangrijke actuele trends betreffen:

1. snelle technologische ontwikkelingen, onder meer in de ICT;
2. globalisering door toegenomen communicatie- en informatiemogelijkheden, maar daardoor ook meer confrontaties met wereldproblemen zoals armoede, milieuvervuiling, energietekorten, voedselgebrek en oorlog;
3. de ontwikkeling van onze kenniseconomie, met steeds meer een internationale oriëntatie en behoefte aan ‘wereldburgerschap’.

De veranderende maatschappij zorgt ervoor dat er andere eisen worden gesteld aan de rol van de leraar. Deze maatschappelijke veranderingen, in combinatie met het accent op (het meten van) opbrengsten, hebben de pedagogische relatie tussen leraar en leerling steeds meer onder druk gezet. Daarnaast speelt een gebrek aan professionele ruimte van de onderwijsprofessional en hebben veel leraren het gevoel tekort te schieten in de pedagogische opdracht. Het is dan ook belangrijk dat er binnen schoolteams een herwaardering plaatsvindt van de pedagogische sensitiviteit, ofwel ‘de pedagogische opdracht’.

Samenvatting © 2018 Uitgeverij Pica / Anouke Bakx, Gaby Jacobs, Linda van den Bergh, Karin Diemel
Behorende bij: *Werken aan pedagogische sensitiviteit in je team.* ISBN 9789491806247

Een goede leraar haalt het beste uit zijn of haar leerlingen, op een manier die goed aansluit bij het kind dat hij voor zich heeft. Uit (wetenschappelijk) onderzoek, beleidskaders en peilingen onder leraren en leerlingen komen verschillende aspecten naar voren die bijdragen aan kwalitatief goed leraarschap. Drie centrale aspecten zijn (1) vakinhoud, (2) vakdidactiek, en (3) pedagogiek. Uit bevragingen van onder andere leerlingen, blijkt dat zij veel waarde hechten aan de persoonsgerelateerde kwaliteiten van de leraar, zoals humor, aardig zijn en oog hebben voor de leerling. Deze aspecten hangen nauw samen met pedagogische sensitiviteit. Een goede leraar kan alleen een goede leraar blijven als hij – samen met zijn collega's – open staat voor ontwikkeling, vanuit een professionele nieuwsgierigheid. Samenvattend kan gesteld worden dat het beeld van goed leraarschap de afgelopen jaren een ontwikkeling heeft doorgemaakt waarin het doelrationele, op leeropbrengsten gerichte handelen wordt verrijkt met onder andere kritisch-reflectieve en dialogische kwaliteiten van leraren. Een goede leraar is een pedagogisch sensitieve leraar!

2. Het belang van pedagogische sensitiviteit in het onderwijs

In hoofdstuk 2 wordt ingegaan op wat pedagogische sensitiviteit concreet inhoudt en wat het in de complexe praktijk van leraren kan betekenen voor het werken met leerlingen en collega's.
Pedagogische sensitiviteit van leraren heeft te maken met de pedagogische relatie, de relatie tussen leraren en leerlingen. Hierbij wordt van de leraar verwacht dat hij of zij oog heeft voor de huidige situatie van leerlingen en ook kan vooruitzien naar de toekomst, de participatie van leerlingen in de samenleving. Pedagogische sensitiviteit gaat over het opmerken, aanvoelen en begrijpen van wat in een situatie speelt, inzien wat aandacht nodig heeft en doen wat meest wenselijk is voor leerlingen, kijkend naar wat nodig is. Pedagogische sensitiviteit kan onderscheiden worden in een viertal meer concrete aspecten die een rol spelen bij de interacties van leraren en leerlingen, (1) de waarneming, (2) de interpretatie, (3) de reactie en (4) de relatie.

De waarneming kenmerkt zich door alertheid voor signalen en vooral ook voor de kleine, minder opvallende signalen. Het gaat over aandacht voor het hier en nu en het onbevooroordeeld kijken naar iedere nieuwe situatie. De interpretatie van signalen gaat over het betekenis geven aan de signalen. Bij pedagogische sensitiviteit is dit aandacht hebben voor het perspectief van de leerling die het signaal afgeeft. Bij de reactie speelt de morele intuïtie een rol en de afweging van wat goed handelen is in deze situatie; wat doet recht aan de leerling(en) in deze situatie. Tenslotte gaat pedagogische sensitiviteit over aandacht hebben voor evenwicht in de relatie met leerlingen en de bereidheid van leraren om verstoringen te herstellen.
In de lespraktijk van alledag komen voortdurend situaties voor, waarvan een aantal in dit hoofdstuk zijn weergegeven. Overwegingen over de dilemma's uit de alledaagse praktijk kunnen bekeken worden vanuit de vier concrete aspecten van pedagogische sensitiviteit. Ze vormen input om met elkaar te werken aan de ontwikkeling van pedagogische sensitiviteit in een team.

Een bredere interpersoonlijke en beroepsmatige sensitiviteit is eveneens belangrijk voor leraren in hun interacties met collega's binnen het team en ook in de contacten daarbuiten. Ook in volwassen relaties spelen de aspecten alertheid in de waarneming, het begrijpen van en afstemmen op de ander een rol.
In de ontwikkeling van pedagogische sensitiviteit in het team zal van een schoolleider verwacht worden om in zijn contacten met leraren de beroepsmatige en interpersoonlijke sensitiviteit te tonen en te stimuleren. De dialoog aangaan binnen een team over dilemma's die een rol spelen in de lespraktijk vormen een belangrijk input om in te gaan op wat leraren nodig hebben in hun professionele taak. Dit vraagt een open en lerende schoolcultuur, met een schoolleider die zo'n cultuur ondersteunt.

3. Gedeeld transformationeel leiderschap in de school

In hoofdstuk 3 wordt verder ingezoomd op gedeeld transformationeel leiderschap, de kenmerken van dit type schoolleiders en de wijze waarop zij leiding kunnen geven aan (de ontwikkeling van) pedagogische sensitiviteit in hun team. De kritische dialoog als instrument voor transformatie wordt daarbij nader uitgewerkt. Leiding geven in de school kan uiteenlopende vormen aannemen en dient passend te zijn bij de organisatiecultuur. Er worden vier typen organisatiecultuur onderscheiden: mensgericht, beheersgericht, innovatief en resultaatgericht. Wanneer een school pedagogische sensitiviteit en de ontwikkeling daarvan belangrijk vindt, zijn innovatie en mensgerichtheid belangrijke kernwaarden. Hier past gedeeld

Samenvatting © 2018 Uitgeverij Pica / Anouke Bakx, Gaby Jacobs, Linda van den Bergh, Karin Diemel
Behorende bij: *Werken aan pedagogische sensitiviteit in je team.* ISBN 9789491806247

transformationeel leiderschap bij dat een fusie is van twee vormen leiderschap: transformationeel leiderschap en gedeeld leiderschap.

- Transformationeel leiderschap vindt plaats vanuit vertrouwen en verbinding als belangrijke waarden om innovaties in de organisatie te bewerkstelligen. De transformationeel leider stelt zich op als betrokken, integere en empathische coach of mentor in de schoolorganisatie die inspireert, motiveert, intellectueel stimuleert, betrokken is en vanuit waarden zijn invloed laat gelden. De menselijke behoefte aan groei en ontwikkeling is het uitgangspunt om doorgaand leren en ontwikkeling binnen de school te genereren.
- Bij gedeeld leiderschap gaat het om het leiderschap van eenieder in de school: alle leraren zijn leiders op grond van hun kennis en deskundigheid. Het kenmerkt zich door vormen van samenwerking waarin ieder een actieve inbreng heeft en verantwoordelijkheid neemt voor het gezamenlijke doel en proces daarnaartoe.

Door deze twee concepten ineen te schuiven is er geen sprake van één persoon die invloed uitoefent, maar van wederzijdse beïnvloeding, wederzijds leren en wederzijdse betrokkenheid. In dit hoofdstuk worden vier kenmerken van gedeeld transformationeel leiderschap gegeven: elkaar inspirerend motiveren; elkaar intellectueel stimuleren; wederzijds betrokken zijn en wederzijds waarderen. Dit is ingebed in een kritische en inspirerende dialoog over waarden, visies en handelwijzen.
In de verhalen van de schoolleiders is dit gedeeld transformationeel leiderschap te herkennen. In de ontwikkeling van een pedagogisch sensitieve schoolcultuur maken zij gebruik van vijf elementen: verbinding, sensitiviteit, congruentie, onderzoekend experimenteren en kritische dialoog.

4. Werken aan pedagogische sensitiviteit: kwaliteitsimpuls voor onderwijs

In het vierde hoofdstuk wordt nader ingegaan op condities voor professionaliserings-trajecten die zich richten op pedagogische sensitiviteit. Met het team werken aan professionalisering op het gebied van pedagogische sensitiviteit gaat niet vanzelf. Belangrijk voor elke vorm van professionalisering is dat het voor alle partijen (schoolleider, leerkrachten en in bepaalde gevallen ook het bestuur) duidelijk is wat het doel ervan is en dat het een gezamenlijk gedragen thema is. Naast inhoudelijke doelen, in dit geval gericht op het thema pedagogische sensitiviteit, kan er ook nagedacht worden over de impact en het niveau dat je graag zou willen realiseren met het professionaliseringstraject.
Professionaliseringstrajecten kunnen bijdragen aan kwaliteitsverbetering van het onderwijs op drie niveaus:

1. microniveau: het werk van de leerkracht of docent zelf
2. mesoniveau: het onderwijs en beleid binnen de school van de leerkracht of docent (teamniveau of stichtingsniveau)
3. macroniveau: het basis- en/of voortgezet onderwijs in brede zin, voortkomend uit de resultaten van de professionaliseringsactiviteiten, publicaties van inzichten, werkwijzen en mogelijke werkvormen en methodieken en een eventuele kenniscirculatie daaromtrent

De schoolleider heeft een belangrijke rol in het daadwerkelijk zorgdragen voor professionalisering van het schoolteam. Voor effectieve professionalisering binnen onderwijsorganisaties is het van belang dat de leidinggevende binnen het team voor vier aspecten zorgt:

1. het doel van de professionalisering moet helder zijn en helder gecommuniceerd zijn naar alle betrokkenen en ook het niveau van professionalisering (micro, meso, macro) moet duidelijk zijn;
2. er moet een organisatorische inrichting zijn of gecreëerd worden waarbinnen leerkrachten of docenten kansen hebben om te leren. Dit vraagt om voldoende tijd en faciliteiten, zoals toegang tot de relevante expertise, ontmoetingsmogelijkheden met teamleden en experts, en tijd/gelegenheid om informatie te verwerken of methodieken uit te proberen in de praktijk;
3. er zou sprake moeten zijn van een leercultuur binnen de school, oftewel van een professionele leergemeenschap, met een klimaat van openheid, veiligheid en vertrouwen; de schoolleider zou hierin ook zelf actief moeten participeren als lerende om de effectiviteit van de professionalisering te optimaliseren;
4. vanuit de visie op de uitkomsten van de professionalisering moet de voortgang gemonitord worden en zou gekeken moeten worden naar de relatie met leerlingprestaties én de meer algemene

Samenvatting © 2018 Uitgeverij Pica / Anouke Bakx, Gaby Jacobs, Linda van den Bergh, Karin Diemel
Behorende bij: *Werken aan pedagogische sensitiviteit in je team.* ISBN 9789491806247

schooldoelen. In het geval van pedagogische sensitiviteit ligt het voor de hand om te kijken naar aspecten als het welbevinden van leerlingen.

Hoofdstuk 4 gaat verder in op hoe en professionaliseringstraject gericht op pedagogische sensitiviteit vorm gegeven kan worden en wat daarvoor de succesfactoren en valkuilen zijn.

5. Pedagogische sensitiviteit in de schoolpraktijk

In hoofdstuk 5 ten slotte bespreken we onderzoek als middel voor professionalisering en schoolontwikkeling. Het belang van een onderzoekende houding van leraren wordt steeds meer benadrukt, zowel door de overheid als door schoolleiders. Het zelf uitvoeren van, of nauw betrokken zijn bij onderzoek heeft een positief effect op de verdere ontwikkeling van de onderzoekende houding. De 'Ontwikkelscan Onderzoekscultuur' is een instrument voor schoolleiders die praktijkonderzoek op een goede manier willen inbedden in de organisatie, met als doel onderwijsverbeteringen te realiseren en een onderzoekende houding van leraren te stimuleren. Het instrument bestaat uit de volgende acht aspecten:

1. Organisatie onderzoek in de school. In de school is een zorgvuldig samengestelde onderzoeksgroep die praktijkonderzoek uitvoert gericht op schoolontwikkeling.
2. Keuze van het onderzoeksthema. Het onderzoeksthema betreft een urgent ontwikkelpunt, waardoor het team belang heeft bij de uitkomsten van het onderzoek.
3. Betrokkenheid team. Het team is betrokken bij het onderzoek, waardoor draagvlak voor de actiepunten en teamleren ontstaat.
4. Rol schoolleider. De schoolleider toont een onderzoekende houding, werkt onderzoeksmatig en heeft de ontwikkeling van een onderzoekscultuur integraal opgenomen in het beleid.
5. Kennisbenutting op het niveau van de leraar: onderzoekende houding. De leraren willen hun onderwijs verbeteren, daarvoor reflecteren ze op hun lessen, verzamelen ze systematisch gegevens en maken ze gebruik van literatuur.
6. Kennisbenutting op schoolniveau: onderbouwd beleid. De school gebruikt onderzoek om betere beleidskeuzes te kunnen maken, ad-hocbeslissingen worden hierdoor vermeden.
7. Professionele dialoog op het niveau van leraren: professionele ontwikkeling. Leraren voeren diepgaande gesprekken over het onderwijs gericht op verbetering van het handelen.
8. Dialoogfunctie op teamniveau: visie en kennisdeling. De dialoog leidt tot een doorleefde gezamenlijke visie op leren en gezamenlijke verantwoordelijkheid. De school deelt kennis en ontwikkelt gezamenlijk kennis met partners.

Met het instrument kan per aspect vastgesteld worden in welke fase van ontwikkeling het team is en het bevat ideeën voor interventies op organisatorisch niveau en interventies gericht op de cultuur.

De ervaringen en uitkomsten van een onderzoeksproject dat gericht was op de ontwikkeling van pedagogische sensitiviteit in reguliere basisscholen en in speciaal onderwijs worden besproken. In dit project werd vooral het leren met en van elkaar erg waardevol gevonden door de leraren. Er werd tijd genomen om diepgaand met elkaar in gesprek te gaan en bewust stil te staan bij het eigen pedagogisch handelen en de eigen opvattingen. Een belangrijk aandachtspunt na afloop van de professionaliserings-bijeenkomsten bleek het vasthouden van de opbrengsten en van de manier van leren met elkaar. In de waan van alledag werden nieuwe inzichten en vaardigheden snel weer vergeten. De adviezen voor duur-zame borging van professionalisering die zijn verkregen op basis van gesprekken met schoolleiders en leraren worden in dit afsluitende hoofdstuk verder toegelicht.

Samenvatting © 2018 Uitgeverij Pica / Anouke Bakx, Gaby Jacobs, Linda van den Bergh, Karin Diemel
Behorende bij: *Werken aan pedagogische sensitiviteit in je team.* ISBN 9789491806247

Sociale veiligheid in school:
Een handreiking voor schoolleiders

Cathy van Tuijl, Ingrid Zijlstra

Hoofdstuk 1: De (wettelijke) opdracht van de school, de schoolleider en de leraar

Sinds 1 augustus 2015 is de wet Veiligheid op school van kracht. De wet Veiligheid op school heeft als doel dat scholen zich in woord en daad inspannen om pesten tegen te gaan en dat zij zorgen voor sociale veiligheid. Met de invoering van deze wet is de verantwoordelijkheid en de zorgplicht van de school voor een sociaal veilige leeromgeving expliciet gemaakt. De zorgplicht omvat drie onderdelen, namelijk een sociaal veiligheidsbeleid, monitoring van sociale veiligheid en het aanstellen van een contactpersoon. De contactpersoon coördineert dit beleid en fungeert als aanspreekpunt in het kader van pesten. Er wordt ingegaan op definities van sociale veiligheid en op het onderscheid tussen morele en conventionele regels. In hoeverre leerlingen van PO en VO zich veilig voelen, wordt duidelijk door de cijfers van de Monitor Sociale Veiligheid die is afgenomen in 2014 en 2016.Tot slot wordt stilgestaan bij de vraag wat de wet Veiligheid op school voor consequenties heeft voor schoolorganisaties en schoolleiders.

Hoofdstuk 2: Pesten, sociaal-emotioneel leren en burgerschapsvorming

In dit hoofdstuk worden de kernbegrippen rond sociale veiligheid beschreven en hoe deze begrippen zich tot elkaar verhouden. De kernbegrippen zijn van smal naar breed: pesten, sociaal-emotioneel leren en burgerschapsvorming.

Sociale veiligheid betreft zowel het tegengaan van onveiligheid en pesten als het leren en versterken van vertrouwen, respect en bijbehorende sociale vaardigheden. Hiervoor is het noodzakelijk dat leerlingen toegerust worden met kennis en vaardigheden voor een respectvolle omgang met elkaar. Deze kennis en vaardigheden behoren tot het domein van sociaal- emotioneel leren en maken onderdeel uit van burger-schapsvorming (kerndoelen). Hierbij heeft de leraar een centrale rol: een rol die ondersteuning van de schoolleider behoeft. Schoolbesturen en schoolleiders zijn met hun team, ouders, en leerlingen verant-woordelijk voor het ontwikkelen en concretiseren van een visie op kernwaarden, die de basis vormt voor het veiligheidsbeleid. Sociale veiligheid vraagt om een gedeelde en gedragen visie op kernwaarden in de school. De vijf kerncompetenties van sociaal leren van CASEL bieden schoolleiders houvast, doordat rond elke kerncompetentie doelen geformuleerd kunnen worden. In bijlage 2 is een voorbeeld van een uitwerking naar leerlijnen van de Illinois State Board of Education opgenomen.

Hoofdstuk 3: Cyberpesten in de basisschool

In dit hoofdstuk wordt aandacht besteed aan cyberpesten en mediawijsheid. Cyberpesten is een vorm van pesten waarbij gebruikgemaakt wordt van elektronische middelen, zoals internet en sociale media. Cyberpesten vindt online plaats, bijvoorbeeld via de computer of de smartphone. Cyberpesten is in veel gevallen een voortzetting van ‘traditioneel’ pesten (offline). De gevolgen van cyberpesten zijn echter groter dan bij traditioneel pesten, door het permanente karakter, het potentieel wereldwijde publiek, de anonimiteit van de daders en de digitale producten (foto’s, films, teksten) die soms niet te verwijderen zijn van internet.

Er zijn drie condities waaraan leraren en scholen moeten voldoen om cyberpesten te signaleren: Er moet bekend zijn wat cyberpesten is, hoe vaak het onder leerlingen voorkomt en welke leerlingen er mee te maken krijgen. Bij cyberpesten is het signaleren, effectief aanpakken en voorkomen nog lastiger dan bij traditioneel pesten, aangezien het online gebeurt. Slachtoffers moeten instructies krijgen hoe zij zich ‘technisch’ kunnen beschermen tegen cyberpesten. Daders moeten de impact van hun acties inzien. In ruime

Samenvatting © 2018 Uitgeverij Pica / Cathy van Tuijl, Ingrid Zijlstra
Behorende bij: *Sociale veiligheid in school.* ISBN 9789492525406

zin moeten leraren en leerlingen worden geschoold in mediawijsheid. Hiervoor kan het 'Competentiemodel Mediawijsheid' van SLO worden gebruikt.

Voor een actueel overzicht van beschikbare effectief gebleken programma's tegen (cyber)pesten kan de site van het Nederlands Jeugdinstituut (NJI) worden geraadpleegd. In hoofdstuk 6 is een overzicht van programma's opgenomen en beschreven.

In bijlage 4 is nadere praktische informatie (websites, lesmaterialen en korte films) opgenomen over sociale veiligheid.

Hoofdstuk 4: Theoretische perspectieven op sociale veiligheid

In dit hoofdstuk worden enkele theorieën besproken van waaruit sociale veiligheid in school beschouwd kan worden. Hierbij staat de invloed van de omgeving op de ontwikkeling van leerlingen centraal. Het gaat hierbij vooral om de invloed van de leraar en van de groep. Uit verschillende theorieën blijkt de leraar een belangrijke positie en rol te hebben in het ervaren van veiligheid door leerlingen. Aan de schoolleider de taak de leraren hierbij ondersteunen. Het is een taak van het onderwijs om leerlingen een pro-sociale attitude en kennis en vaardigheden op het gebied van sociaal-emotioneel leren bij te brengen. Daarbij horen zelf-bewustzijn en zelfwaardering, emotie- en gedragsregulatie, empathie, perspectief nemen, relatievorming met anderen en verantwoordelijk beslissingen nemen (morele ontwikkeling). Deze aspecten ontwikkelen zich niet vanzelf. Daarvoor is een omgeving nodig die leerlingen leert hun empathisch vermogen in de praktijk te brengen. De schoolleider en de leraar leveren hieraan direct en indirect een bijdrage: via modeling, klassenmanagement, de relatie met leerlingen en het hanteren van de groepsdynamiek.

Wat betreft groepsvorming kunnen leraren groepsprocessen beïnvloeden, zodat een 'wij tegenover zij'-mentaliteit binnen de groep of de school voorkomen wordt en leerlingen gestimuleerd worden een eigen mening te hebben, ook als die afwijkt van de groepsnorm. Ditzelfde geldt voor de schoolleider ten aanzien van het team, ouders en externen. Sociaal gedrag kan versterkt worden door een leraar die het goede voorbeeld geeft en dit consistent met regels en routines ondersteunt.

De mate van ondersteuning op groepsniveau door de leraar is van invloed op de mate waarin leerlingen leren positief met elkaar te interacteren en daarmee op sociale veiligheid. De vraag is hoe leraren voldoende acceptatie, sociale samenhang en vertrouwen kunnen creëren. Daarvoor moet er een fundament van sociale steun zijn, zowel tussen leerlingen en team als tussen leerlingen onderling en het team onderling. Dit vraagt om empathische en sensitieve leraren, die met positieve interacties in staat zijn tot relatievorming met alle leerlingen in de groep, die als sociaal en moreel rolmodel kunnen functioneren en die vaardig zijn om groepsprocessen om te buigen of te beïnvloeden. De schoolleider hoort hierbij een modelfunctie te hebben voor de leerkrachten. Met name in de vroege schooljaren moet er aandacht voor de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van leerlingen zijn; om als fundament te dienen voor verdere ontwikkeling, maar ook omdat leraren wellicht invloedrijker zijn in vroege dan in latere schooljaren.

Hoofdstuk 5: Praktijkvoorbeelden uit de basisschool

In dit hoofdstuk staan op basis van eigen onderzoek enkele schoolportretten beschreven. Naast school-leiders zijn leerkrachten geïnterviewd. Het betreft basisscholen die bezig zijn om sociale veiligheid in hun school te realiseren. Conform het rapport van de Inspectie voor het Onderwijs over burgerschap (2016) is geconstateerd dat basisscholen respectvolle omgang met elkaar en acceptatie van verschillen belangrijk vinden. Maar in veel gevallen ontbreekt een duidelijke en uitgewerkte visie daarop, evenals documentatie of concretisering naar doelen en leerlijnen. Ook ontbreekt een evaluatie van burgerschapsvorming. Uit de schoolportretten wordt duidelijk dat het veiligheidsbeleid in scholen weliswaar beschreven staat, maar slechts ten dele wordt uitgevoerd in de praktijk. Op alle scholen geven de betrokkenen aan zich bewust te zijn van het belang van een goed pedagogisch klimaat en hun voorbeeldfunctie naar leerlingen. Echter, de mate waarin eigen gedrag en houding in relatie tot sociale veiligheid besproken wordt of ter discussie staat verschilt, evenals de mate waarin men feedback geeft en krijgt op dit vlak. Op dit laatste punt is toch overwegend de houding niet ongevraagd feedback te geven aan collega's.

Samenvatting © 2018 Uitgeverij Pica / Cathy van Tuijl, Ingrid Zijlstra
Behorende bij: *Sociale veiligheid in school.* ISBN 9789492525406

De respondenten werken allen aan een verbindende relatie met de leerlingen. Maar ze verschillen in hun nadruk op ongewenst gedrag afleren dan wel preventief gewenst gedrag actief aanleren, en in hun visie op pestgedrag als individueel of groepsprobleem. Voor sommige leraren staat het idee van methodisch werken aan sociale veiligheid of sociaal-emotioneel leren haaks op het gevoel van eigenaarschap, waar andere leraren een methode met dagelijkse gebeurtenissen combineren en zien dat die elkaar versterken. Niet elke schoolleider kent mogelijkheden om meer doelgericht en methodisch te werken aan sociale veiligheid en sociaal-emotioneel leren. Sommigen zijn zich ervan bewust dat de aandacht voor dit onderwerp vastgehouden moet worden (bijvoorbeeld door regelmatig de reactieprocedure te agenderen en bij te stellen), maar zij weten niet altijd welke opvattingen er bij leraren leven over het werken aan sociale veiligheid en over hun professionaliseringsbehoefte. Er is ook verschil geconstateerd in welke mate en hoe schoolleiders (gevraagd of ongevraagd) feedback geven en ouders informeren en met hen samenwerken op het gebied van sociale veiligheid.

Hoofdstuk 6: Implementatie van sociale veiligheid in school

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de rol van de schoolleider bij de invoering van sociale veiligheid in de school. Hiertoe wordt een stappenplan voor implementatie van sociale veiligheid gegeven, op basis van de zeven implementatiestappen van CASEL. Alle stappen zijn uitgewerkt en er worden ook valkuilen en aanbevelingen beschreven. Ook wordt stilgestaan bij een veilige schoolomgeving, doelen en programma's en samenwerking met ouders. Afhankelijk van waar een school staat in dit proces kunnen stappen worden overgeslagen.

Duidelijk wordt dat cyclisch werken aan sociale veiligheid via sociaal-emotioneel leren gerealiseerd kan worden, mits de schoolleider sturing en overzicht biedt en het belang van dit onderwerp uitdraagt. De schoolleider neemt het voortouw in het voorleven van de kernwaarden naar team, ouders en leerlingen. De schoolleider stelt samen met het team doelen op die aansluiten bij het sociaal veiligheidsbeleid van de school, werkt die doelen uit in activiteiten en draagt zorg voor monitoring en bijstellen van het beleid. Daarnaast zal een schoolleider goed zicht moeten houden op ondersteuningsbehoeften van de leraren, zowel in tijd als in middelen (zoals een methode of nascholing).

Hoofdstuk 7: Samenvatting en conclusies

Dit hoofdstuk bevat de samenvatting van het boek.

Bijlagen

Bijlage 1: Kerndoelen van burgerschapsonderwijs in Nederland
Bijlage 2: Sociaal-emotionele leerlijn: doelen en prestatie-indicatoren
Bijlage 3: Checklist om pesten tegen te gaan
Bijlage 4: Handige links en websites over sociale veiligheid

Samenvatting © 2018 Uitgeverij Pica / Cathy van Tuijl, Ingrid Zijlstra
Behorende bij: *Sociale veiligheid in school.* ISBN 9789492525406

Integrale kindcentra:
Van visie naar uitvoeringspraktijk

Hans Schwartz, Marijke Bertu, Marjan van der Maas

Voor het kindcentrum bestaat geen blauwdruk, en dat is maar goed ook. De samenwerking van kinderopvang en school kent allerlei vormen: zij delen één locatie, vormen met de bibliotheek een brede school of werken samen in een integraal kindcentrum. Dit betekent zeker niet dat scholen en kinderopvang voldoende ruimte hebben om deze variëteit tot wasdom te laten komen, zo stellen de auteurs van Integrale kindcentra.

In dit boek staan integratie (van onderwijs én ontwikkeling) en inclusie (van álle kinderen) centraal. Juist omdat dat ideaal voorop staat, besteden we veel aandacht aan de condities en randvoorwaarden voor de totstandkoming van kindcentra. Aan de orde komen onder andere:

- de inrichting van de organisatie;
- de arbeidsmarkt voor kinderopvang en onderwijs;
- het opleidingsstelsel en de educatieve infrastructuur;
- huisvesting en financiën;
- de implementatiestrategie voor het kindcentrum, uitgaande van de gewenste verschijningsvorm.

Voor ons staat de meerwaarde voor kinderen, hun ouders en de professionals die in het kindcentrum werken voorop. Daarnaast vragen we ook expliciet aandacht voor de 'opbrengsten' van het kindcentrum voor de primaire stakeholders (morele eigenaren), ketenpartners en andere stakeholders op lokaal niveau (wijk, dorp en gemeente). Zie hiervoor intermezzo 5, over de ontwikkeling van een integraal kindcentrum in de Enkawijk te Ede.

Hoofdstuk 2 zoomt in op de noodzakelijke doorgaande lijn en continuïteit voor de ontwikkeling van kinderen. Welke meerwaarde kan een IKC bieden als het gaat om kansen voor alle kinderen?
We bespreken tevens het begrip (integrale) kindontwikkeling. Wat is er nodig om een doorgaande lijn van 0 tot 13 jaar vorm te geven? Vanuit wederzijdse afhankelijkheid kunnen mooie processen op gang komen, maar welke ketenpartners werken dan samen? Welke rol is er voor deze partners in de samenwerking vastgelegd? Een gezamenlijke visie en missie is de fundering voor het IKC. Wat komt er allemaal kijken bij de opzet, inrichting en uitvoering van het werken in een kindcentrum? Een reflectiescan biedt houvast om zicht te houden op het proces. Hoe kunnen we kinderen actief bij dit veranderingstraject betrekken? Er is doelgerichte samenwerking nodig om de mooiste processen op gang te brengen, met prachtige resultaten waar kinderen blij van worden.

Hoofdstuk 3 beschrijft de relatie tussen kindcentra en de participatie van ouders op de arbeidsmarkt. Hoe dragen kinderopvang en school bij aan de arbeidsmarktparticipatie en hoe kan die bijdrage worden vergroot bij de vorming van kindcentra? Hoe kunnen kindcentra hun aanbod afstemmen op het groeiend aantal nieuwe werkenden (niet tijd- en plaatsgebonden)?

In hoofdstuk 4 richten we de blik naar binnen en bespreken we de organisatie van het kindcentrum. Welke organisatiemodellen zijn mogelijk en welke rechtsvormen horen daarbij? Welke strategische organisatievraagstukken komen aan de orde bij de inrichting en implementatie van het kindcentrum en hoe kan rekening worden gehouden met de maatschappelijke omgeving (markt- en institutionele context) van het kindcentrum? Hoe wordt het kindcentrum bekostigd en wat zijn de mogelijkheden voor aanvullende financiering? Met welke uitdagingen worden samenwerkingspartners geconfronteerd bij het ontwerpen, (ver)bouwen en in stand houden van de huisvesting van het kindcentrum? Hoe kunnen bestuur, management en (intern) toezicht op kindcentra het beste worden ingericht?

Samenvatting © 2018 Uitgeverij Pica / Hans Schwartz, Marijke Bertu, Marjan van der Maas
Behorende bij: *Integrale kindcentra.* ISBN 9789492525291

In hoofdstuk 5 staan we stil bij het kindcentrum als arbeidsorganisatie. Hoe ontwikkelt de arbeidsmarkt voor onderwijs en opvang zich op (middel)lange termijn? Wat is de wervingskracht van kindcentra op die arbeidsmarkt? Anders gezegd: hoe aantrekkelijk is het om bij een kindcentrum te werken? Wat is nodig om gekwalificeerd personeel te werven en behouden? Welke wervingskanalen staan open?

Hoofdstuk 6 heet 'De route naar het kindcentrum'. Op basis van de in de voorgaande hoofdstukken gepresenteerde (theoretische) inzichten en de verschillende praktijkvoorbeelden wordt in dit afsluitende hoofdstuk ingegaan op de implementatiestrategie. Hoe kunnen missie en visie van een kindcentrum worden vertaald naar een concreet plan voor in- en uitvoering? Wat is voor de samenwerkende partijen het (voorlopige) einddoel van de kindcentrumvorming en welke (tijdelijke) projectorganisatie is nodig om dat doel te realiseren?

Samenvatting © 2018 Uitgeverij Pica / Hans Schwartz, Marijke Bertu, Marjan van der Maas
Behorende bij: *Integrale kindcentra.* ISBN 9789492525291

Startende leraren in het po en vo:
Goede begeleiding aan het begin van de loopbaan

Marco Snoek

Er is de laatste jaren veel aandacht voor de problematiek van startende leraren en voor de ondersteuning van starters bij de eerste stappen in het beroep. Op allerlei plekken worden instrumenten ontwikkeld voor de begeleiding van startende leraren en schoolleiders staan voor de uitdaging om starters goede begeleidingsprogramma's aan te bieden. In vergelijking met andere beroepsgroepen lijkt de aandacht voor een goede begeleiding van startende professionals buitenproportioneel. Dat roept de vraag op waarom die aandacht voor startende leraren noodzakelijk is en waarom die aandacht voor starters in het onderwijs zo afwijkt voor starters in andere beroepen.

In dit boek wordt een antwoord op die vraag gegeven. Tegelijk worden handvatten geboden voor de inrichting van goede begeleidingsprogramma's, niet alleen in het belang van startende leraren, maar ook in het belang van hun leerlingen. Tevens wordt stil gestaan bij de vraag hoe die programma's ingebed moeten worden in de structuur en cultuur van de school om daarmee bij te dragen aan een meer lerende cultuur.

Deel 1: Probleem en aanleiding over het beroep van leraar

In dit eerste deel wordt de begeleiding van startende leraren in een bredere context geplaatst. Aandacht voor de startfase van het lerarenberoep is noodzakelijk omdat het beroep gekenmerkt wordt door een abrupte overgang en een sterk isolement. Dat heeft verschillende effecten op leraren en schoolculturen, en op de lerarenopleidingen.

Een abrupte overgang

De noodzaak voor een goede begeleiding van startende leraren ligt in de structuur van het beroep van leraar. De meeste scholen worden gekenmerkt door een structuur met klassen waar één leraar verantwoordelijk voor is. Dat maakt het beroep van leraar in de kern tot een eenzaam beroep: leraren staan veelal in hun eentje voor een groep of klas. Gevolg is dat een leraar verantwoordelijk is voor het hele onderwijsleerproces in de klas, van lessen voorbereiden, instructie geven, leerlingen begeleiden, leerresultaten evalueren, communiceren met ouders, tot het opstellen van zorgplannen, etc. Startende leraren die net van de opleiding af komen moeten al deze taken vanaf dag 1 uitvoeren, net als leraren die al 10 of 20 jaar op een school werken.

Die abrupte overgang van opleiding naar beroep is vrij uniek. In weinig andere beroepen is die overgang zo groot. In veel beroepen is er sprake van een geleidelijke overgang, waarbij starters mee lopen met ervaren collega's, minder verantwoordelijkheid hebben, een traineeship of juniorfunctie hebben, kortom: in die beroepen is er de tijd en ruimte om in te groeien in het beroep. Die ingroeimogelijkheid ontbreekt in het beroep van leraar. Dat heeft een aantal gevolgen:

1. Allereerst creëert het een grote mate van stress bij starters. Tijdens stages binnen de opleiding was er vaak nog sprake van een 'geleende orde', waarbij starters nog meeliften met het gezag van de eigen leerkracht van de groep, maar na de afronding van de opleiding staan ze er echt alleen voor. Samen met de grote mate van 'professionele eenzaamheid' zorgt dit voor veel spanning, wat de oorzaak kan zijn voor uitval uit het beroep. Daar komt nog bij dat starters vaak niet de meest gunstige werkcondities hebben: invalbanen en lang niet altijd een eigen klas.
2. Die stress en professionele eenzaamheid creëert vaak onzekerheid waardoor startende leraren zich sterk oriënteren op collega's en al snel diens handelen binnen de school kopiëren. Startende leraren zijn dan geen bron van nieuwe creatieve en innovatieve impulsen en invalshoeken, maar nemen bestaande aanpakken en de heersende cultuur over.
3. Een derde gevolg van die abrupte overgang is dat er in het beroep weinig focus is op professionele groei. Je moet immers vanaf dag 1 alles al kunnen. De structuur van het beroep roept niet het beeld

Samenvatting © 2019 Uitgeverij Pica / Marco Snoek.
Behorende bij: *Startende leraren in het po en vo.* ISBN 9789492525369

op van voortdurende professionele ontwikkeling (al heeft de Cao PO daar wel verbetering in gebracht door uit te gaan van verschillende niveaus van professionele bekwaamheid).

4. Als leraren het vanaf dag 1 nog niet kunnen, leidt dat al snel bij politiek, ouders en schoolleiders tot twijfel over de kwaliteit van de lerarenopleiding. Die is blijkbaar onvoldoende in staat geweest om aankomende leraren die bekwaamheden mee te geven die nodig zijn voor het zelfstandig functioneren. Het beroep wordt daarmee niet gezien als een beroep waarin je je voortdurend ontwikkelt, een beroep van continue groei waarin binnen de opleiding de basis gelegd wordt, en je je daarna verder ontwikkelt.
5. Een laatste gevolg is dat bij de lerarenopleidingen druk komt te liggen op selectie. Als we weten dat het beroep vanaf de start zwaar is en dat aankomende leraren in de vier jaar van de opleiding maar een beperkt aantal bekwaamheden kunnen ontwikkelen, ontstaat al snel de neiging om studenten bij de start van het beroep te selecteren: op taal- en rekenvaardigheid, op kennis van aardrijkskunde, geschiedenis, natuur en techniek, en op hun sociaal-communicatieve vaardigheden. Die focus op selectie versterkt weer het idee dat bij de start van het beroep alles op orde moet zijn, in plaats van een mentaal model waarin de nadruk ligt op voortdurende ontwikkeling.

Het beroep als continuüm

Als we toe willen naar een beroep waar starters niet uitvallen door de stress van een abrupte overgang, naar een beroep dat gekenmerkt wordt door continue groei, met de lerarenopleiding als belangrijke, maar ook slechts eerste stap, dan moeten we het veel meer gaan zien als een continuüm van professionele ontwikkeling. Dat heeft consequenties voor structuren op vier niveaus:

- Continue professionele ontwikkeling vraagt allereerst om ondersteuningsstructuren in verschillende fasen van die professionele ontwikkeling. De lerarenopleiding biedt die ondersteuningsstructuur in de eerste fase, gevolgd door intensieve begeleidingsprogramma's tijdens de eerste jaren van de beroepsuitoefening. Maar ook na die inductieperiode is het van belang dat leraren een beroep kunnen doen op een ondersteuningsstructuur.
- Daarnaast gaat het er in dat continuüm niet alleen om hoe de verantwoordelijkheid van starters in de eerste jaren van de beroepsuitoefening beperkt kan worden, maar ook om groei in verantwoordelijkheid in de jaren daarna. Dat roept de vraag op naar loopbaanpaden van starter naar ervaren naar expert leraar.
- Die professionele ontwikkeling, ondersteuningsstructuren en loopbaanpaden kunnen ondersteund worden door competentieprofielen die gekenmerkt worden door verschillende niveaus. Die competentieniveaus bieden leraren en aanbieders van ondersteuningstrajecten handvatten voor groei: waar sta ik nu en wat is een volgend niveau.
- Uiteindelijk moeten het continuüm van professionele ontwikkeling handen en voeten krijgen in een school, zowel in een structuur van taken, rollen en verantwoordelijkheden, als in een cultuur van professionele groei, collegiale consultaties, feedback, etc.

Al die vier structuren (ondersteuningsstructuur, loopbaanstructuur, competentiestructuur en lokale schoolstructuur) moeten onderling samenhangen. Zowel de overheid als veel scholen nemen initiatieven op verschillende van die structuren, maar hoe die structuren met elkaar samenhangen is niet altijd duidelijk. Daarvoor is een gedeelde visie op het beroep en op ontwikkeling binnen dat beroep noodzakelijk.

Deel 2: Over het leren van leraren

Dit deel van het boek staat bij een aantal achtergronden van het leren van leraren die van belang zijn bij het ontwerpen van goede begeleidingsprogramma's voor starters.
Hoofdstuk 2 toont aan dat de inductiefase cruciaal is in een continuüm van ontwikkeling en groei.
Hoofdstuk 3 benadrukt dat schoolleiders die leraren in dit continuüm willen ondersteunen, aandacht moeten hebben voor de leerbronnen die binnen en buiten de school beschikbaar zijn – ervaring, collega's en theorie – en zich moeten inzetten voor het effectief gebruik daarvan.
Hoofdstuk 4 belicht de inhouden die centraal moeten staan in de begeleiding van startende leraren, vanuit de kenmerken van een goede leraar.
Hoofdstuk 5 ten slotte behandelt het omgaan met maatschappelijke verwachtingen ten aanzien van het onderwijs, en het functioneren van de leraar in een multiculturele en stedelijke context.

Samenvatting © 2019 Uitgeverij Pica / Marco Snoek.
Behorende bij: *Startende leraren in het po en vo.* ISBN 9789492525369

Een visie op het leren van leraren
Een belangrijk onderdeel van een gedeelde visie op het beroep en op ontwikkeling binnen dat beroep is de visie op het leren van leraren. Marjan Vermeulen, hoogleraar aan de Open Universiteit onderscheidt twee typen visies op leren (Vermeulen, 2016). In de ene visie wordt leren vooral gezien als een proces om ontbrekende kennis aan te vullen, om deficiënties weg te werken. Daarbij ligt de leerstof vast en wordt er een programma of curriculum ontworpen om de ontbrekende kennis en vaardigheden zo efficiënt mogelijk te verwerven of om gedrag te veranderen. In de andere visie op leren wordt leren vooral gezien als een ontdekkend proces dat tot stand komt door interactie tussen mensen. Daarbij liggen de uitkomsten niet van te voren vast.

De twee visies verschillen onderling in hun uitgangspunten en vormgeving, maar dat wil niet zeggen dat de ene beter is dan de andere. Vermeulen pleit juist voor het naast elkaar bestaan van beide visies, met bewuste keuzes over welke visie of strategie op welk moment ingezet wordt.

Drie bronnen van leren
In het leerproces van leraren kunnen drie bronnen onderscheiden worden die het leren van leraren kunnen voeden (Koffeman, 2015).

- Allereerst kan ervaring een belangrijke bron van leren zijn. Met name in de eerste jaren zorgt het opbouwen van praktijkervaring voor belangrijke stappen in de ontwikkeling van leraren. Toch is er het risico dat de impact op het professionele handelen van de startende leraar beperkt is. Startende leraren die een jaar lang coaching hebben gehad en de vraag voorgelegd krijgen of ze nog langer coaching willen, reageren regelmatig met 'nee hoor, het gaat eigenlijk wel goed'. Dit antwoord is een indicatie dat leraren gedurende het eerste jaar een zekere mate van routine hebben opgebouwd, en dat de lessen en de voorbereiding daarvan ze minder moeite en energie kost. Dat het minder moeite kost betekent echter nog niet dat de kwaliteit van het handelen beter wordt, dat leerlingen beter en meer leren. Voor dat laatste is het noodzakelijk dat er sprake is van 'deliberate practice', dat leraren gerichte feedback krijgen op hun handelen. Dat betekent dat scholen dergelijke vormen van feedback moeten organiseren.
- Een tweede bron van leren zijn collega's. De ervaringen van de 'nabije andere' kan leiden tot nieuwe inzichten en inspiratie. Ook deze bron is echter niet vanzelfsprekend in scholen. Zoals hiervoor reeds aangegeven, wordt het beroep van leraar gekenmerkt door een sterk professioneel isolement: in de kern van hun werk – de begeleiding van leerlingen bij hun leerproces – staan leraren er in hun eentje voor. Het is daarom niet vanzelfsprekend dat startende leraren de gelegenheid hebben om collega's in actie te zien of dat zij collega's in hun eigen lessen op bezoek krijgen.
- De derde bron van leren is theorie, vastgelegde kennis uit onderzoek en uit de ervaringen van 'verre anderen'. Deze gestolde kennis over effectieve aanpakken staat centraal tijdens de leraren-opleidingen, in de vorm van handboeken, praktijkpublicaties en onderzoekspublicaties. Ook voor deze bron geldt dat het gebruik van die bron na afloop van de lerarenopleiding niet meer vanzelfsprekend is. Het lezen en het gezamenlijk bespreken van theorie is in veel scholen geen routine. In de lerarenkamer is lang niet altijd ruimte voor inhoudelijk verdiepende gesprekken.

Voor alle drie bronnen is het noodzakelijk om gericht actie te ondernemen om het leren van die bronnen te versterken. Bij het ontwerpen van inductieprogramma's voor startende leraren is het daarom belang om te kijken hoe daarbinnen het leren van ervaring, collega's en theorie een bewuste plek kan krijgen.

Deel 3: Ontwerp van een samenhangend curriculum voor startende leraren

Waar het in deel 2 van het boek vooral ging over een aantal achtergronden bij het ontwerpen van begeleidingsprogramma's voor startende leraren, staan in deel 3 de programma's zelf centraal. De inzichten uit deel 2 worden daarbij vertaald naar concrete handvatten.

Allereerst staat hoofdstuk 6 van het boek stil bij de doelen van begeleidingsprogramma's. Hoofdstuk 7 gaat vervolgens in op het globale ontwerp, met als uitgangspunt een duur van drie jaar. Hoofdstuk 8 gaat in op de rol van observatie-instrumenten en belicht een specifiek voorbeeld: het ICALT-instrument van de

Samenvatting © 2019 Uitgeverij Pica / Marco Snoek.
Behorende bij: *Startende leraren in het po en vo.* ISBN 9789492525369

Rijksuniversiteit Groningen. Hoofdstuk 9 legt de nadruk op begeleiding als dialoog. In dat hoofdstuk is ook aandacht voor de Dialoogkaarten van het project Junior Leraar. Een begeleidingsprogramma waarin leren centraal staat kan niet zonder beoordeling en feedback. Hoofdstuk 10 van het boek sluit daarom dit deel daarmee af.

Drie doelen van inductieprogramma's
Die spanning tussen verschillende visie op leren is ook terug te vinden in de opvattingen over begeleidingsprogramma's voor startende leraren.

- In veel begeleidingsprogramma's die binnen scholen worden opgezet is aandacht voor de behoefte van de startende leraar: de opleiding is afgerond, het begeleidingsprogramma moet geen schools karakter hebben, maar leraren moet zelf kunnen aangeven wat voor type ondersteuning of begeleiding ze willen hebben. Daarmee ligt de nadruk op een 'zachte landing' in de school.
- Er is echter ook een ander perspectief van inductieprogramma's mogelijk. In dat perspectief staat niet de startende leraar centraal, maar de leerling. Uitgangspunt is dat de leraar na de opleiding startbekwaam is, maar dat leerlingen uiteindelijk beter leren van een leraar die zich verder ontwikkeld heeft. Dan ligt de nadruk niet op het 'landen in de school', maar op verdere ontwikkeling van bekwaamheid.
- Een derde mogelijk doel van inductieprogramma's, naast het tegemoet komen aan de behoefte van de starter en optimale ontwikkeling van leerlingen, is het creëren van een lerende cultuur binnen de school waarbinnen het vanzelfsprekend is om je te blijven ontwikkelen. Wanneer inductieprogramma's geïntegreerd worden in het professionaliseringsbeleid, en startende en ervaren leraren samen optrekken wordt de lerende cultuur in de school versterkt.

Alle drie doelen hebben een eigen meerwaarde. Daarom is het belangrijk om binnen scholen een goede balans tussen de drie doelen te realiseren en een evenwicht tussen een meer open, zelfsturende benadering en een meer gesloten, doelgerichte benadering.

Inductieprogramma's als curriculum
Bij de inrichting van begeleidingsprogramma's voor startende leraren gaat al snel de aandacht uit naar de inrichting van het programma: welke elementen zitten er in, welke instrumenten worden ingezet, wie heeft welke rol? Risico is dat het begeleidingsprogramma daarmee los komt te hangen en niet goed is ingebed in het personeelsbeleid van de school en het bestuur. Een curriculumbenadering kan helpen om meer systematisch na te denken over de doelen, de inrichting en de evaluatie van het inductieprogramma. Daarbij is het van belang om te starten bij de visie van de school op het leren van leerlingen, om daarvanuit te bepalen wat dat van leraren vraagt en hoe zij kunnen worden ondersteund in hun ontwikkeling. Van daaruit kan dan nagedacht worden over de inhoud van het programma, de activiteiten en de materialen en instrumenten die daarbij ingezet worden en de verdere concrete invulling in termen van mensen, tijd en plaats. Ten slotte is het van belang om na te denken over evaluatie en assessment: wanneer weet je of de beoogde doelen (van de school en de starter) behaald zijn en wat betekent dat voor de starter, de begeleiders en de school?

De inrichting van inductieprogramma's
Bij de inrichting van begeleidingsprogramma's moet een antwoord gevonden worden op verschillende vragen:

- Hoe worden starters in de school geïntroduceerd? Het vinden van een plek en de weg in de school – enculturatie – is een belangrijk doel van begeleidingsprogramma's.
- Welke taakverlichting kunnen starters krijgen? Voor starters is alles nieuw en kost dus twee keer zoveel voorbereidingstijd.
- Welke opbouw past bij een driejarig begeleidingsprogramma, welke accenten worden gelegd in jaar 1 en welke in jaar 3?
- Welke vormen van begeleiding worden ingezet?
- Welke inhoudelijke verdieping wordt geboden, bijvoorbeeld in de vorm van masterclasses of trainingsbijeenkomsten rond differentiëren of omgaan met gedragsproblemen)?

Samenvatting © 2019 Uitgeverij Pica / Marco Snoek.
Behorende bij: *Startende leraren in het po en vo.* ISBN 9789492525369

- Welke taken passen bij een starter en welke kunnen beter nog niet aan een starter toebedeeld worden?
- Hoe kunnen starters (binnen één school of over enkele scholen heen) ook elkaar ondersteunen, bijvoorbeeld in de vorm van een intervisiegroep of peernetwerk?

De beoordeling
Bij een doelgericht begeleidingsprogramma waarbinnen één van de doelen is om competentie-ontwikkeling van startende leraren te stimuleren en te ondersteunen past ook een vorm van evaluatie van die competentie-ontwikkeling, enerzijds als middel om het leren (bij) te sturen en anderzijds om competentie-ontwikkeling ook zichtbaar te maken en te erkennen. Die evaluatie kan zowel de vorm krijgen van continue procesgerichte feedback, als van een meer formele vorm van een assessment. Zo'n assessment kan een rol spelen als formele (maar ook rituele) afsluiting van het inductietraject.

Deel 4: Inbedding in de school: naar een lerende organisatie

In het laatste deel van het boek wordt de verbinding gemaakt tussen het begeleidingsprogramma en de schoolorganisatie als geheel.

Hoofdstuk 11 beschrijft hoe begeleiding van startende leraren ingebed moet zijn in het strategisch personeelsbeleid van de school. Dat maakt inductieprogramma's niet alleen een zaak van coaches, maar ook van bestuurders, HR-medewerkers, directeuren en teamleiders.
In hoofdstuk 12 wordt de lijn van professionele ontwikkeling doorgetrokken naar de periode ná de inductie. Daarbij gaat het om loopbaan- en ontwikkelpaden voor leraren binnen scholen, en om ondersteuning bij het ingroeien in nieuwe rollen die nieuwe competenties vragen.
Hoofdstuk 13 verbindt inductieprogramma's met een schoolbrede leercultuur. Hoofdstuk 14 ten slotte zoomt in op de rol van de schoolleider en biedt een terugblik op de verschillende hoofdstukken vanuit zijn perspectief.

Inductie als onderdeel van personeelsbeleid
In de voorgaande delen zijn belangrijke aandachtspunten voor het ontwerpen van goede begeleidings-programma's voor startende leraren genoemd. Deze laten zien dat een inductieprogramma niet op zich zelf kan staan, maar ingebed moet zijn in de structuur en cultuur van de school en het bestuur. Het vraagt verbindingen met de pedagogische visie van de school (en wat dit vraagt van leraren), en met het strategisch personeelsbeleid in termen van competentieniveaus en beoordelingsprocedures, de inzet en rol van coaches, collega's en leidinggevenden, etc.

De ontwikkeling van goede begeleidingsprogramma's is daarom niet alleen een taak van een gepassioneerde coach, maar het vraagt een gezamenlijke inspanning van de schoolleider, HR-medewerkers en anderen binnen de school en het bestuur.

Kwaliteitsborging
Wanneer inductieprogramma's verbonden zijn met het strategisch HRM-beleid en de visie van de school, wordt het vanzelfsprekend dat ze opgenomen moeten worden in het systeem van kwaliteitszorg, waarmee systematisch en cyclisch de kwaliteit van processen in de school geborgd wordt. De volgende aandachts-punten kunnen ondersteunen bij het systematisch en cyclisch borgen van de kwaliteit van die programma's.

- Een goede verbinding met de schoolvisie en met de schooldoelen. Startersbegeleiding is geen losstaande activiteit, maar ingekaderd in andere beleidsdoelen en processen. Kwaliteitsborging van begeleidingsprogramma's is dan geen aparte activiteit, maar onderdeel van een breder proces van kwaliteitsborging.
- De betrokkenheid van schoolleiders, HR-medewerkers en coaches bij de ontwikkeling van driejarige begeleidingsprogramma's kan het besef van het belang van goede begeleidingsprogramma's verbreden, waardoor meer mensen deelnemen aan het hele proces.
- Door het benadrukken van de verbinding tussen visie van de school, de doelen van het begeleidingsprogramma, de concrete begeleidingsactiviteiten en (formatieve en summatieve) evaluatie komt er meer aandacht voor de consistentie tussen die verschillende elementen.

Samenvatting © 2019 Uitgeverij Pica / Marco Snoek.
Behorende bij: *Startende leraren in het po en vo.* ISBN 9789492525369

- Uiteindelijk staat of valt de kwaliteit van inductieprogramma's met de kwaliteit en inzet van schoolleiders, HR-medewerkers, coaches, vakcollega's en de startende leraren zelf. Daarom is het belangrijk om binnen scholen aandacht te besteden aan de professionele kwaliteit van al die verschillende actoren, bijvoorbeeld door het aanbieden van scholing.

Wanneer de startersbegeleiding meer opgezet wordt vanuit een expliciete visie en ingebed wordt in de strategische ontwikkeling van de school, is deze makkelijker te integreren in het cyclische proces van kwaliteitszorg. Dit helpt daar het gesprek over te voeren binnen het bestuur en in managementteams, en daarmee systematisch te werken aan verbetering van de kwaliteit van deze programma's.

Begeleiding van startende leraren binnen een lerende cultuur
Een cultuur van collegiaal leren is niet alleen een voorwaarde voor goede inductieprogramma's, maar kan omgekeerd het ontwikkelen en implementeren van deze programma's ook een katalysator zijn voor een lerende cultuur in de school. Het creëren van een lerende cultuur of een lerende organisatie in een school vraagt acties op drie terreinen:

- Een lerende cultuur: in een lerende cultuur willen leraren van en met elkaar leren. Er is sprake van een gezamenlijke zoektocht naar hoe het steeds beter kan. Leraren proberen gezamenlijk nieuwe aanpakken uit en durven te experimenteren. Zij ondersteunen elkaar daarin en steken door hun houding ook leerlingen aan.
- Leidinggevenden die medewerkers betrekken, faciliteren en stimuleren, die ruimte en verantwoordelijkheid geven, die verbinden en die een rolmodel zijn.
- Collectief leren: Het leren vindt plaats in teamverband. Er is sprake van een gezamenlijke ambitie en de werkprocessen en leerprocessen hebben een collectief karakter. De ontwikkel- en leerdoelen zijn gezamenlijk geformuleerd en de uitkomsten worden gedeeld met anderen. Leraren zijn gewend elkaar collegiaal feedback te geven en te ondersteunen.

De rol van de schoolleider
In het licht van het feit dat leraren de belangrijkste factor vormen in de kwaliteit van het onderwijs en het leren van leerlingen, lijkt de opdracht voor schoolleiders helder: het ondersteunen, stimuleren en faciliteren van leraren en van hun professionele kwaliteit van hun leraren. Kerntaken daarbinnen zijn het organiseren van goede startersbegeleiding en het faciliteren en ondersteunen van verdere professionele ontwikkeling na afloop van de inductie.

Verder fungeert de schoolleider ook als rolmodel, zowel ten aanzien van de beoogde cultuur als in de wijze waarop ze hun eigen leren benaderen en bespreekbaar maken: de lerende cultuur die ze willen versterken binnen de school moeten ze zelf voorleven. Een nieuwsgierige houding, het gebruiken van theorie, systematische reflectie, het benutten van collegiale feedback, de wil om het elke dag weer beter te doen en de gretigheid om daarin van collega's binnen en buiten de school te leren, moeten leraren kunnen aflezen aan het dagelijks handelen van schoolleiders.

Schoolleiders zijn daarnaast op een andere manier rolmodel. Ook het schoolleiderschap is een rol waarin mensen kunnen en moeten groeien. Ook voor beginnende schoolleiders geldt dat zij nieuwe rollen op zich nemen, nieuwe kwaliteiten moeten ontwikkelen en inzetten, zich onzeker kunnen voelen, routines moeten opbouwen en zich telkens moeten afvragen hoe ze het beter kunnen doen. Besturen dienen dus ook aandacht te hebben voor de begeleiding van startende schoolleiders.

Samenvatting © 2019 Uitgeverij Pica / Marco Snoek.
Behorende bij: *Startende leraren in het po en vo.* ISBN 9789492525369

Literatuur

Europese Commissie (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers*. Brussels: Cluster Teachers and Trainers, European Commission.

Koffeman, A. (2015). Professioneel leren: over grenzen. *Van 12 tot 18, 25(1)*, 18-20

Sanders. P.F. & Roelofs, E.C. (2002). *Beoordeling van docentcompetenties.* Paper voor de VOR themaconferentie 2002.

Van der Grift, W.J.C.M. (2010). *Ontwikkeling in de beroepsvaardigheden van leraren.* Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Vermeulen, M. (2016). *Leren organiseren. Een rijke leeromgeving voor leraren en scholen*. Heerlen: Open Universiteit.

Samenvatting © 2019 Uitgeverij Pica / Marco Snoek.
Behorende bij: *Startende leraren in het po en vo.* ISBN 9789492525369

Over het schoolhek heen.
Interdisciplinair samenwerken: ontwikkelkansen voor professionals en leerlingen

Angèle van der Star

Samenwerken vanuit een gezamenlijke aanpak, om zo aan alle talenten van de leerling tegemoet te komen: 'the whole child approach'. Een totale benadering van de leerling op cognitief en sociaal-emotioneel vlak, op zijn of haar brede talenten en op het gebied van zijn of haar gezondheid. Weer praten over hoe we gezamenlijk het verschil kunnen maken voor de leerling.

Externe maatschappelijke ontwikkelingen als teruglopende leerlingaantallen, lerarentekort, verhoogde werkdruk, passend onderwijs en veranderingen in de Jeugdwet, laten het belang van interdisciplinair samenwerken goed zien. De optimale ontwikkelingskansen van leerlingen en professionals staan hierbij centraal.
Nog te vaak komen er geluiden naar boven die duiden op ruis in de communicatie met de professionele samenwerkingspartners in het onderwijs: de voorschoolse instellingen, de kinderopvang, het primair en voortgezet onderwijs, de Jeugd(gezondheids)zorg en andere professioneel belanghebbenden. Op de grensgebieden van samenwerking wordt benoemd dat er onduidelijkheden zijn. Deze ruis en onrust wordt gevoeld in de communicatie alsook in de pedagogisch doorgaande lijn.

De gescheiden werelden van de keten- en samenwerkingspartners worden door betrokkenen genoemd als een groot knelpunt. Er zijn onder andere verschillen tussen organisaties in visie en beleid, ambitie en betrokkenheid, cultuur, communicatie (letterlijk elkaars 'taal' niet spreken), status, het vasthouden aan de eigen identiteit, organisatiebelangen en conflicten, evenals praktische verschillen in werk- en openingstijden. Door professionals werkzaam in het onderwijs worden ook zaken benoemd als het gebrek aan kennis en ervaring met samenwerking.
Door de ketenpartners werkzaam in voor- en naschoolse instellingen wordt gewezen op een stroeve relatie met schoolleiders, een gebrek aan communicatie en het ontbreken van een gezamenlijk beleidskader en regie op bestuurlijk niveau. Zij ervaren dat zij de 'onderliggende' partij zijn en stuiten in de samenwerking op dichte schooldeuren en gebrek aan animo en medewerking vanuit de school.[1]

Ook de professionals in onderwijs en jeugdzorg hebben steeds meer met elkaar te maken. Beide sectoren ervaren de maatschappelijke behoefte en tendens om hun diensten 'thuisnabij' aan te bieden. Dat wil zeggen dat leerlingen zoveel mogelijk passend onderwijs krijgen op de school in hun eigen buurt. Voor jeugdzorg en welzijn betekent deze thuisnabije ontwikkeling dat zij samenwerken in sociale wijkteams of buurtteams. In een wijkgerichte aanpak werken verschillende organisaties en professionals op het gebied van zorg, welzijn en wonen samen. De wijkverpleegkundige neemt vaak een centrale plaats in en participeert in een wijkteam dat bestaat uit professionals uit verschillende disciplines, zoals de huisarts, fysiotherapeut en sociaal-maatschappelijk werkende. In deze zogenoemde multidisciplinaire teams brengen de leden vanuit hun eigen specifieke discipline verschillende perspectieven, expertise en vaardigheden samen om een cliënt of patiënt zo optimaal mogelijk te kunnen behandelen of verzorgen.[2]

---

[1] Kieft, Van der Grinten en De Geus, 2016.
[2] Kozlowski & Ilgen, 2006.

Samenvatting © 2019 Uitgeverij Pica / Angèle van der Star.
Behorende bij: *Over het schoolhek heen.* ISBN 9789492525277

Nauwe samenwerking van onderwijs met de jeugdgezondheidszorg kan ook een bijzondere meerwaarde hebben. Zo kan de gedragsproblematiek die leerkrachten bij een leerling ervaren vanuit een ander en aanvullend perspectief bekeken worden. Wanneer een leerling bijvoorbeeld slecht ziet of last heeft van een verminderd gehoor, kan dit mogelijk bepaald gedrag verklaren. Wanneer er vragen zijn over de ontwikkeling van een kind kunnen fysieke aspecten uitgesloten of in kaart gebracht worden. Samenwerking van JGZ met de medewerkers van peuterspeelzaal/kinderopvang, leerkrachten primair onderwijs en mentoren voortgezet onderwijs biedt een breed en diepgaand zicht op de ontwikkelingsmogelijkheden van kinderen en jongeren.
Voor schoolorganisaties is samenwerking met in de wijkteams van groot belang; deze recente verandering is nog volop in ontwikkeling.

Belangrijke uitgangspunten van sociale wijkteams zijn:[3]

- zelfredzaamheid en regie bij de burger;
- het organiseren van support op wijkniveau, zo dicht mogelijk bij de cliënt;
- interdisciplinair en integraal samenwerken (één gezin, één plan).

De knelpunten in de samenwerking vanuit de dagelijkse praktijk zijn:

- gescheiden werelden van de ketenpartners
- wet- en regelgeving
- de organisatiestructuur in relatie met de samenwerkingspartners
- cultuurverschillen met de samenwerkingspartners
- financiën
- huisvesting
- tijdgebrek
- concurrentie tussen organisaties
- personeelsverloop

De gevolgen van deze gesignaleerde knelpunten hebben effect op de ontwikkelkansen van leerlingen:

- er is een kleinere kans op optimale (sociale en cognitieve) ontwikkelkansen voor leerlingen;
- er zal in mindere mate sprake zijn van een pedagogisch doorgaande lijn voor leerlingen;
- er zal in mindere mate sprake zijn van rustiger overgangen voor leerlingen in de keten met verbeterde in- en doorstroom;
- er zal in mindere mate sprake zijn van betrokkenheid en samenwerking met de ouders van leerlingen.

Wat verstaan we onder interdisciplinair samenwerken?

We lichten allereerst het begrip interdisciplinair samenwerken nader toe in relatie tot daaraan verwante begrippen. Een heldere definitie en de te onderscheiden benamingen kunnen in de praktijk behulpzaam zijn voor de afstemming over welke samenwerkingsvorm beoogd wordt. We illustreren de begripsverduidelijking met voorbeelden uit de praktijk.

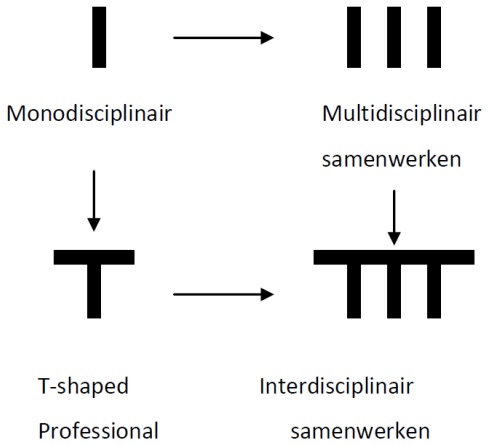
De verschillende vormen van samenwerking

- We spreken over *monodisciplinaire* samenwerking wanneer iets vanuit één deskundigheidsgebied of professie wordt benaderd. Een voorbeeld hiervan is een groep vakdocenten die met elkaar de begeleiding van leerlingen met dyslexie bespreekt en afspraken maakt over de gewenste aanpak.
- Vanuit monodisciplinaire samenwerking kan *T-shaped* samenwerking ontstaan. Dit vindt plaats wanneer professionals vanuit hun specialistische vakkennis in staat zijn om over de

[3] Rijsdijk et al., 2015

Samenvatting © 2019 Uitgeverij Pica / Angèle van der Star.
Behorende bij: *Over het schoolhek heen.* ISBN 9789492525277

grenzen van het eigen vakgebied heen te kijken en de verbindingen te leggen met andere professionals.



Figuur 1: T-shaped samenwerking (Oskam, 2009)

- In een *multidisciplinair* team wordt er samengewerkt door verschillende professionals, ieder vanuit hun eigen vakgebied. Multidisciplinair verwijst naar de samenwerking tussen verschillende disciplines om een bepaalde onderzoeksvraag op te lossen en verschillende onderzoeksvragen met elkaar te linken.[4]
  De samenwerking is gericht op het inbrengen van expertise en vaardigheden vanuit de eigen doelstellingen. Het is een parallelle samenwerking waarbij de autonomie van iedere discipline behouden blijft. Tussen de verschillende disciplines kan in zo'n multidisciplinair team sprake zijn van een 'gevoeld' verschil in status. Een voorbeeld van multidisciplinaire samenwerking kan zijn de samenwerking tussen leerkrachten, docenten en specialisten van primair en voortgezet onderwijs. Om een doorgaande lijn en passend onderwijs te bieden aan hoogbegaafde leerlingen werken de professionals samen vanuit hun eigen specifieke ervaring en deskundigheid. Het interview met Evelien Pinxterhuis, leider van het Leerpunt Hoogbegaafdheid in Vlagtwedde is een voorbeeld van een professional die samenwerkt in een multidisciplinaire omgeving. Zij is de grensganger en bruggenbouwer tussen de twee verschillende sectoren in het onderwijs (zie ook paragraaf 3.4). Multidisciplinair samenwerken kan doorgroeien naar interdisciplinair werken.
- In een *interdisciplinair* team wordt er door de verschillende disciplines samengewerkt vanuit een gezamenlijk geformuleerd doel. Daarbij is er sprake van een gemeenschappelijke taal die toegankelijk en begrijpelijk is voor alle betrokkenen. De kwaliteiten en perspectieven van de ander worden als complementair en waardevol gezien. De betrokken professionals leveren als het ware een stukje van hun autonomie (en soms status) in.[5] Een multidisciplinair team kan zichzelf volgens Veyt (2014) verheffen tot een interdisciplinair team wanneer er via intercollegiaal overleg naar gezamenlijke doelstellingen wordt gewerkt. Dit vereist inzicht in de deskundigheid van de andere disciplines en de bereidheid de eigen werkzaamheden ter discussie te laten stellen.
  Een voorbeeld hiervan: in een Zorgadviesteam (ZAT) komen docent, schoolmaatschappelijk werk, jeugdzorg, politie en orthopedagoog bij elkaar om de ontwikkeling van een leerling te bespreken en de afzonderlijke aanpak van de verschillende disciplines zoveel mogelijk op elkaar af te stemmen.

[4] Stevens, 2013.
[5] Buntinx & Bijwaard, 2004.

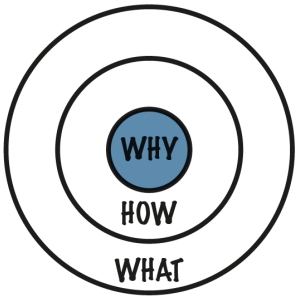
Samenvatting © 2019 Uitgeverij Pica / Angèle van der Star.
Behorende bij: *Over het schoolhek heen.* ISBN 9789492525277

Visie op samenwerken

Visie en strategie zijn onmisbaar voor duurzame ontwikkeling van samenwerking; een verbindende visie vormt de stip op de horizon voor de school. Het

- geeft richting;
- bindt het team;
- kanaliseert de energie;
- draagt ertoe bij dat het team gefocust blijft op de hoofdtaak;
- schept kaders en daarmee ruimte voor samenwerking;
- is het anker voor besluiten .

De bekende afbeelding van Simon Sinek geeft eenvoudig en helder weer waarom een duidelijke focus zo belangrijk is:



Figuur 2: De Gouden Cirkel (Sinek, 2012)

De centrale vragen bij visie en strategie zijn:
Why: Waarom of waartoe is interdisciplinair samenwerken van belang? Wat zijn daarbij de ambities en motieven van de betrokken organisaties en personen? Welke partners zijn belangrijk?
How: Hoe geef je met de verschillende betrokken professionals vorm aan de gezamenlijke ambities? Welke ruimte en kaders zijn daarbij wenselijk en nodig?
What: Wat is het resultaat van de interprofessionele samenwerking?

- wat de stip op de horizon?
- wat is het effect hiervan op de leerlingen?
- wat is het effect hiervan op je team?
- wat is het effect hiervan op jou als schoolleider?

Een centrale strategische vraag is: hoe houden we de focus op de leerlingen, anticiperend op maatschappelijke ontwikkelingen, zonder ons te laten afleiden door trends of kenmerken van het systeem.

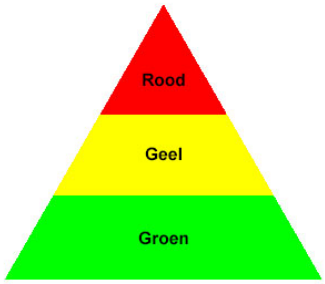
Optimale ontwikkelkansen voor leerlingen

De praktijk van het creëren van optimale ontwikkelkansen voor leerlingen wordt zichtbaar in interviews met professionals uit verschillende disciplines. We gaan in op relevante pedagogische aspecten als:

- preventie
- *the whole child*-benadering
- inclusie en passend onderwijs
- talentontwikkeling
- gepersonaliseerd leren

Samenvatting © 2019 Uitgeverij Pica / Angèle van der Star.
Behorende bij: *Over het schoolhek heen.* ISBN 9789492525277

Een voorbeeld van aandacht voor interdisciplinair samenwerken gericht op preventie is te vinden in de benaderingswijze van *School Wide Positive Behaviour Support (SWPBS).* SWPBS is een evidence based systeem dat zorgt voor een geïntegreerde schoolbrede aanpak, gericht op het bevorderen van gewenst gedrag van alle leerlingen binnen de school. Een doelmatige, schoolbrede aanpak vermindert de kans op gedragsproblemen en vergroot de professionele schoolcultuur. Iedere bij de school betrokken professional werkt vanuit dezelfde principes om gewenst gedrag te bevorderen. Op die manier ontstaat er een eenheid in de werkwijze van verschillende professionals. SWPBS biedt een uitgewerkt kader voor preventie en gebruikt daarbij het beeld van de preventiepiramide met verschillende niveaus. Deze lagen zijn groen, geel en rood gekleurd.[6] De respectievelijke lagen staan voor interventies voor groepen leerlingen (groen) voor enkele leerlingen (geel) en individuele leerlingen (rood). Kenmerkend voor deze aanpak is de gerichtheid op groepen leerlingen en niet op individuele leerlingen. SWPBS richt zich vooral op de groene preventieve interventies voor alle leerlingen.
Met behulp van SWPBS kunnen onderwijs en jeugdzorg in de omslag naar meer preventief werken heel veel aan elkaar hebben; ze kunnen elkaars expertise en positie in het netwerk rondom de leerlingen benutten. Voor jeugdzorginstellingen is het onderwijs een ideale samenwerkingspartner bij het bieden van preventieve ondersteuning. Alle kinderen en jongeren gaan immers naar school, dus groene groepsinterventies kunnen alle leerlingen bereiken. Op school problemen voorkomen, betekent voor leerlingen minder kans op een verwijzing naar een vaak intensievere en duurdere jeugdzorginterventie. School kan de kennis en expertise van jeugdzorg benutten om de groene en gele interventies optimaal in te vullen.



Figuur 3: De gelaagde preventiepiramide

De systeemwereld
In het onderwijs staat een optimale ontwikkeling van de leerling centraal. Bij het realiseren hiervan zijn zowel de leefwereld van de leerling als de systeemwereld van onderwijs en zorg betrokken. Wanneer het kind of de jongere in zijn leefwereld het uitgangspunt is, dan is de opdeling van de wereld om hem heen in een diversiteit aan systemen (organisaties als school, opvang, zorg, recreatie) niet altijd vruchtbaar. 'De systeemwereld is alles wat mensen ontwikkeld hebben aan instellingen en structuren op gebieden als economie, politiek, onderwijs, wetenschap, overheid, gezondheidszorg, verzorgingsstaat en andere. Dus een buitengewoon ongelijksoortige verzameling van systemen en subsystemen. De leefwereld is het ervaringsdomein waarin mensen met elkaar omgaan in en buiten de systemen'.[7]
Als de systeem- en leefwereld niet goed op elkaar aansluiten, kan niet of weinig gebruikgemaakt worden van ieders expertise.

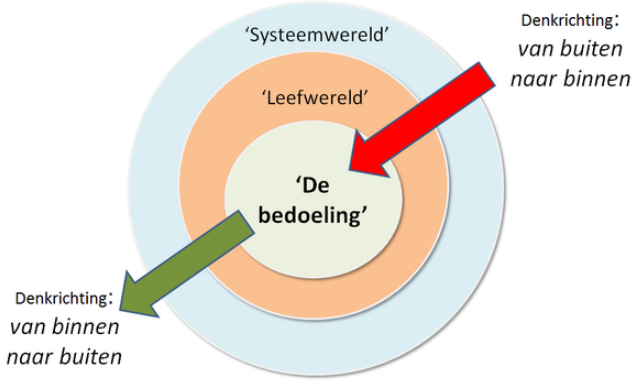
[6] Lewis en Sugai, 1999 in: Haasen en Van Swet, 2014.
[7] Van der Lans, 2010.

Samenvatting © 2019 Uitgeverij Pica / Angèle van der Star.
Behorende bij: *Over het schoolhek heen.* ISBN 9789492525277

Systeemwereld	Leefwereld
gestructureerd	dynamisch
bureaucratie	losse verbanden
formeel	informeel
procedures	vrije discussie

Figuur 4: Twee werelden (bron: www.eigen-kracht.nl)

Ideaal is het wanneer de twee systemen met elkaar in evenwicht zijn: ze vullen elkaar aan en vormen samen een stevig bouwwerk. Er is een denkrichting van binnen naar buiten vanuit een gezamenlijk doel of bedoeling, in plaats van een opgelegd denken vanuit de procedures in de systeemwereld.



Figuur 5: Werelden in evenwicht (Hart, 2012)

Organisatieontwikkeling : over grenzen heen groeien door samenwerkend leren

Interdisciplinair werken is behalve werken vanuit een gedeelde visie ook een kwestie van doen. Een kwestie van het gesprek aangaan met elkaar, luisteren naar wat een collega vanuit de eigen specifieke expertise te vertellen heeft en waarvan anderen weer kunnen leren. Door in een gezamenlijke organisatie een overstijgende dialoog te voeren die begint met een gedeelde visie op pedagogische samenwerking kunnen ook andere aspecten van samenwerking aan de orde komen. Het heeft voor de professional meerwaarde om interdisciplinair samenwerken te beschouwen vanuit de verandermanagementtheorie. Het combineren van de verschillende managementtheorieën en -modellen gericht op samenwerken, maakt de complexiteit in de samenwerking zichtbaar. Het spreekt voor zich dat het zinvol is te kiezen voor het model dat of de theorie die aansluit bij de pedagogische en onderwijskundige visie van de eigen organisatie.

We bespreken het werken vanuit professionele leergemeenschappen in het onderwijs. Dit omdat dit de visie op samenwerking is die we in dit boek onderschrijven.
Deze manier van werken vormt ook de basis van het STAR©-model voor interdisciplinair samenwerken. Het werken op deze wijze kan op verschillende manieren worden vormgegeven en er worden in de literatuur verschillende termen voor gehanteerd die raakvlakken vertonen. Zo is er overlap tussen Professionele leergemeenschappen (PLG), het Rijnlands gedachtegoed, een cultuur van leren van en met elkaar (stichting leerKRACHT) alsook met de beschrijving van collectieve leeromgevingen (COL). Uiteraard zijn er nog meer theorieën. Het activiteitenmodel van Engeström bespreken we om de samenwerking op de grensgebieden met de ketenpartners in het onderwijs goed zichtbaar te maken.
Ook bespreken we het 7S-model van McKinsey om de complexiteit van het onderwijs zichtbaar te maken.

Samenvatting © 2019 Uitgeverij Pica / Angèle van der Star.
Behorende bij: *Over het schoolhek heen.* ISBN 9789492525277

Samenwerkend leren en LEAN in het onderwijs
De term LEAN komt uit het bedrijfsleven en betekent letterlijk: slank en lenig. Het is gericht op een bedrijfscultuur van *continuous improvement* van een product, en verbeteren of efficiënter inzetten van middelen en processen vanuit een langetermijnstrategie.
Wat voor bedrijven geldt, geldt ook voor het onderwijs. Als je de onderwijskwaliteit wilt verbeteren, werk je ook samen aan een *continuous improvement*-cultuur. Een dergelijke werkwijze en cultuur worden dus 'LEAN' genoemd of 'Agile-Scrum' bij softwareontwikkeling. Een dergelijke cultuur vraagt om samenwerking met allen die je kunnen helpen je kwaliteit te verbeteren. Interdisciplinair samenwerken is onderdeel van een LEAN-cultuur.
De werkwijze van Stichting leerKRACHT is een voorbeeld van LEAN samenwerken in het onderwijs. Inmiddels werken er al een groot aantal scholen in het basisonderwijs, voortgezet onderwijs en mbo, en op pabo's en lerarenopleidingen volgens deze aanpak. De verbetercultuur volgens leerKRACHT betrekt iedereen die werkzaam is in de school: leerkrachten, teamleiders, schoolleiders, rectoren maar ook de bestuurders en leerlingen bij het dagelijks verbeteren van het onderwijs. Onderdeel is ook schooloverstijgend leren van en met elkaar. Letterlijk over het schoolhek heen kijken dus en je openstellen voor wat anderen jou kunnen leren en wat zij van jou opsteken, ook buiten de eigen sector. Zo kun je leren van en met het bedrijfsleven door bedrijfsbezoeken bij bijvoorbeeld het bankwezen of levensmiddelenbedrijven.
LEAN is een onderdeel van interdisciplinair samenwerken. Het betreft immers samenwerken vanuit een lerende cultuur: van en met elkaar.

Samenwerkend leren en Engeström in het onderwijs
De cultuurtheorie van Engeström is een zeer geschikt model om de spanningen die er kunnen ontstaan bij de samenwerking tussen de verschillende professionele partners rondom de leerling, zichtbaar te maken. Deze spanningen zijn vooral te merken op de grensgebieden waar activiteiten en/of belangen van verschillende sectoren elkaar raken. Door met dit model naar deze spanningsgebieden te kijken, wordt helder over welk aspect men het gesprek zou kunnen aangaan en daarop te kunnen anticiperen.
Engeström[8] beschrijft in de cultuurhistorische activiteitstheorie (CHAT) dat spanningen ontstaan als gevolg van het 'wringen' van oude en nieuwe culturen. Wanneer professionals gezamenlijk de oude werkwijzen overstijgen en er nieuwe vormen van samenwerking ontstaan, ontwikkelt zich een mate van expansief leren. Dit laatste is mogelijk wanneer twee kanten bereid zijn om de samenwerkingspraktijk te veranderen.

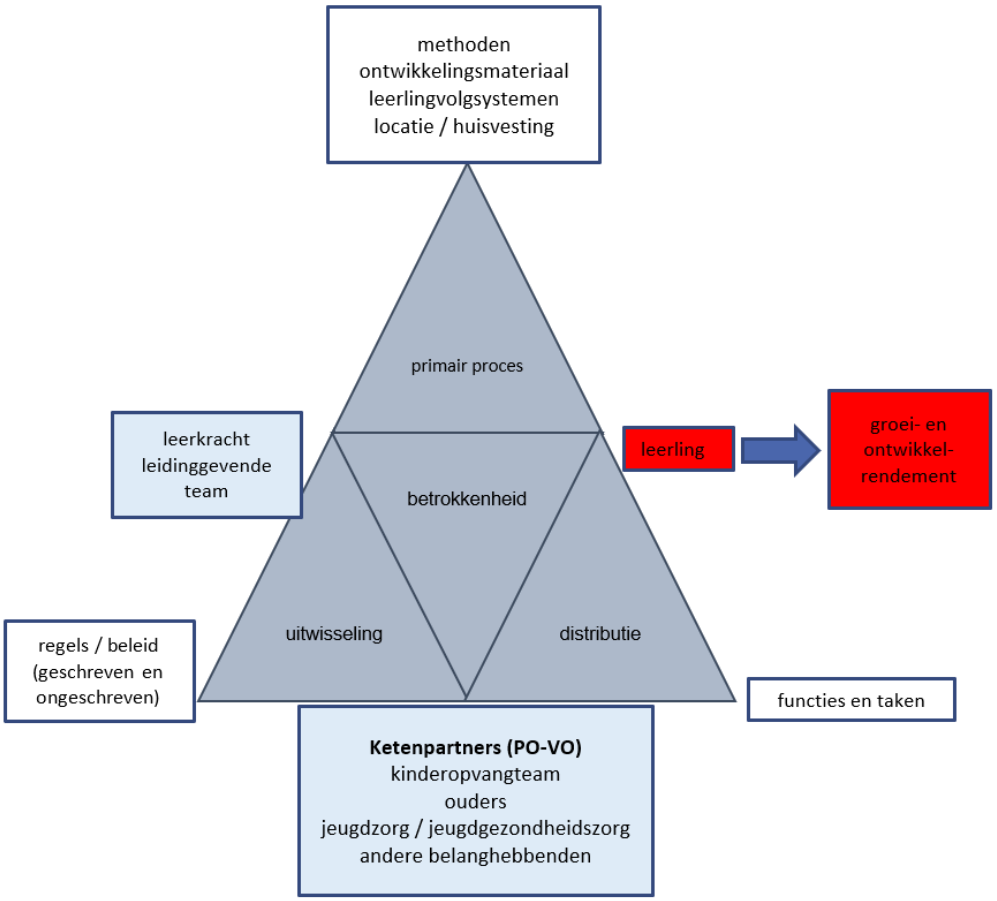
De ervaringen op deze grensgebieden van samenwerkende organisaties worden door Engeström grenservaringen genoemd. Dit doet iets met professionals op het emotionele vlak en kan bijvoorbeeld leiden tot een gevoel van tekortschieten en onzekerheid. Een voorbeeld hiervan is de samenwerking tussen professionals uit het basisonderwijs en de kinderopvang. Pedagogisch medewerkers zijn niet altijd even goed in staat de toegevoegde waarde van hun werkzaamheden op de ontwikkeling van kinderen en leerlingen te benoemen. Ook de leidinggevenden in deze sector geven aan dat zij ten opzichte van het onderwijs de 'onderliggende' partij zijn.[9] Door sectoroverstijgende samenwerking te beschouwen vanuit de cultuurtheorie, kunnen inzichten opgedaan en benoemd worden. Zo kunnen leraren in het voortgezet onderwijs leren van de ervaringen in het primair onderwijs, bijvoorbeeld op het gebied van hoogbegaafdheid. Op deze wijze ontstaat er een doorgaande groei- en ontwikkelingslijn voor de leerling die extra ondersteuning op dit vlak nodig heeft.
Een ander voorbeeld van zo'n grenservaring wordt beschreven door Meijers & Wardekker (2001) als een type conflictervaring waarbij de grens van het zelfbeeld zichtbaar wordt. In *Vliegwiel voor schoolontwikkeling* (2011, p. 4) beschrijven zij leraren die vanwege een intensivering van

[8] In Miedema, 2011.
[9] Kieft, 2016

Samenvatting © 2019 Uitgeverij Pica / Angèle van der Star.
Behorende bij: *Over het schoolhek heen.* ISBN 9789492525277

samenwerking het verlies van hun eigen autonomie in de klas betreuren. Ook verlangen sommige leraren terug naar het ongecompliceerde 'koning zijn in de klas'. Op het moment echter dat dit wordt uitgesproken en gedeeld met de collega's, kan er een vorm van beroepstrots ontstaan. Deze vorm van samenwerkend leren wordt door Engeström (1995) beschreven als teamteaching.[10]

Vanuit de zes componenten van Engeströms activiteitstheorie heeft iedere activiteit directe of indirecte invloed op de samenwerking met alle professionals rondom de leerling. Met behulp van dit model kan de relatie tussen het individuele en het gemeenschappelijke in de samenwerkings-activiteiten op de werkvloer onderzocht worden.



Figuur 6: Samenwerking in organisatie volgens Engeströms Activiteitstheorie (2015)

Als we vanuit deze theorie het interdisciplinair samenwerken in de eigen organisatie bekijken – met als doel dat deze samenwerking moet bijdragen aan het groei- en ontwikkelrendement van de leerling – komen we voor onszelf tot de volgende vragen:

- Wat betekent interdisciplinair samenwerken voor de individuele leerkracht, de leidinggevende of het team?
- Wat betekent interdisciplinair samenwerken voor onze samenwerkingspartners en andere partners in ons netwerk?
- Wat betekent interdisciplinair samenwerken voor onze schoolplannen en -afspraken en ons beleid?
- Wat betekent interdisciplinair samenwerken voor onze methoden, materialen en huisvesting?
- Wat betekent interdisciplinair samenwerken voor onze eigen werkzaamheden, taken en functies?

[10] In: Miedema, 2011, p. 4.

Samenvatting © 2019 Uitgeverij Pica / Angèle van der Star.
Behorende bij: *Over het schoolhek heen.* ISBN 9789492525277

STAR-model

Organisatie overstijgend samenwerken met alle partners en belangstellenden in de keten van onderwijs, opvang en zorg is vooral een kwestie van doen. Echter, wanneer dit samenwerken iets minder vanzelfsprekend gaat, is een transparante strategie voor iedereen wenselijk. Er is in de praktijk van onderwijs, haar ketenpartners en de andere samenwerkingspartners, ook een duidelijke behoefte aan een gezamenlijke taal.
Vanuit deze vraag is het evidence-informed STAR©-model (2015) voor Interdisciplinair Samenwerken ontwikkeld door Angèle van der Star. Hierbij hebben verschillende modellen, ieder vanuit hun eigen specifieke meerwaarde voor het onderwijs, input geleverd.
De kracht van het werken vanuit een professionele leergemeenschap is dat er sprake is van vertrouwen, verbinden en (eigen) vakmanschap, naast inspiratie. Een cultuur van leren van en met elkaar waarbij er zeker ook sprake is van een bottom-up expertise en kennisstroom. De input van alle teamleden is relevant. Lean werken heeft het voordeel dat er efficiënt gewerkt wordt vanuit het oogpunt van tijdinzet, vergaderen en meer. Het model van Engeström heeft het voordeel dat het de interactie binnen het (school)systeem en met andere samenwerkingspartners beschouwt. Het 7S-model heeft het voordeel dat het de gedeelde waarden en de interactie met harde én de zachte (school)organisatiekenmerken centraal heeft staan.

Uitleg STAR©-model©

Het fundament en de werkwijze van dit model is het gedachtegoed van de professionele leergemeenschap.[11] Om het STAR©-model© optimaal te laten aansluiten bij de doelgroep, is het geplaatst in de context van een schoolse organisatie met al haar facetten. Interdisciplinair samenwerken speelt zich vooral af op grensgebieden van de samenwerking tussen verschillende schoolse organisaties.
In het interactieve, stervormige STAR©-model© wordt uitgegaan van het gezamenlijke doel: interdisciplinair samenwerken. De verschillende samenwerkingspartners hebben vanuit dit gezamenlijke doel en betrokkenheid, het gezamenlijk resultaat voor ogen: te weten de optimale groei- en ontwikkelkansen voor leerlingen (buitenring).

Figuur 7: STAR©-model© (Van der Star, 2015)

Voor iedere school en/óf samenwerkingspartner kan voor dit gezamenlijke resultaat, een eigen STAR©-model ingevuld worden vanuit de volgende vijf indicatoren:

1. Visie: pedagogisch kader, (toekomstige) ontwikkelingen, ambities en kernkwaliteiten.
2. Strategie: inzichten/doelstellingen/stappenplan (strategische en operationele doelen).
3. Professionele structuur: organogram, regels/cao, financiën/btw, beleid, functies/taken/ vieringen, bevoegdheden, methoden, systemen, huisvesting.

[11] Verbiest, 2003.

Samenvatting © 2019 Uitgeverij Pica / Angèle van der Star.
Behorende bij: *Over het schoolhek heen.* ISBN 9789492525277

4. Communicatie: schriftelijk/mondeling, formeel/informeel, interne en externe communicatie (public relations en meer).
5. Professionele cultuur: leiderschapsstijl, ongeschreven regels, reflectie, normen, waarden, betrokkenheid, solidariteit, gesprekkencyclus.

De vijf domeinen (punten) van de ster kunnen voor iedere samenwerkingspartners anders zijn (en zijn dat waarschijnlijk ook). Wanneer dit STAR©-model ingezet wordt vanuit de gedachte dat men een gezamenlijk gedeeld resultaat voor ogen heeft (buitencirkel), kan dit model inzichtelijk maken waar de organisatieverschillen zitten. Het kan daarmee de sterke kanten en ontwikkelpunten voor iedere school en samenwerkingspartner in beeld brengen. Op deze domeinen worden ook de spanningen en fricties aangetroffen. Het STAR©-model en de daarbij ontwikkelde praatkaarten kunnen een handvat bieden om het gesprek over samenwerken met elkaar aan te gaan.

De praatkaarten bij het STAR©-model voor de verschillende sectoren
De praatkaart op basis van het STAR©-model kan ingezet worden om het gesprek in het primair onderwijs, speciaal (basis- en voortgezet) onderwijs en voortgezet onderwijs, de voor- en naschoolse instellingen (kinderopvang) en de Jeugd(Gezondheids)zorg te vereenvoudigen, om zo het interdisciplinair samenwerken met de ketenpartners en andere professioneel belanghebbenden een impuls te geven.
Daarnaast is de praatkaart inzetbaar als nulmeting, om knelpunten in de samenwerking vooral bottom-up zichtbaar en bespreekbaar te maken, om de doorgaande lijn in interdisciplinair samenwerken zichtbaar te maken en/of om de huidige situatie te bespreken in het kader van bijvoorbeeld een evaluatie. Ook bij nieuwe medewerkers kan de kaart als handvat dienen om hen bekend te maken met interdisciplinair werken.
Als samenwerken niet vanzelf gaat, biedt het STAR©-model een handvat om een ingang te vinden. Er zijn vier praatkaarten beschikbaar: primair onderwijs, voortgezet onderwijs, voor- en naschoolse instellingen, en jeugd(gezondheids)zorg en andere professionals rondom de leerling.

Professionals opleiden voor de toekomst

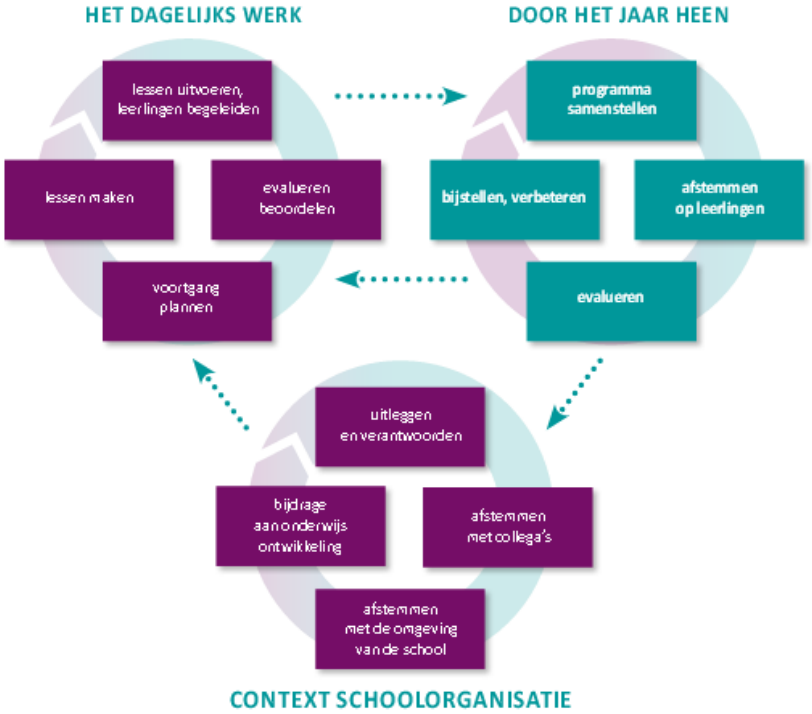
Onze samenleving verandert, het onderwijs verandert, scholen veranderen, lerarenopleidingen veranderen – en daarmee verandert ook de leraar voor ons toekomstig onderwijssysteem. Van de leerkrachten werkzaam in het primair, voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs wordt 90 procent opgeleid door hogescholen.[12] Deze leerkrachten brengen leerlingen de nodige kennis en vaardigheden bij, maken de diversiteit in scholen hanteerbaar, bevredigen leergierigheid van leerlingen, wakkeren hun nieuwsgierigheid aan en herkennen hun talenten – én helpen deze tot verdere ontplooiing te brengen.
Deze leerkrachten zijn met de leidinggevende ook medeverantwoordelijk voor de eigen ontwikkeling, gekleurd door de snelle technologische ontwikkeling en globalisering. Onze maatschappij verwacht ook van scholen, schoolleiders, rectoren en leerkrachten dat zij antwoorden helpen bedenken op misbruik, mishandeling, pesterij, eenzaamheid, storend of gestoord gedrag, vereenzaming, overgewicht of andere problemen waar kinderen en jongeren tegenaan lopen.[13] Leerkrachten hebben dan ook een bijzonder en belangrijk beroep. Het is een uitdaging voor lerarenopleidingen om hen hiervoor op te leiden. Deze opleidingen dienen keer op keer het beroep bij te stellen of opnieuw uit te vinden. Dit gebeurt vaak in samenspraak met andere organisaties in onderwijs, regio en bedrijfsleven. De laatste 30 tot 40 jaar gaat er veel maatschappelijke en politieke aandacht naar uit. De keerzijde van deze maatschappelijke aandacht is dat er wisselende belangen en wensenlijsten ontstaan die voor bestuurlijke drukte en last zorgen. Dit drukt op het primaire proces op de werkvloer, waar het werkelijk moet gebeuren. Krachtenbundeling is nodig. De lerarenopleidingen

[12] Vereniging Hogescholen, 2015.
[13] Idem.

Samenvatting © 2019 Uitgeverij Pica / Angèle van der Star.
Behorende bij: *Over het schoolhek heen.* ISBN 9789492525277

omarmen sinds 2015 samenwerking. Immers 'leren van en met elkaar' gaat ook op voor de lerarenopleidingen. Instellingen versterken daarbij de eigen expertise. Samenwerken met elkaar, met masteropleidingen, met universiteiten en met het afnemende scholenveld.[14]
Ook (praktijkgericht) onderzoek draagt bij aan de kwaliteit van ons toekomstige onderwijs. Praktijkgericht onderzoek en het onderwijs kunnen dan ook niet zonder elkaar. Het is een kwestie van interdisciplinair samenwerken en elkaar inspireren, bevruchten en voeden. De lectoren zijn de verbindende factor in de driehoek lerarenopleiding-werkveld-praktijkgericht onderzoek. Zij vormen ook de schakel tussen universitaire onderzoeksgroepen enerzijds en de praktijk in de klas anderzijds. Vanuit een onderzoeksgroep of binnen een netwerk helpen ze op praktijkvraagstukken te reflecteren en dragen ze onderzoeksvoorstellen aan. Dit draagt bij aan de onderzoekende houding van professionals.[15]

Met de komst van passend onderwijs is interdisciplinair samenwerken over het schoolhek heen, een noodzakelijk vakbekwaamheid geworden om leerlingen de optimale groei- en ontwikkelkansen te bieden. Dit interprofessioneel samenwerken zien we dan ook terug bij de herijking van de bekwaamheidseisen van het beroep leraar in augustus 2017. Daarin is te lezen dat het beroep leraar een complex professioneel beroep is dat hoge eisen stelt aan het niveau van de beroepskennis en -kunde. Naast een onderzoekende, resultaat- en ontwikkelingsgerichte houding dient de leraar het vermogen te hebben om zich blijvend te ontwikkelen in zijn werk, en samen, met en van zijn collega's te kunnen leren. Met collega's worden hier ook de professionals van andere beroepen, zowel binnen als buiten de school bedoeld.
De inhoud van het beroep leraar wordt bepaald door drie aspecten: het dagelijks werk, de werkzaamheden door het jaar heen en door de context van het werk (zie figuur 8). Hierbij heeft het afstemmen met de collega's en de omgeving van de school invloed op de dagelijkse praktijk van het onderwijs in de klas door het hele schooljaar heen.



Figuur 8: Vanuit kern en inhoud naar bekwaamheidseisen (Onderwijscoöperatie, 2016)

[14] Vereniging Hogescholen, 2015.
[15] Idem.

Samenvatting © 2019 Uitgeverij Pica / Angèle van der Star.
Behorende bij: *Over het schoolhek heen.* ISBN 9789492525277

Een andere nieuwe ontwikkeling, door de opkomst van (integrale) kindcentra, is de pedagogisch gerichte opleidingen in de voor- en naschoolse opvang met het primair onderwijs. Zo is er voor professionals die werkzaam zijn binnen de kinderopvang of peuterspeelzalen en voor studenten die net een mbo-studie in een sociaalpedagogische richting hebben afgerond een hbo associate degree Pedagogisch Educatief Medewerker. Deze studie richt zich op de pedagogisch-didactische begeleiding en stimulering van het jonge kind (0-4 jarigen), die deelnemen aan programma's van reguliere voor- en vroegscholen. Zo worden deze beoogde pedagogische educatieve medewerkers geschoold in pedagogische methodieken om de (taal)ontwikkeling van kinderen en de interactie tussen kinderen te stimuleren.

Interdisciplinair samenwerken biedt strategische kansen en kan zorgen voor kwaliteitsverhoging. Samenwerken door de verschillende disciplines, ieder vanuit zijn eigen deskundigheid, met een gezamenlijk geformuleerd doel. Op deze wijze kan er een pedagogisch netwerk gecreëerd worden, dat preventief kan werken. Gezamenlijk zien we meer en kunnen we vanuit de gezamenlijke expertise sneller handelen. Het is leren van en met elkaar door samen te werken, juist als professionals rondom de leerling.

Samenvatting © 2019 Uitgeverij Pica / Angèle van der Star.
Behorende bij: *Over het schoolhek heen.* ISBN 9789492525277

Leidinggeven aan onderwijsinnovatie met ict. Sturen op beweging

Marijke Kral, Anne-Marieke van Loon, Pierre Gorissen, Dana Uerz

Schoolleiders spelen een cruciale rol bij innovatie en doorontwikkeling van het onderwijs in de school. Als aanjager, inspirator, koersbewaker, facilitator, rolmodel, cultuurdrager, leider, organisator en manager; voor, in en met het team en de omgeving. Hun belangrijkste maatschappelijke opdracht is eraan bijdragen dat elk kind, elke jongere die aan de school is toevertrouwd zich zo goed mogelijk ontwikkelt in termen van kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming.

Over de rol en taken van de schoolleider en de bijbehorende competenties is al veel literatuur voorhanden, evenals handreikingen, tools en professionaliseringsmogelijkheden. Toch constateren we dat dit niet toereikend is als het gaat om leidinggeven aan onderwijsinnovatie met ict. Net als bij veel leraren, is ook bij veel schoolleiders sprake van handelingsverlegenheid op dit domein.

Waarom dit boek nodig is

De ict-component stelt het onderwijs voor complexe vragen en dilemma's die alle drie de doeldomeinen van onderwijs betreffen: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming – en ook nog eens de vorm van het onderwijs in termen van zowel leren en lesgeven als schoolorganisatie.
'Hoe weten we dat we de goede keuzes maken?' 'Kloppen de verwachtingen wel?' 'Ict-geletterdheid als nieuwe opdracht, hoe moet dat ook nog worden ingepast?' 'Is dat wel een taak van de school: leerlingen mediawijs maken?' 'Ouders vragen om technologie in de school (en sommige juist niet), welke koers kiezen we?' 'In mijn team heb ik leraren die echt niks willen of kunnen met ict, groeien die de school wel uit of ga ik eisen stellen?'
Dit zijn voorbeelden van vragen die in gesprekken met schoolleiders regelmatig boven tafel komen.

We beogen met dit boek schoolleiders handreikingen te geven. Daarmee zijn we er nog niet. Want uiteraard is er niet één ultiem antwoord. Iedereen zal in de praktijk, met het team en de omgeving, keuzes moeten maken en eigen oplossingen moeten vinden. Men moet leren omgaan met onzekerheden en dilemma's. Dat is misschien wel de kern van leidinggeven aan onderwijsinnovatie met ict.

De ondertitel van het boek is 'Sturen op beweging'. Dat is niet voor niets. Als we blijven doen *wat* we altijd al deden, verandert er – ook met de inzet van technologie – niets. Ook niet als we de de dingen blijven doen *zoals* we ze altijd al deden. De uitdaging zit erin om met nieuwe technologieën het onderwijs te verbeteren en te vernieuwen. Dat is een complexe innovatie die vraagt om transformatief leiderschap.

Toepassingen van ict in het onderwijs

We kunnen een aantal deelgebieden onderscheiden in het gebruik van ict:

- **Deelgebied 1: ict ten behoeve van leren en ontwikkelen.** Bij deze eerste categorie gaat het om het gebruik van ict in het leerproces. Ict ondersteunt de leraar bij het lesgeven en de leerling bij het leren. Denk daarbij aan het gebruik van een elektronische leeromgeving, het gebruik van virtual reality om de buitenwereld de klas in te halen, of het gebruik van

Samenvatting © 2019 Uitgeverij Pica / Marijke Kral, Anne-Marieke van Loon, Pierre Gorissen, Dana Uerz. Behorende bij: *Leidinggeven aan onderwijsinnovatie met ict.* ISBN 9789492525604

learning analytics om snel te zien welke leerlingen extra uitdaging of juist extra ondersteuning nodig hebben.

- **Deelgebied 2: ict ten behoeve van werken en beroep.** De verregaande digitalisering van de samenleving en het gebruik van ict in alle beroepen (ook waar dat traditioneel gezien niet zo was), maken ict-gebruik ook voor leerlingen in het po en vo een heel relevant onderwerp. Deze veranderingen hebben namelijk gevolgen voor de benodigde competenties van leerlingen en voor de hun aangeboden leerstof.
- **Deelgebied 3: ict ten behoeve van de organisatie van het onderwijs.** Ict leidt in het po en vo nog nauwelijks tot veranderingen in de onderwijsorganisatie. Onderwijs op afstand of (deels) online komt hier slechts incidenteel voor. Kansen die ict hierbij biedt zijn het ontsluiten van doelgroepen die anders geen toegang tot het onderwijs hebben, zoals leerlingen die langdurig afwezig zijn vanwege ziekte. Ook bij gepersonaliseerd leren speelt de inzet van ict een rol.
- **Deelgebied 4: ict ten behoeve van de logistiek van de school.** Hierbij gaat het om inzet van ict ten behoeve van administratieve processen – zoals cijferregistratie, het maken van lesroosters enzovoort – maar ook om de beschikbaarheid van ict in leslokalen zoals een beamer, smartboard, pc voor de leraar. Hoewel deze vorm van ict veelal los staat van het onderwijs zelf, lopen ze soms ook in elkaar over. Bij het verzamelen en verwerken van data over leerlingen moet bijvoorbeeld rekening gehouden worden met de strengere privacy- en databeschermingsregels op Europees niveau vanuit Algemene verordening gegevensbescherming (AVG).

Ict-geletterdheid

Ict-geletterdheid is een voorwaarde voor jongeren om zich te kunnen ontwikkelen tot volwaardige deelnemers aan deze (digitale) kennismaatschappij. Verschillende onderzoeken hebben uitgewezen dat jongeren wel knopvaardig zijn, maar nog tekortschieten in het bewust en kritisch omgaan met technologieën en media. Het onderwijs heeft een nieuwe opdracht: jongeren ict-geletterd maken. En daarvoor heeft het onderwijs leraren nodig die zélf ict-geletterd zijn.

Binnen het referentiekader ict-geletterdheid maken we onderscheid in vier deelcomponenten:

1. **Instrumentele vaardigheden:** het zich snel eigen kunnen maken van nieuwe ict-toepassingen en het verwerven van de digitale basisvaardigheden ten behoeve van de inzet van ict in het onderwijs.
2. **Mediavaardigheden:** het actief en kritisch gebruik van media, waarbij men zich bewust is van de medialisering van de samenleving en de impact daarvan.
3. **Informatievaardigheden:** het effectief kunnen zoeken en vinden van informatie van goede kwaliteit.
4. **Computational thinking:** het kunnen (her)formuleren van problemen op een zodanige manier dat een computer (of een soortgelijk apparaat) kan helpen bij het vinden van oplossingen. Hieronder valt het coderen en programmeren.

Het referentiekader ict-geletterdheid bevat een aantal vragen die richting geven aan de activiteiten die uitgevoerd moeten worden:

- Welke competenties zijn nodig? Wat zijn de bijbehorende gedragsindicatoren, oftewel welk zichtbaar gedrag hoort bij de competenties?
- Hoe kunnen we het huidige niveau van de competenties vaststellen? Observeren van het waarneembaar gedrag is natuurlijk een van de mogelijkheden, maar vaak niet praktisch uitvoerbaar. Hoe dan wel?

Samenvatting © 2019 Uitgeverij Pica / Marijke Kral, Anne-Marieke van Loon, Pierre Gorissen, Dana Uerz. Behorende bij: *Leidinggeven aan onderwijsinnovatie met ict.* ISBN 9789492525604

- Als bekend is waar verschillen zitten tussen het benodigd en aanwezig competentieniveau, hoe kunnen deze dan worden opgelost? En daaraan gerelateerd: hoe zorgen we ervoor dat de betrokken actoren bereid zijn om de benodigde inspanning te verrichten?
- Over welke tools en hulpmiddelen gaat het? Vanwege de snelle veranderingen op digitaal gebied is deze vraag expliciet opgenomen als steeds terugkerende vraag om te beantwoorden.

Het komt regelmatig voor dat een school slechts één van de vragen probeert te beantwoorden; ze willen dan bijvoorbeeld laptops of iPads aanschaffen zonder nagedacht te hebben over de benodigde competenties van leerlingen en leraren, over hoe het niveau van competenties nu is en welke inspanning er nog nodig is om benodigd en aanwezig niveau gelijk te krijgen.

Gepersonaliseerd leren

De diversiteit in het onderwijs neemt toe en scholen staan voor de uitdaging om maatwerk te realiseren in flexibele onderwijstrajecten. Voor vrijwel alle scholen is het recht doen aan verschillen tussen leerlingen een speerpunt in het strategisch beleid. In de wet is vastgelegd dat *elk kind zich in eigen tempo en naar eigen aanleg moet kunnen ontplooien* en dat *de school een ononderbroken leerlijn moet hebben voor elk kind*. Tevens verandert de positie van de school; het leren omgaan met snelle technologische en maatschappelijke veranderingen vereist meer verwevenheid tussen school, maatschappij en bedrijfsleven alsmede meer flexibiliteit in aanbod en methoden. Deze ontwikkelingen vragen om een andere organisatie van het onderwijs.

Veel scholen kiezen ervoor het onderwijs in te richten door andere werkvormen en digitale leermiddelen te gebruiken, het leerstofjaarklassensysteem los te laten, leerlingen op een andere manier te begeleiden en/of het leren binnen en buiten de school met elkaar te verbinden. Het streven bij het anders organiseren is bijna altijd om de leerling meer centraal te stellen in het onderwijs. Dit vraagt om een nieuwe werkwijze en om alignment tussen het onderwijsconcept, de uitwerking daarvan in de klas (microniveau) en de organisatie van dat onderwijs in de school (mesoniveau).

Personaliseren van leren: wat is dat?

Van gepersonaliseerd leren wordt gesproken als de leerling eigen keuzes kan maken. De leerling krijgt autonomie en is mede-eigenaar van zijn leerproces. In plaats van een ‘one size fits all’ richt de onderwijsorganisatie zich op individuele leerbehoeften, capaciteiten en interesses, en krijgen leerlingen meer zelfregie. Leren vindt daarbij plaats in interactie met medeleerlingen, leerkrachten, ouders en de leeromgeving.

Dit kan op uiteenlopende manieren vorm krijgen, afhankelijk van de mate waarin de school de leerling eigenaarschap geeft over zijn leerproces en waarin de school het accent legt op individuele belangen. Dit levert twee dimensies op, te weten:

1 Externe regie versus zelfregie;
2 Collectief belang versus individueel belang.

De keuzes die worden gemaakt om personaliseren van leren vorm te geven, zijn van invloed op het primaire proces en de schoolorganisatie. Er zijn in de praktijk een aantal globale uitwerkingen te onderscheiden die vaak overigens niet in hun zuivere vorm voorkomen:

- Klassikaal onderwijs
- Groepsdifferentiatie en individuele leerlijnen
- Zelfregulerend leren in een vaststaand programma
- Gepersonaliseerd leren

Samenvatting © 2019 Uitgeverij Pica / Marijke Kral, Anne-Marieke van Loon, Pierre Gorissen, Dana Uerz. Behorende bij: *Leidinggeven aan onderwijsinnovatie met ict.* ISBN 9789492525604

Consequenties voor de rol van de leerling en de leraar
Door gepersonaliseerd leren krijgen leerlingen meer regie over hun leerproces. Dit vraagt specifieke competenties; zij hebben goede metacognitieve en zelfregulerende vaardigheden nodig, waaronder de vaardigheden om hun eigen voortgang te monitoren en te reflecteren op hun leerproces. Het ontwikkelen van deze zelfregulerende vaardigheden gaat niet vanzelf.

Ook krijgt de leraar een andere rol. Om hun onderwijs nauwkeuriger te kunnen afstemmen, dienen zij diepgaander te analyseren. Dit kan met behulp van gerichte observaties, formatieve assessments of gesprekken met de leerling, maar ook door gebruik te maken van data verkregen uit digitale leeromgevingen (learning analytics). Veel studies benadrukken het belang van ict-competenties, zodat leraren in staat zijn technologie in te zetten bij het leren en lesgeven om gepersonaliseerd leren te realiseren.

Consequenties voor ict-inzet en de schoolorganisatie
Ict maakt plaats- en tijdonafhankelijk leren mogelijk. Doordat leerlingen de beschikking hebben over personal devices en onbeperkte toegang tot de digitale leeromgeving van de school, stopt het leren niet na schooltijd, maar kunnen zij ieder moment van de dag gebruikmaken van verschillende leermiddelen. Het realiseren van gepersonaliseerd leren via ict is een complexe onderwijsinnovatie die alle lagen van de organisatie raakt.

Wat vraagt leren en lesgeven met en over ict van leraren?

Om leerlingen voor te bereiden op de 21e-eeuwse vaardigheden heeft het onderwijs leraren nodig die zelf voldoende ict-geletterd zijn, en die vaardig zijn in leren en lesgeven met ict en in het ontwerpen van digitaal materiaal. Uit recent onderzoek komt naar voren dat de eigen ict-geletterdheid – met name het creatief kunnen gebruiken van ict en media – samen met de professionele competenties voor leren en innoveren, in belangrijke mate de didactische ict-vaardigheden en vervolgens het feitelijk gebruik van ict van leraren voorspellen.

Vier competentiedomeinen blijken relevant:

- **eigen ict-gerelateerde competenties in algemene zin.** Deze zijn voorwaardelijk om ict te kunnen gebruiken in de eigen onderwijspraktijk, om leerlingen te begeleiden in de ontwikkeling van hun ict-geletterdheid en om een rolmodel te zijn voor leerlingen in het bewust, doordacht en verantwoord gebruiken van technologie. Het gaat hierbij niet alleen om de vaardigheden met specifieke tools en applicaties te kunnen omgaan (knoppenvaardigheid), maar juist ook om de houding en (metacognitieve) vaardigheden om je snel nieuwe toepassingen eigen te willen en kunnen maken (adaptiviteit en creativiteit) en kennis te hebben van en te reflecteren op de (de invloed van) technologie op de samenleving.
- **competenties om ict in te zetten voor leren en lesgeven.** Leraren dienen te beschikken over kennis van actuele educatieve ict-toepassingen en over de vaardigheden om deze (passend bij visie, leerdoelen, leerlingen en context) effectief en efficiënt in te zetten in alle fasen van een onderwijsleerproces, en van ontwerp tot en met evaluatie.
- **visie en opvattingen over leren, onderwijs en technologie.** Het TPACK-model van Mishra en Koehler (2006) laat zien dat om beredeneerde en verantwoorde keuzes te kunnen maken in het didactisch inzetten van ict, een expliciete verbinding moet worden gelegd tussen de pedagogisch-didactische aanpak en de leerinhoud en de technologie die dit kan ondersteunen, rekening houdend met de context waarbinnen het onderwijs wordt gegeven.
- **professionele competenties voor innoveren en leren.** Het professioneel handelen (de professionele routine) van leraren wordt voor een belangrijk deel verklaard door hun visie,

Samenvatting © 2019 Uitgeverij Pica / Marijke Kral, Anne-Marieke van Loon, Pierre Gorissen, Dana Uerz. Behorende bij: *Leidinggeven aan onderwijsinnovatie met ict.* ISBN 9789492525604

kennis en opvattingen (mentaal model), zoals ontwikkeld op basis van opleiding, scholing, werkervaring.

In samenwerking tussen onderzoekers, de lerarenopleidingen van de HAN en het regionale werkveld po, vo en mbo, heeft het iXperium/Centre of Expertise Leren met ict in 2014 een handzaam competentieprofiel met bijbehorende gedragsindicatoren voor startbekwame leraren ontwikkeld. Dit competentieprofiel is ingevoerd in de lerarenopleidingen van de HAN en wordt in het afnemend werkveld gebruikt als kader voor HR-beleid. Inmiddels zijn ook specifieke gedragsindicatoren voor mbo-docenten ontwikkeld. Het profiel dient als een gezamenlijke basis van opleidingen en werkveld voor opleidings- en professionaliseringsactiviteiten, en voor de monitoring van de voortgang.

Deze competenties van leraren zijn zeer belangrijke voorspellers voor het lesgeven met en lesgeven over ict in de praktijk. Dat betekent dat door in te zetten op de ontwikkeling van deze competenties het gebruik van ict in het onderwijs en het opleiden tot ict-geletterdheid positief kan worden beïnvloed. Maar wat zijn nu effectieve strategieën voor professionalisering?

Professionalisering
Er is veel onderzoek beschikbaar over de effectiviteit van professionalisering voor leraren in het algemeen (niet specifiek op het gebied van ict). Belangrijke kenmerken van succesvolle professionaliseringstrajecten zijn:

- de professionalisering is praktijknabij: heeft betrekking op het leren van leerlingen, op doelen en inhouden van het onderwijs, op vragen uit de eigen praktijk;
- het eigenaarschap ligt bij de leraren zelf: zij hebben zeggenschap over wat en hoe zij leren;
- leraren leren actief en onderzoekend samen met collega's (collegiaal en collectief);
- leraren doen authentieke leerervaringen op;
- de professionalisering is geïntegreerd in het werk;
- de professionalisering is ingebed en verankerd in beleid en in de organisatie;
- de professionalisering heeft een langere looptijd, er is tijd voor uitproberen en reflectie en er is ondersteuning op de werkplek.

Meer en meer wordt duidelijk dat ook het domein leren en lesgeven met en over ict specifieke eisen stelt aan de professionalisering. Doordacht gebruik van ict doet een beroep op verschillende competenties in onderlinge samenhang. Dit levert nog een aantal specifieke aandachtspunten op:

- Het *ontwikkelen van de eigen ict-geletterdheid* (TK uit het TPACK-model) dient in elk professionaliseringstraject voor leren en lesgeven met ict een plek te hebben.
- De ict-geletterdheid moet *niet geïsoleerd en puur instrumenteel* worden opgepakt in professionalisering. Er moet een *directe relatie worden gelegd met de onderwijspraktijk* en *experimenteren en reflecteren* zijn nodig voor transfer naar het eigen professioneel handelen.
- Het gebruik van ict in het onderwijs moet, wil het effectief zijn, *aansluiten op de visie op leren en lesgeven*.
- De professionalisering richt zich op een *inhoudelijke vraag uit de eigen praktijk over leren met ict.* Uit onderzoek weten we dat leraren het lastig vinden hun eigen leervragen over ict in het onderwijs te formuleren, en dat ook de ontwikkelvragen vanuit team en school vaak niet eenduidig zijn geformuleerd omdat de visie op leren met ict onvoldoende is uitgekristalliseerd. Dit vereist een proces van *vraagverheldering* onder deskundige begeleiding.
- *Verandering van mentaal model* moet als een doel van de ict-professionalisering worden opgenomen. Belangrijke factoren voor het al dan niet realiseren van innovatie in het onderwijs zijn de bereidheid om te veranderen ('readiness to change') en de habitus, overtuiging en cultuur ten aanzien van onderwijsinnovatie met ict.

Samenvatting © 2019 Uitgeverij Pica / Marijke Kral, Anne-Marieke van Loon, Pierre Gorissen, Dana Uerz. Behorende bij: *Leidinggeven aan onderwijsinnovatie met ict.* ISBN 9789492525604

- *Grensoverschrijdend leren* moet gestimuleerd worden. In de iXperium designteams werken leraren, onderzoekers, ict-specialisten, lerarenopleiders en studenten samen aan het ontwerpen en onderzoeken van ict-rijke leerarrangementen.
- De Onderwijsraad benadrukt het belang van het onderzoeksmatig onderbouwen van experimenten met betrekking tot het leren met ict. Door het inbouwen van *praktijkonderzoek in ict-gerelateerde ontwikkel- en ontwerptrajecten* krijgen betrokkenen in de scholen meer zicht op wat werkt, hoe het werkt en vooral op wat het oplevert.
- Professionalisering voor leren en lesgeven met ict vraagt om een *mix van (ict-rijke) leer- en werkvormen waarin informeel leren een plek heeft*.
- Veel leraren houden zich niet uit zichzelf op de hoogte van ict-ontwikkelingen in het onderwijs of van professionaliseringsmogelijkheden op dit terrein, en melden zich ook niet uit zichzelf aan voor professionalisering. Het is dus niet voldoende om alleen een professionaliseringsaanbod voor leren en lesgeven met ict in te richten en hierover te communiceren: een *actieve benadering* van leraren is vereist.

Wat vraagt leidinggeven aan onderwijs en ict van leidinggevenden?

Schoolleiders, directeuren, adjunct-directeuren, teamleiders en andere leidinggevenden binnen het team hebben een spilfunctie bij het op gang brengen en houden van en dus ook bij ict-integratie in het onderwijs. Zij kunnen invloed uitoefenen op de motivatie en competenties van leraren, door professionaliseringsactiviteiten te initiëren en te ondersteunen, en door het samenwerken en samen leren te bevorderen. Ook kunnen zij een cultuur bevorderen waarin het vanzelfsprekend is dat leraren actief zoeken naar innovatieve ict-toepassingen voor het onderwijs.

Het creëren van een lerende organisatie vraagt om transformationele leiders. Dit zijn leiders die anderen aanzetten om creatief en innovatief te zijn en nieuwe oplossingen en aanpakken bedenken. Hiervoor dient de leidinggevende zelf ook op de hoogte te zijn van technologische mogelijkheden en een actieve bijdrage te leveren aan een cultuur waarin leren en innoveren belangrijk zijn. In een dergelijke cultuur hebben de teamleden zicht op elkaars kwaliteiten en wordt er met respect omgegaan met verschillen in ict-competenties. Er is een veilige omgeving waar leraren openstaan voor vernieuwingen en experimenten. Tevens zijn er binnen de schoolorganisatie structuren die leraren de tijd, ruimte en gelegenheid bieden om elkaar te ontmoeten.

Het competentieprofiel 'Leidinggeven aan onderwijs en ict', opgesteld door het iXperium/CoE in samenwerking met partners uit het werkveld, bestaat uit negen competenties met deelcompetenties. Het profiel wordt gekenmerkt door drie hoofddomeinen:

1. **Schoolleiders moeten zelf ict-vaardig zijn.** Zij beschikken over digitale instrumentele vaardigheden om ict effectief in te zetten in de eigen onderwijsorganisatie, en kunnen zich snel nieuwe ict-toepassingen eigen maken.
2. **Zij moeten leiding kunnen geven aan het proces van ict-integratie.** Naast het ict-geletterd zijn, is het van belang dat de schoolleider het team stuurt, inspireert en ondersteunt om ict in het onderwijs te integreren. Hij kan op school de juiste voorwaarden scheppen, bijvoorbeeld door het ontwikkelen van een gedeelde visie over het leren en lesgeven met ict en een coherente schoolorganisatie.
3. **Zij moeten kunnen leren en innoveren met ict.** Deze competentie is een belangrijke factor voor het realiseren van veranderingen in de onderwijspraktijk. Om het leren en lesgeven met ict op school te verwezenlijken is het van belang dat een schoolleider zelf ook innovatief en creatief is in het gebruik van ict, en zich hierin blijft ontwikkelen.

Samenvatting © 2019 Uitgeverij Pica / Marijke Kral, Anne-Marieke van Loon, Pierre Gorissen, Dana Uerz. Behorende bij: *Leidinggeven aan onderwijsinnovatie met ict.* ISBN 9789492525604

Scholen kunnen ervoor kiezen om de competenties te beleggen bij meerdere personen. Op basis daarvan kunnen de taken worden verdeeld. Leiderschap is dan niet alleen weggelegd voor de schoolleider; ook leraren oefenen invloed uit. Bij gedeeld leiderschap wordt per situatie bepaald wie de beste leiderschapskwaliteiten heeft voor die situatie. Schoolleiders, leraren en soms ook leerlingen trekken samen op bij het oplossen van lastige vraagstukken. Uit onderzoek blijkt dat de succesvolste scholen hun schoolleiderstaken hebben belegd bij meerdere personen.

Professionalisering
Veel schoolleiders ervaren handelingsverlegenheid in het vormgeven van de inzet van ict in hun school. Sommigen zijn zelf onvoldoende ict-geletterd, waardoor ze zich niet kunnen profileren als onderwijskundig leider op dit gebied en geen visie en doelen aangaande ict-gebruik kunnen formuleren. Veel schoolleiders die wel vooroplopen wat betreft technologie merken onder hun teamleden regelmatig onwetendheid of weerstand als het gaat om ict-gebruik in de klas. Het verschil tussen gewenste competenties en de praktijk zorgt ervoor dat de mogelijkheden van ict-inzet (denk bijvoorbeeld aan gepersonaliseerd leren) niet ten volle benut worden.

Uit verschillende onderzoeken komen trends en aanbevelingen naar voren voor de inrichting van professionaliseringstrajecten voor schoolleiders. De ontwikkeling van leiderschap wordt gezien als een continu proces van ontwikkeling, dat aansluit op de specifieke behoeften van de schoolleider, op de loopbaanfase waarin deze zich op dat moment bevindt, op de behoeften van de organisatie en op nationale standaarden (continu leren op maat).

Leren is voor schoolleiders waardevoller wanneer zij samen met collega's kunnen leren, er ruimte is voor reflectie, ze actief kunnen leren door problemen te analyseren en op te lossen en wanneer het leren direct verbonden is met de kern van hun werk. Bij de professionalisering van schoolleiders wordt daarom bij voorkeur gebruikgemaakt van een samenhangend geheel van praktijkervaringen, cursussen, zelfstudie, leren in collegiale netwerken, self-assessment en feedback, en reflectie.

Samenvatting © 2019 Uitgeverij Pica / Marijke Kral, Anne-Marieke van Loon, Pierre Gorissen, Dana Uerz. Behorende bij: *Leidinggeven aan onderwijsinnovatie met ict.* ISBN 9789492525604

Beter leren door groepsdynamiek. Van multi-intensief naar groepsdynamisch onderwijs

Willem Mennen en Eelke Hoekstra

De meeste leerkrachten dromen van prettige sociale groepen met taakgerichte, zelfsturende kinderen waaraan zij in alle rust les kunnen geven. De praktijk laat vaak het tegenovergestelde zien; dat kost leerkrachten veel energie en vermindert het werkplezier.
Het kan ook anders … maar dan moeten leerkrachten zich er op de eerste plaats van bewust worden waarom het huidige onderwijssysteem niet voldoet aan hun behoeften. Hier zijn twee belangrijke oorzaken voor: doorgeschoten individualisering en zwak opvoedingsgezag. Doorgeschoten individualisering leidt tot een toename van leerniveaus en onderwijsarrangementen voor leer- en gedragsproblemen en hoogbegaafdheid. Voor de doorsnee leerkracht wordt het onderwijs steeds complexer en moeilijker te hanteren en kost bovendien veel energie. Groepsdynamisch onderwijs noemt dit het multi-intensief onderwijs. Het zwakke opvoedingsgezag zorgt ervoor dat een groep moeilijker aangestuurd kan worden. Het gevolg hiervan is onrustige groepen en kinderen die dreigen te ontsporen.

Deze problemen in het onderwijs worden niet bewust veroorzaakt door de leerkrachten zelf, maar door het geïndividualiseerde onderwijssysteem. Vervang dit onderwijssysteem door het groepsdynamisch onderwijs en er ontstaat nieuw positief gedrag bij leerkrachten en kinderen.
Hoe doet groepsdynamisch onderwijs dat? Groepsdynamisch onderwijs verlaat de weg van de doorgeschoten individualisering en neemt een andere afslag. Het brengt de groep als leer-kracht met opvoedingsgezag tot ontwikkeling. Op deze manier komt het persoonlijk leren van ieder kind beter tot zijn recht. Groepsdynamische scholen laten zien dat de opbrengsten en de kwaliteit van het onderwijs omhoog gaan, dat er meer rust ontstaat en dat het werkplezier toeneemt.

Wat is er anders aan groepsdynamisch onderwijs dan klassikaal onderwijs?

Regulier klassikaal onderwijs is over het algemeen leerkrachtgestuurd, met individueel zelfstandig werken en differentiatie op drie gescheiden niveaus (leersporen). De socialisering bij gedragsproblemen vindt overwegend geïndividualiseerd plaats (divergent). Nemen de leer- en gedragsproblemen toe, dan ontstaan er steeds ingewikkelder handelingsplannen en leerarrangementen. Als laatste redmiddel wordt in sommige groepen de onderwijsassistent ingezet.

Groepsdynamisch onderwijs is een vorm van klassikaal onderwijs, waarbij de communicatieve zelfsturing en het collectief leren centraal staan. Kinderen leren van en met elkaar binnen wisselende coöperatieve tafelgroepen. Het onderwijs vindt plaats op drie niveaus, waarbij kinderen van nature kunnen doorstromen naar hogere niveaus (leerstromen) en waardoor onderwijs op maat gerealiseerd wordt. Kinderen zijn daarbij actief betrokken. Dit is mogelijk door het onderwijs vloeiend ritmisch en zelfsturend in te richten. Socialisering vindt convergent plaats; dus geen aparte aanpakken of uitzonderingsposities voor kinderen met gedragsproblemen. De groepsleerkracht laat vooral de groep werken, in het belang van alle kinderen.

Wat zijn de kernelementen van groepsdynamisch onderwijs?

Groepsdynamisch onderwijs heeft hoge ambities. Op de eerste plaats is het kindwaardig, rechtvaardig en afgestemd onderwijs. De school is een onderwijsgemeenschap waarbij niemand buitengesloten wordt. Dit heeft als uiterste consequentie dat er inclusief onderwijs is op

Samenvatting © 2019 Uitgeverij Pica / Willem Mennen en Eelke Hoekstra.
Behorende bij: *Beter leren door groepsdynamiek.* ISBN 9789492525420.

groepsniveau. De school heeft kwaliteit van onderwijs en onderwijskundige autonomie hoog in het vaandel staan. Rechtvaardig onderwijs voorkomt gedragsproblemen en laat kinderen gemotiveerd werken. Afgestemd onderwijs betekent dat er een gemeenschappelijke sociale en didactische aanpak is als basis voor goed onderwijs. Een onderwijskundig autonome school prioriteert zelf, bevrijdt zich van negatieve externe sturing en stopt met het volgen van onderwijshypes.

De groepsdynamische aanpakken zijn: Sterk Team (professionele cultuur), Sociaal Sterke Groep (socialisering), Full Speed Leren (taakgericht werken), Vloeiend Ritmisch Kleuteronderwijs en Rijke Oogst (opbrengstgericht werken). Deze aanpakken zijn concreet uitgewerkt, waardoor leerkrachten het wiel niet opnieuw hoeven uit te vinden. Zij kunnen zich volledig richten op het lesgeven zelf en het coachen van kinderen. Op deze manier is er meer ruimte om talenten van leerkrachten beter tot hun recht te laten komen. Het onderwijs verrijkt zich op deze manier voortdurend.

Wat betekent groepsdynamisch onderwijs voor de rol van de schoolleider?

De schoolleider gaat integraal over onderwijs nadenken. Hij gaat beseffen dat groepsdynamisch onderwijs bestaat uit heel veel simpele onderdelen, die in samenhang met elkaar een complex onderwijssysteem vormen. Het invoeren van al die onderdelen leidt op den duur vanzelf tot een nieuwe entiteit: de communicatieve zelfsturende leergroep. Dit is in wezen een bijzonder verschijnsel.

Het is de kunst van de schoolleider om het team via die afzonderlijke onderdelen wegwijs te maken in het groepsdynamisch systeem, en het team afgestemd te laten werken binnen de kaders van groepsdynamisch onderwijs. Dit vereist een professionele cultuur met communicatieve zelfsturing in de onder-, midden- en bovenbouw.

De schoolleider loopt veel door de school (schoolwandelingen) en helpt gedoseerd de leerkrachten bij het eigen maken van de gemeenschappelijke vormen en routines. Met behulp van het schooldashboard bewaakt hij ook de kwaliteit van het onderwijs. Hij gaat met tekortkomingen aan de slag en viert wat goed gaat.
De schoolleider inspireert, is koersvast en stuurt leerkrachten aan op gedrag. Dit laatste is extra moeilijk als een leerkracht tekortschiet. De schoolleidersscore geeft inzicht in hoe moeilijk of makkelijk de schoolleider dit vindt. Bij groepsdynamisch onderwijs wordt het (soms pijnlijk) duidelijk of de schoolleider adequaat leiding geeft en welke leerkrachten geschikt of ongeschikt zijn.

Voelt een schoolleider zich onzeker en durft hij amper te confronteren en knopen door te hakken, dan is het verstandiger niet aan groepsdynamisch onderwijs te beginnen. Voor een schoolleider met kwaliteiten is groepsdynamisch onderwijs daarentegen een uitdaging die veel kan opleveren.

Wat betekent groepsdynamisch onderwijs voor de rol van de leerkracht?

De leerkracht is in de eerste plaats groepsleerkracht. De leerkracht maakt van de groep een leerkracht om het persoonlijk leren van elk kind te bevorderen. Op de tweede plaats is de leerkracht een afgestemde leerkracht, waardoor het team krachtiger wordt en met één mond spreekt. De leerkracht stemt af met behulp van gemeenschappelijke vormen en routines (GVR's), waardoor er een gemeenschappelijke sociale en didactische aanpak ontstaat voor beter adaptief, inhoudelijk en creatief onderwijs.

Bij het opbouwen van de gemeenschappelijke aanpak leveren leerkrachten aanvankelijk vrijheid in, om er later meer vrijheid voor terug te krijgen (de vrijheidsparadox). Het team dient zich hiervan terdege bewust te zijn, vooral als het team gewend is om bij de uitvoering van vernieuwingen veel vrijheid van handelen te hebben gehad.

Samenvatting © 2019 Uitgeverij Pica / Willem Mennen en Eelke Hoekstra.
Behorende bij: *Beter leren door groepsdynamiek.* ISBN 9789492525420.

Groepsdynamisch onderwijs werkt met vijf leerkrachtrollen.

- De leerkracht als leider-controller zorgt ervoor dat er adequaat leiding wordt gegeven aan de groep en dat het onderwijs opbrengstgericht is.
- De leerkracht als docent-acteur is erop gericht om op een levendige en boeiende manier onderwijs te geven.
- De leerkracht als begeleider-coach versterkt de communicatieve zelfsturing van kinderen.
- De leerkracht als regisseur-planner zorgt ervoor dat er een leerrijke zelfsturende leeromgeving geschapen wordt en dat er planmatig onderwijs gegeven wordt.
- De leerkracht als reflecterende teamplayer draagt bij aan afgestemd onderwijs. De plek bij uitstek van communicatieve zelfsturing en reflectie is het overleg in onder-, midden- en bovenbouw.

Door groepsdynamisch onderwijs wordt een leerkracht een betere vakman of vakvrouw.

Wat betekent groepsdynamisch onderwijs voor de rol van de leerling?

Alle kinderen zijn actief betrokken en verantwoordelijk voor een veilig sociaal klimaat op school, waarbij niemand buitengesloten mag worden. Kinderen weten hoe ze moeten omgaan met conflicten. Het sociobord helpt kinderen om het spelgedrag te verbeteren. Door middel van de sociokring en leerlingenraad hebben kinderen invloed op het wel en wee van de groep en de school, en zelfs op het gedrag van leerkrachten.

In de klas zitten de kinderen in coöperatieve tafelgroepen, waarbij iedereen (zonder uitzondering) elke groepsrol bij toerbeurt vervult. Leerlingen kiezen in principe hun leerniveau en helpen elkaar op gestructureerde wijze als ze iets niet weten. Door het werken met drie containers binnen de weektaak wordt tegemoetgekomen aan kinderen die extra zorg nodig hebben én aan kinderen die hoogbegaafd zijn.

Kinderen kunnen op een positieve manier aan ouders en bezoekers vertellen hoe het groepsdynamisch onderwijs op hun school werkt. Zij zijn de beste ambassadeurs van dit onderwijs.

Wat betekent groepsdynamisch onderwijs voor de rol voor de ouders?

Het groepsdynamisch onderwijs functioneert als een soort grondwet voor alle leden van de onderwijsgemeenschap. Dit geeft duidelijkheid en ouders vinden dat prettig. Zij zijn daardoor beter in staat om partner in opvoeding en onderwijs van hun kind te zijn. Door Sociaal Sterke Groep zijn ouders en school in staat om het kind te ondersteunen bij het socialiseren op school. Dit kan zelfs een positieve invloed hebben op de thuissituatie. Doordat deze aanpak strikt rechtvaardig is, zijn ouders ook van harte bereid om daaraan mee te werken.

Full Speed Leren en Vloeiend Ritmisch Kleuteronderwijs laten ouders zien hoe elk kind gemotiveerd kan werken. Ouders kunnen daarom hun kind hierbij veel gemakkelijker ondersteunen.

De school geeft binnen de kaders van groepsdynamisch onderwijs duidelijk grenzen aan over wat wel en wat niet kan. Zij treedt op als ouders die grenzen overschrijden, om daarmee te voorkomen dat een klein groepje negatieve ouders een stempel drukt op de school. Dit wordt gewaardeerd door de meeste ouders.

De oudertevredenheid wordt drie keer per jaar gemeten met behulp van de OK-thermometers voor ouders en de school gaat meteen over tot actie als iets niet goed is. Over het algemeen zijn de tevredenheidsscores hoog. Dit is bewijs dat groepsdynamisch onderwijs ook voor ouders werkt.

Samenvatting © 2019 Uitgeverij Pica / Willem Mennen en Eelke Hoekstra.
Behorende bij: *Beter leren door groepsdynamiek.* ISBN 9789492525420.