

Zorgen om kwaliteit

Een onderzoek naar kwaliteitszorg in het basisonderwijs op meso- en microniveau

Willemijn Duijzer, 100418
Christelijke Hogeschool Ede
Afstudeeronderzoek leraar basisonderwijs (Pabo)
Mei 2013
Afstudeerbegeleider: Hans Bakker

Inhoudsopgave

Voorwoord	blz. 5
Samenvatting	blz. 6
1. Inleiding	blz. 7
1.1 Motivatie	blz. 7
1.2 Probleemstelling	blz. 7
1.3 Hypothese	blz. 7
1.4 Deelvragen	blz. 7
1.5 Uitleg begrippen	blz. 8
1.6 Doelstellingen	blz. 8
1.7 Type onderzoek	blz. 8
1.8 Opzet van het onderzoek	blz. 9
2. De kwaliteit van het onderwijs	blz. 10
2.1 Definitie van kwaliteit	blz. 10
2.2 Kwaliteit op school	blz. 11
2.3 Verschillende visies op de kwaliteit van het onderwijs	blz. 13
2.4 Ontwikkelingen in de kwaliteit van het basisonderwijs	blz. 15
3. Kwaliteitszorg als systeem voor de basisschool	blz. 17
3.1 Definitie van kwaliteitszorg	blz. 17
3.2 Theorieën over kwaliteitszorg	blz. 18
3.3 Verschillende instrumenten voor kwaliteitszorg	blz. 22
3.4 Aanpak directeur	blz. 26
4. De onderwijsinspectie en kwaliteitszorg	blz. 29
4.1 De overheid	blz. 30
4.2 Zorg voor kwaliteit	blz. 31
4.3 Onderwijs en leren	blz. 33
4.4 Opbrengsten	blz. 34
4.5 Omgeving	blz. 38
4.6 Kritiek	blz. 39
5. Kwaliteit van leraren	blz. 41
5.1 De onderwijsinspectie	blz. 41
5.2 Competenties van het SBL	blz. 42
5.3 Kwaliteit van binnenuit	blz. 43
5.4 Leerpsychologische stromingen	blz. 44
6. Methodologie	blz. 47
6.1 Kwalitatief exploratief onderzoek	blz. 47
6.2 Dataverwerking in Atlas TI	blz. 47

7. Praktijk en literatuur vergeleken	blz. 52
7.1 Kernpunten uit de literatuur	blz. 52
7.2 Visie van basisschooldirecteuren	blz. 53
7.3 Visie van de onderwijsinspectie	blz. 56
7.4 Conclusie	blz. 58
8. De rol van een basisschooldirecteur op het gebied van kwaliteitszorg	blz. 60
8.1 Het reguleren van een kwaliteitszorgsysteem	blz. 60
8.2 In relatie met het team	blz. 61
8.3 In relatie met de omgeving	blz. 62
8.4 In relatie met de onderwijsinspectie	blz. 63
9. De kwaliteit van de leerkracht	blz. 65
9.1 Kwaliteit van leerkrachten vanuit de praktijk	blz. 65
9.2 Het instrument	blz. 70
10. Conclusie, discussie en aanbevelingen	blz. 76
10.1 Conclusie	blz. 76
10.2 Discussie	blz. 76
10.3 Aanbevelingen	blz. 77
Literatuuropgave	blz. 79
Bijlagen	blz. 83
1. Kernkader onderwijsinspectie PO	blz. 83
2. Competenties van het SBL	blz. 87
3. Interviews	blz. 94
4. Uitgewerkt interview directeur	blz. 100
5. Uitgewerkt interview leerkracht	blz. 109
6. Data uit Atlas: Code 'Borging van kwaliteitszorg in het systeem'	blz. 118

Voorwoord

Voor u ligt mijn afstudeerscriptie, waarin ik vanuit de literatuur en vanuit de praktijk onderzoek heb gedaan naar verschillende facetten van kwaliteitszorg in het basisonderwijs. De focus daarin ligt op de taken van het management op dit gebied en de relatie met de onderwijsinspectie. Daarnaast heb ik, op microniveau, een link gemaakt naar het meten van de kwaliteit van de leerkracht.

Nadat ik me op deze opleiding drie jaar lang heb beziggehouden met de activiteiten die zich afspeelden op klassenniveau, kwam ik er tijdens de minor Jong Management achter dat juist het schoolniveau en dan met mate het management, mij erg interesseerde. Tijdens deze minor schreef ik mee aan een adviesrapport voor een zwakke basisschool en nam ik het voor mij vrij onbekende onderdeel 'kwaliteitszorg' voor mijn rekening. Van deze term had ik nog niet vaak gehoord en later bleek dat dat voor een groot deel van de basisschoolleerkrachten geldt. Toch is kwaliteitszorg heel belangrijk en mede omdat de focus van de onderwijsinspectie steeds meer bij de goede, of zelfs excellente scholen komt te liggen, besloot ik hier meer over te willen weten en mijn afstudeeronderzoek aan kwaliteitszorg te verbinden.

Mijn dank gaat uit naar alle mensen en organisaties die op een bepaalde manier een bijdrage hebben geleverd aan mijn onderzoek. Dank voor de vele positieve reacties op aanvragen voor diepte-interviews, openheid en eerlijkheid in gesprekken en de ruimte en tijd die werd genomen om vragen van mijn kant te beantwoorden.

In het bijzonder wil ik mijn afstudeerbegeleider Hans Bakker bedanken voor zijn begeleiding gedurende het hele proces. Zijn kennis, vernieuwende invalshoeken, vele contacten en positieve aanmoediging hebben me geholpen om deze scriptie op dit niveau af te leveren.

Ede, 6 mei 2013

Willemijn Duijzer

Samenvatting

Vanuit de overheid en de onderwijsinspectie wordt er de laatste jaren veel aandacht gegeven aan de kwaliteit van het basisonderwijs. In een recent verslag van de inspectie over het basisonderwijs staat dat er ruimte is voor verbetering van de kwaliteit op alle vlakken (Onderwijsinspectie, 2012). Door mijn interesse voor het management van het onderwijs heb ik besloten een onderzoek te doen naar de kwaliteitszorg van het basisonderwijs. De volgende onderzoeksvraag is leidend geweest voor mijn onderzoek:

‘Hoe kan het management van een basisschool proactief voordeel halen uit een screening van de onderwijsinspectie, om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren?’

In mijn literatuuronderzoek heb ik eerst bekeken wat kwaliteit precies inhoudt, waarna ik ben gaan inzoomen op de kwaliteit van het basisonderwijs en later de kwaliteitszorg. Er blijken bij verschillende partijen een heel aantal visies en theorieën te bestaan, die allemaal vanuit een andere visie invulling geven aan het lege begrip kwaliteit en hun eigen visie hebben op kwaliteitszorg. Vervolgens heb ik mijn focus verlegd naar de onderwijsinspectie en vanuit haar toezichtkader aandacht gegeven aan de punten waar zij in haar screening op let. Daarna heb ik ingezoomd op het klassenniveau om vanuit de literatuur te onderzoeken wat de kwaliteit van een goede leerkracht precies is. Hierbij waren de zeven competenties van het SBL leidend.

Naast mijn literatuuronderzoek heb ik ook een praktijkonderzoek gehouden, waarin ik verschillende partijen heb geïnterviewd. Zo heb ik met een aantal basisschooldirecteuren, een inspecteur en een ontwikkelaar van een systeem voor kwaliteitszorg om tafel gezeten om zo de literatuur te vergelijken met de praktijk. Hieruit kwam naar voren dat de zaken die in de literatuur genoemd werden, in de praktijk nog wel eens voor moeilijkheden zorgden. Ook heb ik het in die interviews gehad over de taak van de directeur op dit gebied en over welke competenties hij of zij moet beschikken om goed te kunnen werken aan kwaliteitszorg. Tot slot heb ik ook een aantal leerkrachten geïnterviewd over wat zij de kern van de kwaliteit van een leerkracht vonden en aan de hand daarvan heb ik een instrument opgesteld om de kwaliteit van leerkrachten te kunnen beoordelen.

Als belangrijkste conclusie van mijn onderzoek kan ik als antwoord op mijn onderzoeksvraag stellen dat het voor het management van het basisonderwijs van wezenlijk belang is om een proactieve houding te hebben, naar het team van leerkrachten, maar vooral ook naar de onderwijsinspectie. Deze houding en het zelfstandig aan de slag gaan met het stellen en uitwerken van doelen voor de verbetering van het onderwijs, bepaalt de kwaliteit van een school. Hierin is het van belang dat de school haar verantwoordelijkheid neemt, zodat zij zelf leidend is en zelf het werk doet, in plaats van de onderwijsinspectie.

1. Inleiding

1.1 Motivatie

In het derde jaar van mijn opleiding heb ik de minor Jong Management gevolgd. Daar ben ik een halfjaar bezig geweest met verschillende onderwerpen en opdrachten die te maken hebben met het management op een basisschool. Zo heb ik ook een verbeterplan mogen schrijven voor een basisschool met een onvoldoende-beoordeling vanuit de onderwijsinspectie. Hiervoor heb ik mij verdiept in het inspectierapport en de directeur van die betreffende basisschool geïnterviewd. Eén van de punten waar deze school 'zwak' op scoorde, was kwaliteitsaspect 9: Kwaliteitszorg. Tijdens het interview met de directeur merkte ik heel erg dat hij het niet eens was met het rapport van de onderwijsinspectie en dat hij vond dat zijn school het helemaal niet zo slecht deed, maar dat factoren van buitenaf de oorzaak waren van hun slechte score. Deze opdracht heeft mij erg aan het denken gezet over de onderwijsinspectie, die vaak als 'vijand' gezien wordt, terwijl ik denk dat deze inspectie heel waardevol is.

Daarnaast worden er vanuit de overheid steeds hogere opbrengsten gevraagd en verwacht binnen het basisonderwijs. In het onderwijsverslag van de onderwijsinspectie over het schooljaar 2010/2011, wordt erg veel aandacht gegeven aan de kwaliteit van het basisonderwijs. In datzelfde verslag staat dat er steeds meer scholen een voldoende onderwijskwaliteit hebben, maar dat er bij alle betrokkenen (bestuurders, directeurs en leerkrachten) nog ruimte is voor verbetering (Onderwijsinspectie, 2012). Ik wil graag te weten komen op wat voor manier die verbetering tot stand kan komen en hoe alle partijen daarbij op een resultaatgerichte manier kunnen samenwerken. Dit brengt mij bij de volgende probleemstelling en deelvragen.

1.2 Probleemstelling

In mijn onderzoek wil ik antwoord geven op de volgende vraag:

'Hoe kan het management van een basisschool proactief voordeel halen uit een screening van de onderwijsinspectie, om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren?'

1.3 Hypothese

Ik verwacht dat er vanuit de basisschool vaak op een negatieve manier wordt gekeken naar een screening van de onderwijsinspectie, door een slachtofferrol aan te nemen en hun slechte resultaten te wijten aan externe factoren.

Ook verwacht ik dat het management van een basisschool, door actief en systematisch aan de slag te gaan met de punten die de onderwijsinspectie aangeeft, de kwaliteitszorg op de basisschool beter kan regelen en zo de kwaliteit kan verbeteren.

1.4 Deelvragen

Om tot het antwoord op de probleemstelling te komen, maak ik gebruik van deelvragen. Die deelvragen zijn onderverdeeld in theorie- en praktijkdeelvragen.

1.4.1 Theorievragen

1. Wat verstaan we onder de kwaliteit van het onderwijs?
2. Wat houdt kwaliteitszorg als systeem in voor een basisschool en wat is daarin de rol van de directeur?
3. Hoe meet de onderwijsinspectie de kwaliteit van het onderwijs?

4. Wat is de kern van de kwaliteit van een goede leerkracht?

1.4.2 Praktijkvragen

5. Wat zijn de opvallendste verschillen tussen de praktijk en de literatuur op het gebied van kwaliteitszorg?
6. Welke competenties van de basisschooldirecteur vraagt het reguleren van een kwaliteitssysteem in de school?
7. Op wat voor manier kan de kwaliteit van leerkrachten in de praktijk worden beoordeeld?

1.5 Uitleg begrippen

- *Management basisschool* *Management is het richting geven aan inspanning (van mensen) en middelen, zodat de vastgestelde doelen van een onderneming kunnen worden bereikt overeenkomstig het aanvaarde beleid.* (<http://www.encyco.nl/nol.php>)
Het managementteam op een basisschool bestaat vaak uit de directeur, de Intern Begeleider en de coördinatoren van de onder- en bovenbouw.
- *Screening onderwijsinspectie* De onderwijsinspectie onderzoekt de kwaliteit van het onderwijs op een risicogestuurde manier; scholen die meer risico lopen, worden vaker onderzocht. Elke school wordt ten minste eens in de vier jaar door een inspecteur bezocht. Bij een dergelijke screening richt de onderwijsinspectie zich op de volgende punten:
 - Opbrengsten
 - Jaarstukken
 - Signalen
 - Nalevingsaspecten.(www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/Toezicht)

1.6 Doelstellingen

Met dit onderzoek wil ik graag een aantal doelen behalen. De doelen die ik heb gesteld, zijn:

- Aan het eind van het onderzoek heb ik ontdekt op wat voor manier een basisschool proactief voordeel kan halen uit een screening van de onderwijsinspectie om daarmee de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren.
- Aan het eind van het onderzoek kan ik de praktijk dienen met handreikingen en aanwijzingen voor competenties waarmee het management op een basisschool actief aan de slag kan gaan om kwaliteitsverbetering in het onderwijs door te voeren om het systeem van kwaliteitszorg beter te gebruiken.
- Aan het eind van het onderzoek ben ik veel wijzer geworden over de kwaliteit van het onderwijs, de onderwijsinspectie, kwaliteitszorg en de rol van het management van de basisschool daarin en kan ik daar op een later tijdstip, bij het uitoefenen van mijn beroep, voordeel uit halen.

1.7 Type onderzoek

Het onderzoek wordt een kwalitatief exploratief onderzoek. Ik wil gebruik maken van diepte-interviews, daarom kwalitatief. Omdat ik nog niet weet wat de uitkomst is, heeft het onderzoek een exploratief karakter.

1.8 Opzet van het onderzoek

Het onderzoek begint met een theoretisch gedeelte. In hoofdstuk 2 zal er uiteengezet worden wat de kwaliteit van het basisonderwijs precies inhoudt. Hoofdstuk 3 laat zien wat het systeem van kwaliteitszorg inhoudt voor een basisschool en wat daarin precies het takenpakket is van het management. In hoofdstuk 4 verschuift het perspectief naar de onderwijsinspectie en wordt er gekeken op wat voor manier zij de kwaliteit van het onderwijs meet. Tot slot verschuift met hoofdstuk 5 het niveau van micro- naar mesoniveau, wanneer er vanuit de literatuur wordt gekeken naar de kwaliteit van de leerkracht. Met deze vier hoofdstukken is het theoretische gedeelte afgesloten en richt het onderzoek zich verder op de praktijk. In hoofdstuk 6 licht ik toe op welke manier ik mijn praktijkonderzoek heb aangepakt. Hoofdstuk 7 richt zich op een aantal kernpunten van kwaliteitszorg volgens de literatuur en vergelijkt deze met wat hierover in de praktijk is gezegd door verschillende basisschooldirecteuren. In hoofdstuk 8 wordt er specifiek gekeken naar de rol van de basisschooldirecteur op het gebied van kwaliteitszorg en wordt er onderzocht welke competenties hij of zij nodig heeft om een systeem van kwaliteitszorg te reguleren en wat voor rol hij of zij aan moet nemen in relatie tot verschillende partijen. Het praktijkgedeelte wordt afgerond met hoofdstuk 9, waarin de kwaliteit van de leerkrachten ook vanuit de praktijk wordt bekeken en een instrument voor de beoordeling van de kwaliteit van leerkrachten wordt geïntroduceerd en toegelicht.

Als afsluiting op het onderzoek worden in hoofdstuk 10 de conclusies en aanbevelingen behandeld. De literatuurlijst en alle bijlagen achteraf geven de nog eventuele benodigde extra informatie waarnaar ook in de tekst wordt verwezen.

2. De kwaliteit van het onderwijs

Steeds meer scholen voldoen aan de inspectienormen voor voldoende kwaliteit (Onderwijsinspectie, 2012). Toch blijft de kwaliteitsverbetering van het onderwijs een belangrijk agendapunt van de regering. In deze deelvraag zal ik me richten op de kwaliteit van het onderwijs, door eerst te definiëren wat dit begrip precies inhoudt. Ook worden er verschillende visies op de kwaliteit van het onderwijs belicht. Deze deelvraag sluit af met de ontwikkelingen in de kwaliteit van het basisonderwijs.

2.1 Definitie van kwaliteit

Kwaliteit is een heel subjectief begrip. Iedereen en elke organisatie heeft een andere opvatting over wat goede kwaliteit precies is. Dat maakt het ook lastig om te bepalen wanneer de kwaliteit van iets goed is. Het woord kwaliteit op zichzelf zegt niets, kwaliteit is per definitie onderwerpgebonden, omdat het op dezelfde manier functioneert als een transitief werkwoord (Bos, 2009).

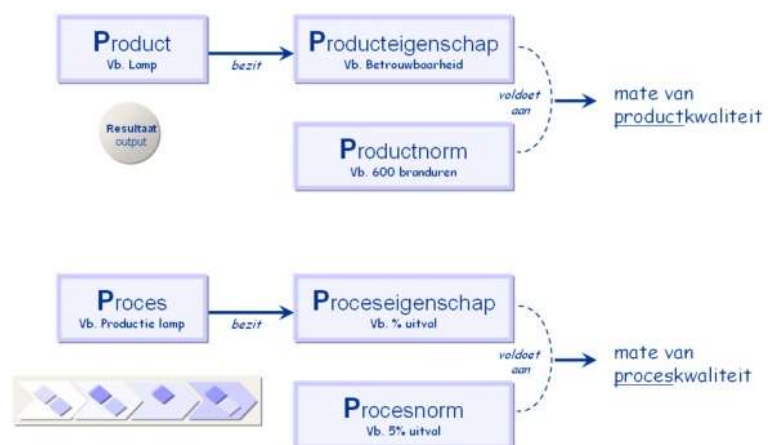
Het Van Dale woordenboek geeft de volgende definitie aan kwaliteit:

Kwa-li-teit (de; v; meervoud: kwaliteiten) mate waarin iets goed is; gesteldheid, hoedanigheid, aard: de kwaliteit van deze stof.

Buiten het feit dat kwaliteit altijd gebonden is aan een onderwerp, kan de kwaliteit van iets ook niet zomaar bepaald worden. Daarvoor zijn indicatoren nodig die van tevoren zijn opgesteld. Die indicatoren moeten niet alleen zelf van hoog niveau zijn, maar ook aansluiten bij de visie en missie van de school, om zo overeen te komen met de identiteit (Bos, 2009). Daarnaast heeft kwaliteit te maken met het voldoen aan de verwachtingen van verschillende interne en externe partijen. Zo moet de organisatie zelf tevreden zijn met de kwaliteit die zij leveren, maar moet de klant dit ook beamen. De visies van verschillende partijen worden verderop in deze deelvraag behandeld.

Verder heeft ook tijd invloed op kwaliteit (Bos, 2009). Wat op een bepaald moment wordt gezien als kwalitatief goed, kan op een later tijdstip als onvoldoende worden beoordeeld. Deze wisselingen hebben vaak te maken met bepaalde culturele en maatschappelijke opvattingen in de samenleving die aan veranderingen onderhevig zijn. Dit heeft als gevolg dat de kwaliteit ook voortdurend aangepast moet worden.

Binnen organisaties wordt vaak onderscheid gemaakt tussen productkwaliteit en proceskwaliteit. Daarbij is bij de eerste vorm van kwaliteit het resultaat hetgene wat gemeten wordt. Bij de proceskwaliteit gaat het dan meer om hoe dat resultaat bereikt wordt en wat de kwaliteit van dat proces is geweest. Het schema in figuur 1 geeft dat weer.



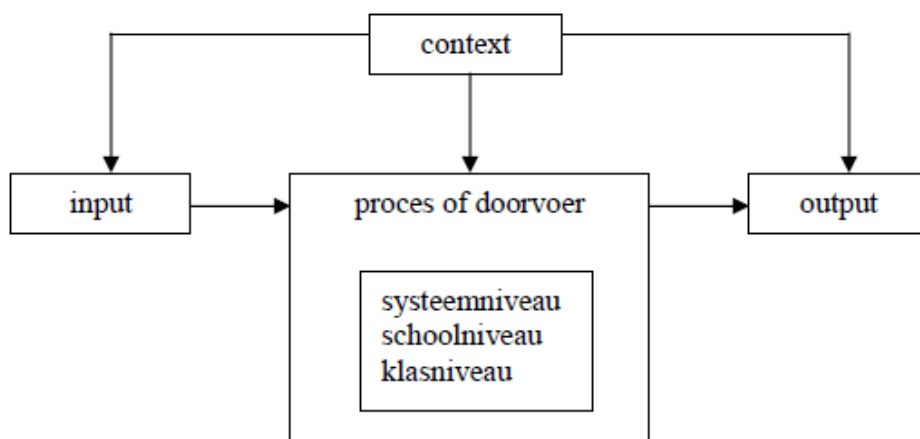
Figuur 1: Productkwaliteit en proceskwaliteit (Nieuwenhuis, 2006)

2.2 Kwaliteit op school

Nu we een wat algemene definitie hebben van kwaliteit, kunnen we deze meer specificeren wanneer we ons op de kwaliteit van een basisschool richten. Daarmee maken we het onderwijs dus onderwerp van de kwaliteit. Onder de kwaliteit van het onderwijs verstaan we in elk geval het bereiken van de doelstellingen die een betreffende school met het onderwijs wil behalen en volgens welke middelen dat wordt gedaan. Daarbij moet er gekeken worden naar welke variabelen deze resultaten hebben bevorderd of belemmerd (De Bie, 1995).

Het bepalen van kwaliteit van een school gebeurt aan de hand van bepaalde criteria en normen. Het is wel van belang om onderscheid te maken tussen deze termen. Criteria zijn beoordelingsdimensies, de variabelen waarop de waardering plaatsvindt. Normen zijn scores, getallen die worden aangegeven op de beoordelingsdimensies. Maar ook binnen de normen moet er een onderscheid worden gemaakt en wel tussen absolute en relatieve normen. Bij absolute normen is er sprake van een bepaalde grensscore en bij relatieve normen wordt er een vergelijking gemaakt (Dijkstra en Janssens, 2012).

Het is nu zaak om te bepalen welke criteria waardevol zijn bij het bepalen van de kwaliteit van het onderwijs en aan welke normen deze criteria moeten voldoen. De kwaliteitsbepaling van het onderwijs kan worden gedaan op verschillende niveaus. Zo moet er onderscheid worden gemaakt tussen kwaliteit op microniveau (in de klas), op mesoniveau (de school) en het macroniveau (vanuit de overheid, het onderwijssysteem). Het onderwijs en daarmee ook de verschillende zaken die invloed uitoefenen op de kwaliteit hiervan, kunnen worden weergegeven in het volgende schema, waar ook deze verschillende niveaus in naar voren komen. Zie figuur 2:



Figuur 2: Een eenvoudig systeemmodel van het functioneren van onderwijs (Dijkstra en Janssens, 2012, p. 46)

In deze schematische weergave is het kind de input, dat met zijn of haar specifieke kenmerken de school binnenkomt. Het proces of de doorvoer staat voor het gegeven onderwijs dat het kind gedurende de basisschoolperiode volgt. Dit alles resulteert in een bepaalde opbrengst, de output. Daarbij heeft ook de context een plek in dit schema die de invoer, dus het onderwijs, aandraagt en daar eisen aan stelt. Op grond van dit schema kunnen vijf facetten van de onderwijskwaliteit worden uitgelicht, die er elk op een ander manier naar kijken (Scheerens, Luyten en Van Ravens, 2012).

1. *Productiviteit*

Wanneer men kijkt naar de productiviteit, wordt het accent gelegd op de opbrengsten. Het stukje 'output' bepaalt hier dus de kwaliteit van het onderwijs. Daarbij kan gedacht worden aan een bepaalde score, zoals een cito-uitslag, of een percentage leerlingen dan zonder te blijven zitten na acht jaar de basisschool weer verlaat.

In dit model worden verder geen eisen gesteld aan de opbrengst. Wat vaak gebeurt, is dat men focust op resultaten op het gebied van rekenen, taal en lezen. Er kan ook worden gekozen voor een focus die naast de cognitieve resultaten ook ligt op de resultaten rondom bijvoorbeeld de sociaal-emotionele ontwikkeling.

2. *Effectiviteit*

Bij effectiviteit gaat het erom te zoeken welke context-, input- en procesfactoren het meest doeltreffend zijn voor het vergroten van de opbrengsten. Dit facet focust dus eigenlijk op alle beheersbare factoren die tot hogere onderwijsopbrengsten kunnen leiden en is daarmee erg waardevol.

3. *Onderwijs(on)gelijkheid*

Deze term geeft duidelijk weer dat er binnen het onderwijs altijd sprake is van een zekere gelijkheid, maar ook van ongelijkheid. Alle kinderen komen met hun eigen sociaal-emotionele en -culturele achtergrond en kenmerken de school binnen, om daar vaak hetzelfde onderwijs te ontvangen. Daarbij is het belangrijk dat alle groepen zoveel mogelijk uit het onderwijs kunnen halen en dat verschillen in opbrengsten niet, of zo weinig mogelijk, zijn te wijten aan verschillen in achtergrond. Het gaat er hierbij dus om een zo eerlijk mogelijke verdeling te maken van middelen, goed onderwijs en onderwijsopbrengsten tussen alle verschillende groepen.

4. *Efficiency*

Deze term slaat op de doelmatigheid van het onderwijs. Kort gezegd is het belangrijk om met zo weinig mogelijk middelen, een zo hoog mogelijke opbrengst te behalen, zonder dat dat ten koste gaat van de kwaliteit. Zo kan er in het basisonderwijs worden gedacht aan het vergroten van de klassen, om met minder leerkrachten evenveel leerlingen te kunnen onderwijzen. Op het moment dat de onderwijsresultaten hier niet onder lijden, is dit dus een vorm van doelmatiger onderwijs.

5. *Adaptiviteit*

Dit laatste aspect richt zich op de ontwikkelingen in de maatschappij en de vraag in hoeverre het onderwijs haar gewenste opbrengsten, lesaanbod en doelstellingen moet aanpassen aan die wisselende vragen. Dit heeft dus ook te maken met de eisen die de context stelt aan de kwaliteit van het onderwijs.

Door op deze 'schematische' manier naar de kwaliteit onderwijs te kijken, bestaat het gevaar dat men van elk component de kwaliteit apart bepaalt en minder rekening houdt met de samenhang tussen deze componenten die samen de kwaliteit van het onderwijs vormen. Hoewel dit een relatief makkelijke aanpak is, is het wel van belang om ook de relatie tussen deze elementen te blijven onderzoeken en te kijken hoe dit kan bijdragen aan een goede onderwijskwaliteit.

2.3 Verschillende visies op de kwaliteit van het onderwijs

Kwaliteit is naast onderwerpgebonden ook altijd afhankelijk van degene die iets wil zeggen over deze kwaliteit. Als we het hebben over de kwaliteit van het onderwijs, is het heel belangrijk om in de gaten te houden dat verschillende partijen hier een andere visie op hebben. Zo stellen ouders hele andere eisen aan het onderwijs dan de overheid en kan het voorkomen dat de ene partij heel erg te spreken is over de kwaliteit van een bepaalde school, terwijl de andere partij de kwaliteit van het onderwijs op die school als onvoldoende bestempelt. Om hier een beter beeld op te krijgen, worden in deze paragraaf de visies op onderwijskwaliteit van drie belangrijke partijen besproken.

2.3.1 Overheid

Binnen de overheid ligt de focus van de kwaliteit van het basisonderwijs sterk op de resultaten van rekenen en taal. Kwaliteitsverbetering ligt volgens de overheid dan ook grotendeels op het verbeteren van reken- en taalprestaties. Er moet hernieuwde aandacht komen voor de basisvaardigheden van de leerlingen op dit gebied. Nederland is een kennisland en moet dat blijven. Daarvoor vindt de overheid het van cruciaal belang dat de leerlingen deze 'basisvakken' goed beheersen.

Daarnaast richt het ministerie van onderwijs zich op de aandacht voor leerlingen met achterstanden en meer begaafde leerlingen. Kwalitatief goed onderwijs richt zich op de vraag vanuit de maatschappij, maar ook op de behoeften van de leerlingen. Zij moeten hun talenten kunnen uiten en daarom moet het onderwijs voor elke leerling op een passende manier worden aangeboden. Wat de overheid daarbij ook waardevol vindt, is het werken vanuit een rijke leeromgeving, waarbij er wordt ingespeeld op de meervoudige talenten van de leerlingen.

Verder geeft de overheid aan dat ouderbetrokkenheid en scholing van leerkrachten en schoolleiders bijdraagt aan een goede kwaliteit van het onderwijs. Deze scholing, vooral voor de schoolleiders, zou zich bijvoorbeeld moeten richten op het omgaan met kwaliteitszorg. In de kwaliteitsagenda van het ministerie van onderwijs wordt duidelijk aangegeven dat ze vinden dat ook binnen het borgen van gegevens en het werken met kwaliteitszorg er nog veel verbeterd moet worden. Een citaat uit de kwaliteitsagenda:

'Kwaliteit moet blijken. Dat geldt op het niveau van het stelsel, op het niveau van het bestuur en op het niveau van de school. Op stelselniveau hebben we het jaarlijkse onderwijsverslag van de Inspectie van het Onderwijs. Op bestuursniveau hebben we het jaarverslag. Op schoolniveau is er, naast de schoolrapporten van de inspectie en rapportages van de school zelf, het leerlingvolgsysteem. Bijna alle basisscholen verzamelen gegevens over de ontwikkeling van hun leerlingen tot en met het einde van de basisschool. Daarmee bezitten zij een schat aan informatie. Opvallend is dat zij om het onderwijs te verbeteren (op leerling-, groeps- en schoolniveau) onvoldoende gebruik maken van de uitkomsten. Het is belangrijk dat scholen deze informatie beter gaan gebruiken. We willen besturen, schoolleiders en leraren stimuleren om vaardigheden te ontwikkelen om de uitkomsten te analyseren, te begrijpen en te vertalen naar concrete voorstellen voor verbetering. Op deze manier wordt het afnemen van toetsen een hulpmiddel om het onderwijsproces te verbeteren' (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2007, p. 5).

2.3.2 Onderwijsinspectie

In het laatste onderwijsverslag van de onderwijsinspectie (2010/2011) wordt erg veel aandacht gegeven aan de kwaliteit van het basisonderwijs. Ook staat in dat verslag het volgende:

‘Opbrengstgericht werken is een belangrijke sleutel tot kwaliteitsverbetering’. In datzelfde verslag staat dat er steeds meer scholen een voldoende onderwijskwaliteit hebben, maar dat er bij alle betrokkenen (bestuurders, directeuren en leerkrachten) nog ruimte is voor verbetering.

Op het gebied van de kwaliteit van het onderwijs in een bepaalde school richt de onderwijsinspectie zich op een aantal kwaliteitsaspecten, die zijn onderverdeeld in meerdere indicatoren. Welke dat zijn en op wat voor manier die worden uitgewerkt, wordt behandeld in hoofdstuk 4 van dit onderzoek.

2.3.3 Ouders

De betrokkenheid van ouders bij basisscholen is groot. Dit is positief voor de scholen en de leerlingen. Britse (Desforges & Abouchaar, 2003) en Amerikaanse (Henderson & Mapp, 2002) onderzoeken tonen aan dat ouderbetrokkenheid op het functioneren van kinderen binnen school een positief effect heeft. Dit betreft zowel leerprestaties als gedrag en werkhouding. Dit verband is aanwezig bij gezinnen van alle economische achtergronden en opleidingsniveaus en alle etnische achtergronden, en bij leerlingen van alle leeftijden.

Die ouderbetrokkenheid is dus van grote waarde. Er zijn verschillende factoren die maken dat ouders al dan niet tevreden zijn over een school. Dit kan worden gezien als eisen die zij stellen aan de kwaliteit. Scholen met Succes heeft aan de hand van een tevredenheidsonderzoek onder ouders in 2009 een analytisch model ontwikkeld wat aangeeft welke factoren het meest van invloed zijn op de tevredenheid van ouders over de kwaliteit van een basisschool (Wolterbeek, 2011). Zie tabel 1:

Tabel 1
*Invloedrijke factoren
over tevredenheid
ouders basisschool*
(Wolterbeek, 2011,p.
41)

Factoren	Toename rapportcijfer bij toename van 1 punt in tevredenheid
Begeleiding van leerlingen met problemen.	0,33
Rust en orde op school.	0,31
Sfeer en inrichting van het gebouw.	0,24
Informatie over wat er op school gebeurt.	0,21
Extra mogelijkheden voor goede leerlingen.	0,20
Gelegenheid om met de directie te praten.	0,20
Aandacht voor taal.	0,19
Omgang leerkracht met leerlingen.	0,19
Inzet en motivatie leerkracht.	0,16
Hygiëne en netheid in de school.	0,13

Op het moment dat ouders een school kiezen voor hun kinderen, richtten ze zich vaak op de school die het dichtstbij staat, of één waar ze goede verhalen over hebben gehoord door bekenden. Dit laatste laat zien dat ook ouders betrokken zijn bij de kwaliteit van het onderwijs.

Ouders baseren hun keuze voor een bepaalde school vaak op grond van twee soorten motieven onderwijskundige en niet-onderwijskundige motieven (Pannecoucke, 2005). Bij onderwijskundige motieven staat de kwaliteit centraal. Te denken valt aan de kwaliteit van de input, zoals het gebouw, het personeel en de leermiddelen die op school worden gebruikt. Maar ook de kwaliteit van het leerproces, de didactische aanpak en het pedagogische klimaat zijn zaken waar ouders waarde aan hechten. Tot slot zijn natuurlijk ook de leerprestaties belangrijk in de ogen van de ouders op het gebied van kwaliteit.

2.4 Ontwikkelingen in de kwaliteit van het basisonderwijs

Als we kijken naar de ontwikkelingen in de kwaliteit van het basisonderwijs in Nederland, is het ook waardevol om te kijken naar verschillende ontwikkelingen in Nederland en in het onderwijs zelf, die hier in een bepaalde mate invloed op hebben. Zo zijn de inhouden van de vakdomeinen langzaam veranderd en is de bevolking van Nederland een stuk diverser geworden en zijn er meer leerlingen die thuis geen of gebrekkig Nederlands praten. Ook blijkt dat er steeds meer leraren zijn die via de mbo-route in het basisonderwijs terecht komen, terwijl er minder leraren met havo- of vwo-achtergrond voor de klas staan.

Als er puur wordt gekeken naar de opbrengsten van basisscholen en daarbij kijken naar de ontwikkeling die de afgelopen tien jaar is doorgeemaakt, dan zien we wel een duidelijke stijgende lijn (zie tabel 2). Wat ook opvalt, is dat er bijna geen scholen meer zijn met 'onbekende' gegevens. Deze ontwikkeling maakt dat de onderwijsinspectie ook in haar toezicht scholen beter kan beoordelen (Dijkstra en Janssens, 2012).

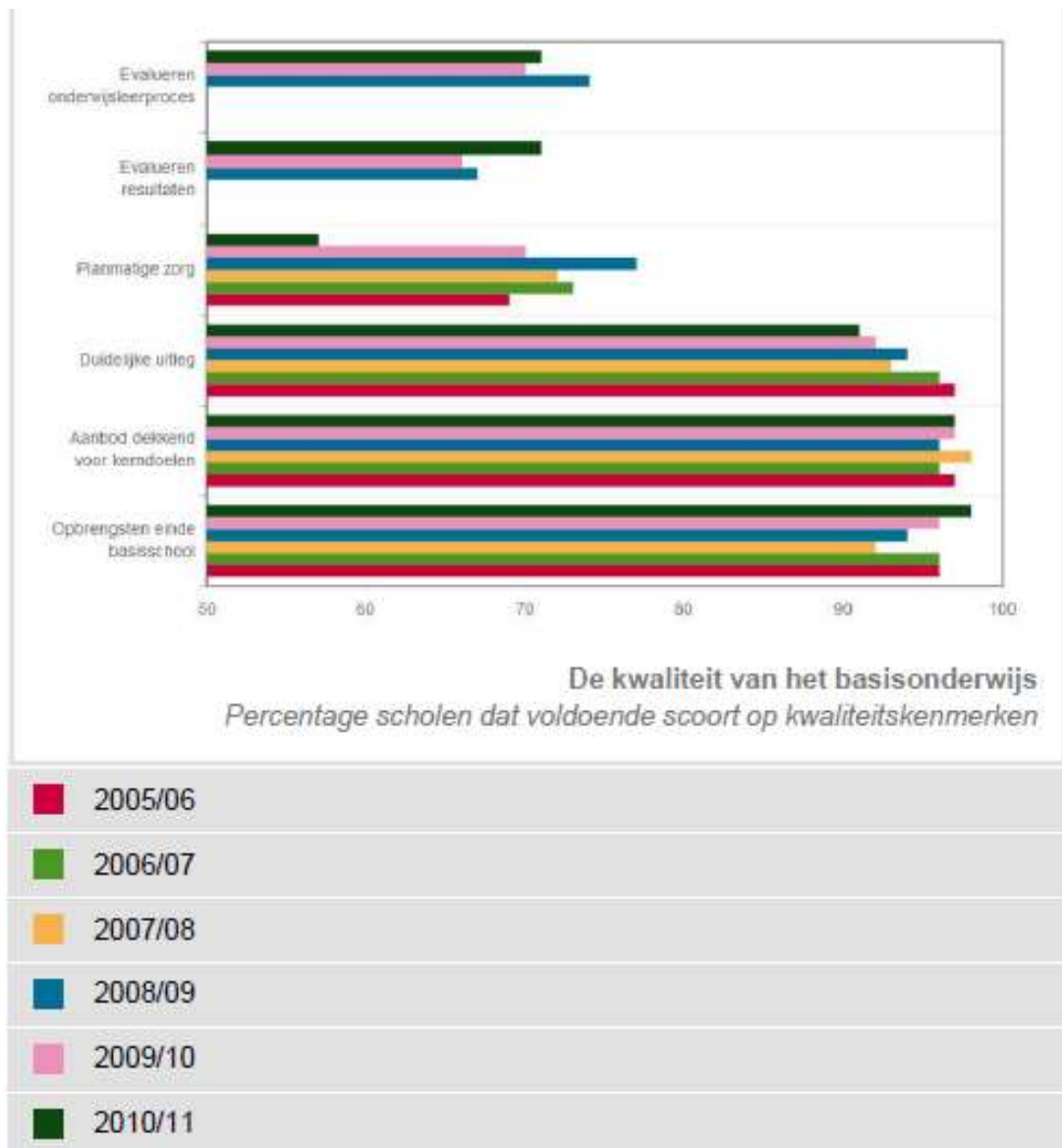
		2001/2002 (n=261)	2010/2011 (n=396)
Opbrengsten eind basisonderwijs	Voldoende	88	98
	Onvoldoende	5	2
	Onbekend	7	
Opbrengsten tussenmomenten basisonderwijs	Voldoende	60	95
	Onvoldoende	10	5
	Onbekend	30	

Tabel 2

Opbrengstbeoordelingen door de inspectie bij representatieve steekproeven van basisscholen in 2001/2002 en 2010/2011. (Dijkstra en Janssens, 2012, p. 13)

Op het gebied van kwaliteit in het basisonderwijs is de onderwijsinspectie wel een partij die hier veel over te zeggen heeft. Hoewel door de jaren heen er een aantal indicatoren veranderd zijn en in 2007 het toezicht van de onderwijsinspectie meer risicogestuurd is geworden, is het onderzoek van de inspectie de afgelopen tien jaar toch grotendeels hetzelfde gebleven. Vanuit de overheid is er ook onderzoek gedaan naar de ontwikkeling van de kwaliteit van het basisonderwijs aan de hand van gegevens uit onderzoeken van de onderwijsinspectie, want hoewel de kwaliteit van het onderwijs al jaren voldoende is, kan het natuurlijk altijd beter.

Figuur 3 (Onderwijsinspectie, 2012) laat de kwaliteit zien van het basisonderwijs, aan de hand van zes indicatoren van de onderwijsinspectie. Alleen de kwaliteit van de planmatige zorg is sterk achteruitgegaan, de rest van de scholen scoort grotendeels voldoende op de andere indicatoren. Wat ook duidelijk is, is dat het evalueren binnen de meeste scholen nog niet zo goed geregeld is als de andere aspecten waar de onderwijsinspectie zich op heeft gefocust. Hier ligt een taak voor de schoolleider, die de resultaten beter moet borgen en ook daadwerkelijk aan de slag moet gaan met de gegevens uit onderzoeken en dergelijke.



Figuur 3: Ontwikkeling van de kwaliteit van het basisonderwijs van 2005-2011 (Onderwijsinspectie, via: http://www.trendsinbeeld.minocw.nl/grafieken/3_1_2_2.php)

3. Kwaliteitszorg als systeem voor de basisschool

In het vorige hoofdstuk heb ik uitgebreid stilgestaan bij wat kwaliteit precies inhoudt en op wat voor manier dat te maken heeft met het basisonderwijs. Een basisschool houdt zich vaak met kwaliteit bezig op het gebied van kwaliteitszorg. In dit hoofdstuk zal ik behandelen wat kwaliteitszorg precies is. Vervolgens sta ik stil bij verschillende theorieën rondom kwaliteitszorg en daarna komen verschillende systemen voor kwaliteitszorg aan bod. Dit hoofdstuk sluit af met de rol van de basisschooldirecteur op het gebied van kwaliteitszorg.

3.1 Definitie van kwaliteitszorg

In artikel 10 van de Wet op Primair Onderwijs wordt beschreven wat kwaliteitszorg inhoudt. Onder het zorgdragen voor de kwaliteit van het onderwijs wordt in ieder geval verstaan:

‘Het uitvoeren van het in het schoolplan beschreven beleid op een zodanige wijze dat de wettelijke opdrachten voor het onderwijs en de door het bevoegd gezag in het schoolplan opgenomen eigen opdrachten voor het onderwijs worden gerealiseerd’ (Bos, 2009, p. 40).

Kwaliteitszorg is eigenlijk het bewaken en controleren van alle kwaliteitsfactoren en -indicatoren die komen kijken bij kwaliteit. Het is een proces dat voortdurend doorloopt en de verantwoordelijkheid is van allen die met de school te maken hebben, van de directie tot en met de ouders. Onder kwaliteitszorg verstaan we:

- Het verzamelen van gegevens over objecten en het vaststellen van kwaliteit (kwaliteitsmeting)
- Het vaststellen in hoeverre de objecten aan de norm voldoen (kwaliteitsbeoordeling)
- Het nemen van beslissingen voor stabilisering of verbetering van de kwaliteit (kwaliteitsverbetering).

De kwaliteitsmeting en –beoordeling vormen samen het verzamelen en interpreteren van informatie over de beslissingen die kunnen worden genomen en zijn dus instrumenten voor de evaluatie van de kwaliteit. Daarna moet er met die resultaten ook wat gebeuren, de kwaliteitsverbetering. Dit proces is een doorlopende cyclus (DOZ, 1995 p. 10).

Volgens Van der Linde en Majoor (2006, pp. 11, 12) zijn er binnen kwaliteitszorg twee uitgangspunten die belangrijk zijn om steeds in de gaten te houden. Dat zijn:

1. *Het primaire proces is de basis.* Hoewel kwaliteitszorg zich uitstrekt over alle terreinen van de school, blijft het onderwijs de basis van de kwaliteitszorg. De pedagogische en didactische handelingen leerkrachten en de overdracht van kennis aan leerlingen is hetgeen waar het uiteindelijk om draait en waar alle partijen in de school mee te maken hebben.
2. *Interne kwaliteitszorg is het uitgangspunt, maar dat is niet voldoende.* Kwaliteitszorg begint binnen in de organisatie, in de school, omdat de betrokken partijen als eerste zien hoe het gesteld is met de kwaliteit. Daarnaast zijn zij degene die de doelen voor ogen hebben en dus direct kunnen toetsen of hun doelen worden bereikt, met een goede kwaliteit. Maar daarnaast kan ook een oordeel van een externe partij belangrijk zijn voor de kwaliteitszorg.

Zoals hierboven genoemd, kan er onderscheid worden gemaakt tussen interne en externe kwaliteitszorg (LL/AdW, 2003).

1. *Interne kwaliteitszorg.* Op het moment dat de activiteiten rondom kwaliteitszorg worden ondernomen door de school zelf, is er sprake van interne kwaliteitszorg. Dit wordt ook wel kwaliteitsmanagement genoemd, waarin de activiteiten kunnen worden vastgelegd in een kwaliteitsbeleidsplan. Een voorbeeld van interne kwaliteitszorg is zelfevaluatie.
2. *Externe kwaliteitszorg.* Het begrip externe kwaliteitszorg spreekt eigenlijk al voor een groot deel voor zichzelf. Er is sprake van externe kwaliteitszorg, wanneer een onderzoek naar de kwaliteit van de school wordt georganiseerd door een partij, organisatie of persoon van buitenaf. Een voorbeeld daarvan is het onderzoek van de Inspectie van Onderwijs, waar het volgende hoofdstuk meer over uitweit.

3.2 Theorieën over kwaliteitszorg

Door de jaren heen is er een heleboel geschreven en gesproken over allerlei zaken die te maken hebben met kwaliteitszorg. Zo zijn er ook een groot aantal verschillende visies en opvattingen op dit gebied. Hieronder zal ik vier van deze theorieën bespreken en ik zal ook kort aangeven bij welke opvatting ik mij het meeste thuis voel.

3.2.1 Deming

Na de Tweede Wereldoorlog kwam Deming met een nieuwe manier van denken. Waar vroeger alle zaken van tevoren vast stonden, introduceerde hij de Shewart-cyclus, een model dat uitgaat van de volgende stappen: Men begint met het ontwerp, vervolgens wordt het product gemaakt, daarna wordt het verkocht, getest en met de testresultaten worden verbeteringen getroffen. In woorden en op een iets vereenvoudigde manier, kwam de Demingcirkel ter wereld. Dit systeem, dat weergegeven is in figuur 4, geeft vier fasen neer voor kwaliteitszorg. De vier fasen zijn (Bos, 2009, pp. 40-43):



Figuur 4. PDCA-cyclus van Deming
(Een blogje om, 2010)

1. *To Plan.* In deze fase wordt de Ausgangssituatie beschreven, moeten er duidelijke doelen worden geformuleerd en moet er een tijdplanning worden gemaakt. Het is ook belangrijk dat er in deze fase aandacht is voor visie- en missieontwikkeling en dat er draagvlak wordt gecreëerd.
2. *To Do.* Dit is de fase van het feitelijke uitvoeringstraject, waarbij interne en externe communicatie erg belangrijk is. Daarbij moet er ook aandacht zijn voor de professionele cultuur en de inzet op beleid en strategie tijdens het uitvoeren.
3. *To Check.* Na de uitvoering, volgt de fase van het evalueren. Dit moet intern en extern gebeuren en gevolgd worden door een analyse van de gegevens. Aan de hand daarvan worden eventuele volgende stappen bepaald.
4. *To Act.* In deze laatste fase worden allerlei personeel, materiaal en procedures gestandaardiseerd en worden de laatste zaken toegepast. Hierna worden er richtlijnen uitgezet voor de start van een nieuwe cyclus en kan alles weer opnieuw worden opgestart.

Scholen kunnen binnen kwaliteitszorg en het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs gebruik maken van de Deming-cirkel door de stappen te doorlopen bij de punten waar ze mee bezig zijn. Daarnaast ontwierp Deming veertien punten die de basis vormen voor het succesvol werken aan kwaliteitszorg in het onderwijs (Polderman, 2003, pp. 43-45):

- Weet waar je voor staat;
- Ken en hanteer de principes voor integrale kwaliteitszorg;
- Wees niet afhankelijk van controle en inspectie;
- Wees kritisch bij de keuze van externe ondersteuners;
- Werk aan voortdurende kwaliteitsverbetering;
- Hanteer training on the job;
- Voer leiderschap in op alle niveaus;
- Schep een goed werkklimaat;
- Werk aan teambuilding;
- Verbeter de processen;
- Stuur op getallen;
- Zorg voor goede condities voor het uitoefenen van vakmanschap;
- Zorg voor training en opleiding;
- Betrek iedereen bij veranderingen.

3.2.2 Juran

Juran heeft op het gebied van kwaliteitszorg een Juran-trilogie ontwikkeld, die, zoals het woord al aangeeft, bestaat uit drie fasen. De Juran-trilogie bestaat uit de volgende stappen (Bos, 2009, pp. 46,47):

1. *Kwaliteitsplanning*. Dit is de activiteit om producten en processen te ontwikkelen die nodig zijn om aan de behoeften van de klant te voldoen. Daarbij is het belangrijk om te kijken naar wie de klant is, wat hij of zij wil en welke productkenmerken en processen daaraan voldoen. Vervolgens moeten die plannen worden doorgegeven aan de productieafdeling.
2. *Kwaliteitsbeheersing*. In deze fase gaat het om kwaliteitscontrole. Er wordt een vergelijking gemaakt tussen het product en de daarvoor gestelde doelen. Het is dus belangrijk dat er doelen zijn vastgesteld, om deze controle goed te kunnen uitvoeren. Na de controle moeten de verschillen die uit de vergelijking komen, worden weggewerkt.
3. *Kwaliteitsverbetering*. Deze fase heeft als doel om de kwaliteit nog meer te verbeteren en zo kwalitatief hoogwaardig te maken als deze nog nooit is geweest. Daarvoor is het wederom belangrijk om te kijken naar de behoeften voor verbetering en om te bepalen hoe die verbetering kan worden bereikt. Ook moeten de middelen, training en tijd beschikbaar worden gesteld die hiervoor nodig zijn.

3.2.3 Crosby

Crosby heeft zich, anders dan Deming en Juran, meer gericht op het management van een organisatie. Hij is van mening dat kwaliteitscontrole niet alleen op de productievloer moet plaatsvinden, maar juist ook in de directiekamer. Daarbij benadrukt hij dat men er naar moet streven om geen fouten in de processen te maken. Hij geeft aan dat kwaliteitszorg geen project is, maar dat het een bepaalde verandering in de mindset, een attitudeverandering is.

Crosby heeft net als Deming, een veertienstappenplan gecreëerd, dat ook wel wordt omschreven als de weg naar kwaliteit. In dat plan gaat het allereerst om het verkrijgen van managementcommitment voor het idee dat fouten voorkomen goedkoper is dan fouten repareren. Een kwaliteitsverbetersteam gaat vervolgens aan de slag met kwaliteitsmetingen en het berekenen van kwaliteitskosten. Dit alles heeft ook te maken met kwaliteitsbewustwording, waarbij alle medewerkers de waarde gaan inzien van kwaliteit en de kosten gaan inzien van non-kwaliteit. Dat kwaliteitsbewustzijn moet daarna worden omgezet in een structurele organisatie met een concreet doel, namelijk: nul fouten. Er moet een comité worden samengesteld voor het ontwikkelen van een nulfouten-programma dat bij de organisatie past. Dit comité moet ook leidinggevende trainen in het maken van doelstellingen om geen fouten meer te maken. Daarbij is het belangrijk om de oorzaak van fouten te verwijderen. Er moeten regelmatig kwaliteitsvergaderingen worden gehouden om te bepalen welke acties nodig zijn om het kwaliteitsprogramma verder te verbeteren. Herhaling en aanpassing zorgen er voor dat het programma levenslang meegaat en dat kwaliteit stukje bij beetje in de organisatie wordt ingeworteld (Bos, 2009).

3.2.4 Kaizen

Kaizen is een Japanse kwaliteitsfilosofie die zich binnen de kwaliteitskringloop het meest richt op verbetering. Kai Zen is Japans voor continue verbetering en wil niet alleen gebruik maken van technische verbeterinstrumenten, maar richt zich ook op de betrokkenheid van mensen, die moet worden verhoogd door kwaliteitszorg. Die continue verbetering komt volgens Imai, één van de grondleggers van Kaizen, tot uiting in de volgende drie punten (Struik, 1998):

- De verbetering van een onderwerp is nooit klaar. Wanneer de verbetering voltooid is, moet er opnieuw gekeken worden of er eventueel verbeteringen in moeten worden aangebracht. Daarnaast moet er gekeken worden naar hoe de verbetering plaats gaat krijgen binnen de werkzaamheden en op wat voor manier het team deze verbetering in de praktijk kan gaan brengen.
- Kwaliteitszorg houdt een verbetercyclus in. Een cyclus houdt nooit op, het is een kringloop van kwaliteit bepalen, verbeteren, bewaken, borgen en dan opnieuw bepalen, etc.
- Kwaliteitszorg is iets wat overal in de school toepasbaar is. De verbeteronderwerpen bevinden zich niet alleen in het onderwijs, maar ook in processen die het primaire proces moeten ondersteunen.

Kaizen wordt vaak gezien als een paraplu, waar de belangrijkste uitgangspunten onder schuilgaan. Er zijn veel verschillende modellen van de Kaizen-paraplu, waar de één zich meer richt op managementmethoden en technieken en de ander meer focust op kernbegrippen. Ik heb ervoor gekozen om met figuur 5, op de volgende pagina, een model weer te geven dat zich meer richt op kernbegrippen, omdat ik vind dat dat beter toepasbaar is in het onderwijs.



Figuur 5. De Kaizen-paraplu (Imai, 1998, p. 29)

3.2.5 Mijn opvatting

De vier hierboven genoemde theorieën hebben veel overeenkomsten, maar toch ook vrijwel allemaal een andere benadering. Wat ze gemeen hebben, is dat ze in elk geval niet ontwikkeld zijn met het oog op het onderwijs en dat maakt dat ik de ene theorie beter toepasbaar vind op het gebied van kwaliteitszorg in het onderwijs, dan de ander. Zo heb ik mijn twijfels bij de theorie van Crosby, omdat die volledig gericht is op het behalen van nul fouten. Naast het feit dat ik van mening ben dat je niet snel van 'fouten' kan spreken in het onderwijs, weet ik ook niet of dit een haalbaar streven is. Omdat er gewerkt wordt met kinderen die elk hun eigen bagage meebrengen naar school en mee terugnemen na acht jaar onderwijs, zullen er altijd grote variabelen blijven. Deze variabelen die in sommige gevallen misschien als 'fout' kunnen worden gezien, kunnen niet verdwijnen.

De theorieën van Deming en Juran komen heel erg overeen, alleen heeft Juran twee stappen samengevoegd. Bij deze opvattingen vind ik het streven naar een steeds betere kwaliteit erg waardevol en door het relatief kleine aantal stappen is dit denk ik vrij makkelijk toe te passen binnen het onderwijs. Daarnaast vind ik het continue streven naar verbetering mooi, met als toevoeging dat dat niet een continue verandering inhoudt.

Dat laatste, wat Deming wel aangeeft, mis ik bij Kaizen. Hoewel ik de aandacht voor de menselijke betrokkenheid en inzet en het streven naar verbetering erg waardevol vind, ben ik bang dat wanneer Kaizen in een school wordt toegepast, er soms te weinig aandacht is voor stabiliteit. De doorgaande ontwikkeling en vernieuwing kan denk ik ook te veel zijn.

Door de toevoeging van de veertien punten voor kwaliteitszorg in het onderwijs bij Deming verkrijgt deze theorie net mijn voorkeur boven die van Juran.

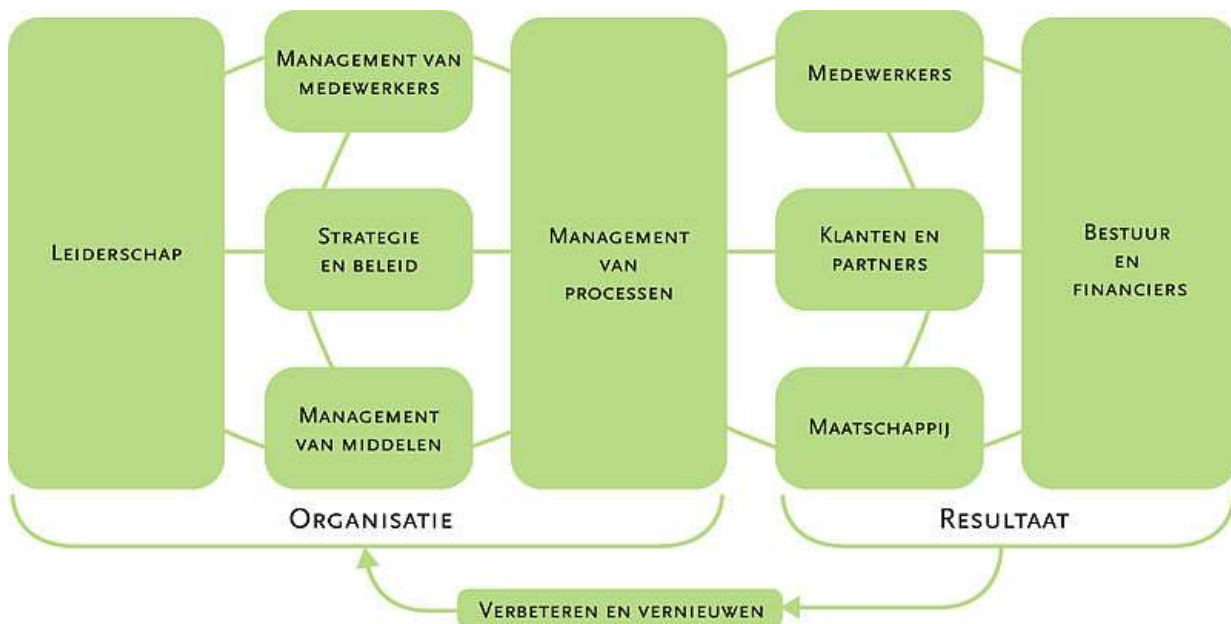
3.3 Verschillende instrumenten voor kwaliteitszorg

Zoals in de vorige paragraaf al is uitgewerkt, zijn er een heleboel verschillende visies op kwaliteitszorg. Dit zal ongetwijfeld hebben bijgedragen aan de grote hoeveelheden instrumenten voor kwaliteitszorg in het primair onderwijs, die in de omloop zijn. Er zijn enorme lijsten te vinden met allerlei materialen voor kwaliteitszorg. Sommige zijn integrale instrumenten, anderen richten zich meer op een specifieke doelgroep en weer anderen richten zich op een specifieke inhoud (Majoor, 2003). Dit alles maakt het voor een school soms best lastig om een goed en passend instrument te kiezen. In deze paragraaf zal ik eerst een algemeen bekend en breed gebruikt systeem voor kwaliteitszorg in gewone, niet-onderwijs gerelateerde organisaties uitwerken. Verder zal ik een aantal instrumenten voor kwaliteitszorg in het primair onderwijs behandelen.

3.3.1 INK-model

Het INK-managementmodel is ontwikkeld door het Instituut Nederlandse Kwaliteit, met inbreng van het topmanagement van veertien grote Europese bedrijven. Het legt de focus dus ook echt op het bedrijfsleven. In het model, dat in figuur 6 wordt weergegeven, worden negen aandachtsgebieden onderscheiden, vier resultaatgebieden en vijf organisatiegebieden. Daarnaast is er het tiende aandachtsgebied, waarbinnen verbeteren en vernieuwen centraal staat (Ahaus, Diepman, Lugt en Beuving, 2010).

Op de resultaatgebieden wordt gemeten en gestuurd, met als doel de resultaten te verbeteren. Vanuit het resultaat wordt er gekeken wat er verbeterd en veranderd moet worden en dit wordt teruggekoppeld naar de organisatiegebieden.



Figuur 6. Het INK-model (Wikimedia Commons, 2011)

Hoewel dit model in eerste instantie is ontwikkeld voor het bedrijfsleven, kan dit wel worden toegepast in het basisonderwijs. De negen aandachtsgebieden die hier genoemd worden, zijn ook van aanwezig in de organisatie van een school. In de praktijk zal een school vaak afgaan op de resultaten, omdat dat hetgene is waar de activiteiten in de school zich op richten. Door deze

resultaatgebieden te verbinden aan de organisatiegebieden, wordt er feedback doorgegeven die de organisatiegebieden verder helpen.

De resultaten van een school zijn meetbaar, niet alleen in leerrendement en CITO-toetsresultaten, maar ook de financiële resultaten van een school zeggen iets over de kwaliteit. Binnen de resultaatgebieden krijgen ook drie groepen belanghebbenden een plek in dit model. Op basis van feiten kan de waardering door deze groepen worden vastgesteld.

Met de vijf organisatiegebieden kan een school op systematische wijze beschreven worden en kan worden vastgesteld in welke ontwikkelingsfase van kwaliteitszorg de school zich bevindt (Leen, 2001, p.6).

3.3.2 Kwaliteitszorginstrumenten voor het basisonderwijs

Zoals ik ook al in de inleiding van deze paragraaf heb aangegeven, zijn er een heleboel verschillende instrumenten die zich bezig houden met kwaliteitszorg in het primair onderwijs. Omdat ik het niet relevant vind voor mijn onderzoek om al deze instrumenten langs te gaan, heb ik ervoor gekozen om een klein aantal kort te behandelen. De reden dat ik voor deze instrumenten heb gekozen, is omdat een groot aantal van deze instrumenten bekend zijn en veel worden gebruikt. De instrumenten hieronder behandel ik op alfabetische volgorde.

1. COLLEGIALE VISITATIE

Deze vorm van kwaliteitszorg richt zich vooral op de kwaliteit van de leerkrachten. Er zijn verschillende organisaties die zich hiermee bezig houden, zoals KPC-groep.

Bij collegiale visitatie gaat het volgens KPC-groep (Beek, 2009) om een aanpak die erop is gericht dat scholen elkaars kennis benutten bij het realiseren van verbeteringen in het onderwijs. Er is sprake van 'collegiale' visitatie als in principe geen buitenstaanders bij het visiteren zijn betrokken; 'collegiaal' ook in de zin van 'vertrouwelijk' en 'met respect' en met de intentie van elkaar te leren. De expertise van collega's heeft betrekking op onderwijsinhouden enerzijds en op de wijze waarop je op succesvolle wijze verbeteringen tot stand brengt en behoudt anderzijds.

2. KWALITEIT OP MAAT (KOM)

Dit instrument gaat uit van integrale kwaliteitszorg, waarin niet alleen aandacht is voor leerling resultaten, maar ook voor de cultuur en de totale schoolorganisatie. Het is een systeemmodel dat is uitgewerkt in stappen en aandacht besteed aan het primaire, tertiaire en secundaire proces. De stappen van het model zien er als volgt uit (Struik, 1998):

Stap 1. Stellen van een diagnose van de feitelijke, bestaande kwaliteit maar ook van de gewenste situatie. Deze diagnose maakt dus de verbeteringen zichtbaar.

Stap 2. Stellen van prioriteiten in het verbeteren, op basis van bevindingen uit stap 1. Ok wordt er een veranderingsstrategie/verbeterplan uitgezet om de kwaliteit te behalen.

Stap 3. In deze stap wordt een afweging gemaakt van de kosten en de baten.

Stap 4. Het daadwerkelijk uitvoeren van de geformuleerde aanpak.

Stap 5. Evaluatie en bewaking van de bereikte, voorafgaand aan dit proces dus de gewenste, kwaliteit.

3. KWALITEITSMETER PRIMAIR ONDERWIJS

Dit instrument voor kwaliteitszorg, wat is ontwikkeld door de Algemene Vereniging Schoolleiders in samenwerking met organisatieadviesbureau Van Beekveld en Terpstra, is gebaseerd op het INK-managementmodel dat in het begin van deze paragraaf is uitgewerkt. Daarnaast is er ook rekening gehouden met de indicatoren van de Onderwijsinspectie en met enquêtes voor ouders, leerlingen en personeel. Dit maakt het een heel compleet instrument (AVS en Beekveld & Terpstra).

4. SITUATIEANALYSE SWOT

SWOT staat voor Strength-Weaknesses-Opportunities-Threats. Deze analyse wordt ook wel situatieanalyse genoemd en heeft betrekking op een onderzoek naar de externe en interne zaken die bij een school komen kijken. De externe omgeving wisselt vaak snel en is een complex geheel. Het interne onderzoek moet uitwijzen in hoeverre de school die uiteenlopende eisen en verwachtingen van buitenaf aankan. Juist vanwege het dynamische 'buiten' zijn de kwaliteitseisen voor 'binnen' hard nodig. De SWOT-analyse is daarnaast niet alleen een onderzoeksmiddel waarmee de school verbeteronderwerpen ontdekt, maar het kan ook een aanzet vormen tot een verbeterplan (Struik, 1998).

5. WERKEN MET KWALITEITSKAARTEN (WMK)

WMK ziet kwaliteitszorg als een cyclisch leerproces, waarbij een school de kwaliteit van bepaalde terreinen bespreekt, beschrijft, realiseert, beoordeelt en evalueert. Vervolgens wordt de kwaliteit ook geborgd en daarna eventueel verbeterd. WMK maakt daarbij gebruik van de systematische PDCA-cyclus die in paragraaf 3.2.1 is behandeld.

Het borgen van de kwaliteitszorg gebeurt bij WMK met verschillende onderdelen en in verschillende stappen. Eén van de kernwoorden bij WMK is het maken van keuzes. Er zijn een heleboel onderdelen, maar de school moet zelf kiezen welke onderdelen er worden gebruikt. De verschillende onderdelen zijn (Bos, 2012, p. 5-10):

- *De Quick Scan.* Dit is een zelfevaluatie-instrument waarbij de school inzicht kan krijgen op de globale gegevens van de kwaliteit op een aantal zelf te kiezen terreinen.
- *De Schooldiagnose.* Dit zelfevaluatie-instrument is wat gedetailleerder en volgt op de Quick Scan. De terreinen die daar onvoldoende scores kunnen vervolgens in de Schooldiagnose verder worden uitgediept, om te kijken waar het echt aan schort.
- *De Vragenlijsten.* Het WMK heeft een heleboel vragenlijsten waar de school gebruik van kan maken. Belangrijk is daarbij dat er een keuze wordt gemaakt welke de school wil gebruiken. Er moeten lijsten worden gekozen die relevant zijn voor de school.
- *De module Opbrengsten.* In deze module kunnen alle belangrijke gegevens over de school worden ingevoerd, zoals leerlinggegevens, toetsresultaten en andere waardevolle informatie. Deze uitslagen kunnen worden verwerkt en zo getoetst aan de eisen vanuit de onderwijsinspectie.
- *Het LVS voor leerlingen.* Dit is een LVS voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen. Op basis van de resultaten kan eventueel een handelingsplan voor een leerling worden opgesteld.
- *Het LVS voor leerkrachten.* Hierin wordt de ontwikkeling van de leerkrachten, onder andere op het gebied van WMK, schematisch aangegeven. Dit kan een goede handleiding zijn voor functioneringsgesprekken.

- *Het POP.* WMK heeft verschillende POPs, waarin aandacht is voor onder andere de competenties, gedagscodes en algemene informatie van alle medewerkers op de school.
- *De monitors.* De monitors van WMK zijn die over Personeel en Sociale Veiligheid. Deze kunnen worden ingevoerd t.b.v. het jaarverslag van de school.
- *Het schoolondersteuningsprofiel.* Scholen kunnen met behulp van WMK een schoolondersteuningsprofiel opstellen. Op basis van de scores kan de school strategisch beleid formuleren.

6. ZELFEVALUATIEMODEL NEDERLANDSE KWALITEIT

Dit zelfevaluatiemodel geeft inzicht in de groei naar 'volwassenheid' in kwaliteitszorg van non-profit instellingen, zoals scholen. Dit model komt net als het INK-model van het Instituut Nederlandse Kwaliteit en drukt zich uit in vijf fasen (Struik, 1998, pp. 106, 107).

Fase 1: Activiteiten georiënteerd. In deze fase krijgt het goed uitvoeren van de taak de aandacht.

Fase 2: Proces georiënteerd. In deze fase gaat het niet alleen om de taak, maar krijgt ook het proces meer aandacht.

Fase 3: Systeem georiënteerd. In deze fase richten organisaties zich op de totale organisatie, inclusief ondersteunende processen.

Fase 4: Keten georiënteerd. Deze organisaties letten naast de beheersing van de organisatie ook op de relatie met haar doelgroepen.

Fase 5: Totale zorg voor kwaliteit. Bij een organisatie in deze fase is haar visie en beleid gebaseerd op verantwoordelijkheidsgevoel voor de maatschappelijke omgeving en is haar zorg voor kwaliteit intern en extern verankerd.

3.3.3 De keuze voor een instrument

Bij het kiezen van een geschikt instrument voor het onderzoeken van de kwaliteit in het basisonderwijs, is het belangrijk om voorafgaand aan die keuze een lijst met criteria op te stellen waaraan het instrument moet voldoen. In haar artikel 'Gezocht: een kwaliteitszorginstrument' in Frappant van 14 juni 2003, noemt Majoor een aantal van vragen die een school zichzelf zou moeten stellen, voorafgaand aan de keuze voor een instrument. Deze vragen helpen bij het onderzoeken welke eisen een basisschool heeft voor een kwaliteitszorginstrument:

- Willen we een instrument dat alleen analyseert, of willen we dat het instrument ook werkwijzen biedt voor visieontwikkeling, het opstellen van een verbeterplan, de uitvoering en de evaluatie van dit plan? Ofwel: willen we een analyse-instrument of een integraal kwaliteitszorginstrument?
- Wat is het doel dat we met de analyse willen bereiken? Willen we onszelf evalueren (zelfevaluatie) of willen wij dat een buitenstaander ons evalueert, of misschien zelfs wel beoordeelt (visitatie, certificering).
- Welke inhoud willen wij bij de analyse betrekken? Willen we een instrument dat alle domeinen uit het INK-model (Instituut Nederlandse Kwaliteit) bevat? Of willen we ons op één of een aantal domeinen richten, bijvoorbeeld op het onderwijsleerproces?
- Welke actoren willen we bij de kwaliteitszorg betrekken? Willen we ons beperken tot het management en het team van de school, of betrekken we ook ouders en leerlingen bij de kwaliteitszorg?

- Willen we een instrument dat aansluit bij de Wet op het Onderwijstoezicht (WOT) en de domeinen die de inspectie onderscheidt?
- Willen we het instrument zelf op maat maken? Zo ja, dan ligt de keuze voor een flexibel instrument voor de hand. Met name voor schoolbesturen die voor meer scholen hetzelfde instrument in willen zetten, is het van belang dat het instrument aanpasbaar en flexibel inzetbaar is.
- Willen we onze resultaten vergelijken met andere scholen? Er zijn instrumenten die een normering van de scores geven. Binnen besturen kan de behoefte bestaan om scholen met elkaar te vergelijken. Ook vanuit scholen kan de behoefte bestaan zichzelf te vergelijken met andere scholen (bench marking).

De antwoorden die scholen geven op deze vragen zullen heel verschillend zijn, doordat elke school een andere visie en missie heeft en anders aankijkt tegen het meten van kwaliteit. Ik vind persoonlijk vooral de vragen rondom het doel en de werking van het systeem erg van belang, in dit geval zijn dat de eerste twee vragen en de laatste vraag. Wanneer een school weet wat het met een systeem wil bereiken, kan de keuze voor een systeem op dat doel gebaseerd worden.

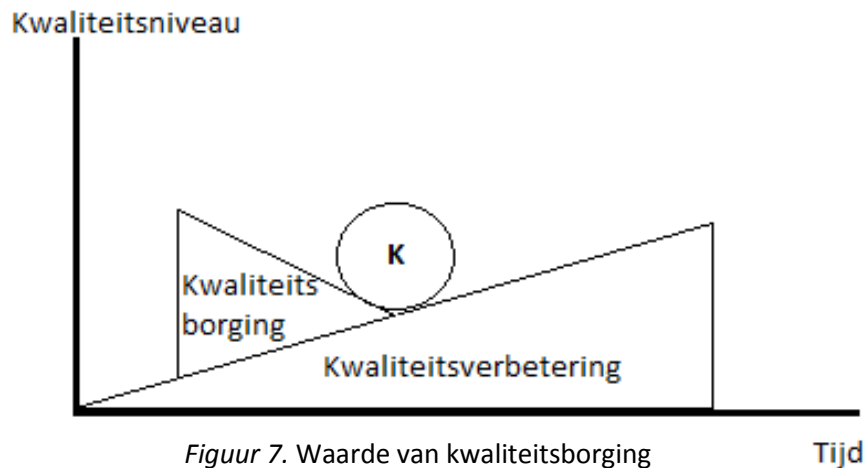
3.4 Aanpak directeur

In deze paragraaf sluit ik het hoofdstuk over kwaliteitszorg als systeem voor de basisschool af. Hierbij richt ik me op de taak die de directeur heeft binnen de basisschool op het gebied van kwaliteitszorg. Buiten het feit dat een directeur ervoor zorgt dat een systeem van kwaliteitszorg in een school wordt gebruikt en toegepast en dat hij dit ook in het Schoolplan beschrijft, is hij degene die ervoor moet zorgen dat deze kwaliteit ook geborgd wordt. Ik ga daarom eerst in op wat kwaliteitsborging inhoudt en daarna laat ik een aantal middelen zien die waardevol kunnen zijn bij borging. Als afsluiting kijk ik kort naar de rol van het bovenschools management binnen kwaliteitszorg, omdat er tegenwoordig steeds meer sprake is van meerdere scholen die worden aangestuurd door een bovenschools bestuur.

3.4.1 Kwaliteitsborging

Op gebied van kwaliteitszorg is het ontzettend belangrijk dat eenmaal bereikte verbeteringen en vernieuwingen moeten worden vastgehouden, verankerd en geborgd. Borgen heeft de betekenis van zeker stellen en is erop gericht dat eenmaal behaalde kwaliteit niet meer verdwijnt. In figuur 7, op de volgende pagina, staat de waarde van borging op een schematische manier weergegeven naar aanleiding van hoe Struik dit beschrijft. De kwaliteit, in de vorm van een bal, is door kwaliteitsverbetering op een hoger niveau terecht gekomen. De borging voorkomt nu dat het niveau van de kwaliteit weer daalt.

Kwaliteitsborging omvat alle acties, maatregelen en inzet van systemen, methoden en technieken die nodig zijn om te zijn dat alle diensten van de school blijven voldoen aan de kwaliteitseisen. Het gaat bij borgen dus om het nalopen, bewaken en controleren. Borgen lukt dan ook pas echt, als de gewenste kwaliteit eerst zichtbaar is gemaakt in haalbare kwaliteitseisen (Struik, 1998, pp.243-245).



Figuur 7. Waarde van kwaliteitsborging

3.4.2 Middelen om te borgen

Er zijn verschillende systemen waar een directeur mee te maken krijgt op het moment dat hij zich bezig gaat houden met kwaliteitszorg. In zijn boek over kwaliteitszorg in scholen voor primair onderwijs behandelt Struik (1988, pp. 252-260) deze systemen. Al die systemen hebben een aantal borgmiddelen, die samen een volledig borgingssysteem kunnen vormen.

1. BORGMIDDELEN UIT HET SYSTEEM VOOR PERSONELE ZORG

De woorden woord personele zorg geven eigenlijk al aan waar het om draait in dit systeem. Eén van de taken van een basisschooldirecteur is het bewaken van kwaliteit op het gebied van het personeel. Daarvoor is het belangrijk om mensen feedback te geven, te doen aan klassenconsultatie en functioneringsgesprekken te voeren. Het 'persoonlijke' contact en daarmee het persoonlijk controleren van kwaliteit, maakt de afstand om bepaalde veranderingen of verbeteringen in de voeren een stuk kleiner.

Het is ook belangrijk dat de directeur bepaalde ondersteunende kernrollen praktiseert, zoals die van coach, begeleider en ondersteuner. Dit kan door dat zelf te doen, of door iemand anders uit het team of het management, zoals de Intern Begeleider, die extra rol toe te schrijven. Deze vorm van taakdifferentiatie raakt ook aan een ander belangrijk punt binnen het systeem voor personele zorg, het voeren van een weloverwogen taakbeleid. Taakdifferentiatie brengt spreiding aan in de zorg voor kwaliteit en gaat afbreukrisico's tegen, doordat bij bepaalde wijzigingen, de 'spil' van de school gewoon in stand blijft.

Een directeur moet ook aandacht geven aan de 'kleine' dingen, zoals een duidelijke activiteitenkalender, aandacht in teamvergaderingen voor belangrijke afspraken en het steeds zicht blijven bieden op succes. Teamleden moeten resultaten zien om duurzaam hun werk beter of anders te doen, daarom moeten er ook duidelijke evaluatiemomenten zijn om terug te kijken. Na een periode van verbeteringen en vernieuwingen, is het met het oog op borging ook heel verstandig om terug te schakelen naar de eerste versnelling, die terugblik te pakken en een periode van consolidatie in te passen.

2. BORGMIDDELEN UIT HET SYSTEEM VAN INFORMATIE- EN KENNISHUISHOUDING

Het belangrijkste bij borging en kwaliteitszorg, is de vraag of er aan de gestelde kwaliteitseisen blijvend wordt voldaan. Om die vraag te beantwoorden, moet er gekeken worden naar de kwantitatieve (cijfermatige) en de kwalitatieve (niet-cijfermatige informatie

uit geschreven en ongeschreven bronnen) weg. Een onderdeel van de kwantitatieve weg is het gebruiken van financiële informatie. Daarvoor kan een directeur gebruik maken van budgettaire controlemiddelen. Budgets informeren op financieel gebied over welke kwaliteitseisen de school binnen een vaste periode wil realiseren.

Als directeur is het belangrijk om steeds toezicht te blijven houden op allerlei informatiebronnen die inzicht geven of een verbetering is geconsolideerd. Daarbij kan er, naast de bij punt 1 genoemde functioneringsgesprekken, klassenbezoeken en teamvergaderingen bijvoorbeeld worden gekeken naar leerlingdossiers, logboeken, handelingsplannen, gesprekken met ouders, schoolbegeleiders, stagiaires en de inspectie.

3. BORGMIDDELEN UIT HET SYSTEEM VAN KWALITEITSBEWAKING

Het is belangrijk dat het systeem van de kwaliteitsbewaking cyclisch verloopt, er moet sprake zijn van een kring waarin de kwaliteit wordt bepaald, bewaakt, verbeterd en geborgd. Hiervoor kan er gebruik worden gemaakt van tal van onderzoeksinstrumenten, zoals een aantal daarvan ook in de vorige paragraaf zijn behandeld. Daarnaast is het heel belangrijk om het kwaliteitszorgsysteem en belangrijke documenten, zoals het schoolplan en de schoolgids, te documenteren. Dit is een middel om te borgen en hier wordt door de Onderwijsinspectie ook streng op gecontroleerd. Naast het documenteren, moet dit systeem ook geëvalueerd worden. Niet alleen om de kwaliteit te borgen, maar vooral ook om haar steeds te verbeteren.

3.4.3 Rol van het bovenschools management bij kwaliteitszorg

Zoals al eerder gezegd, is er de laatste tijd steeds meer sprake van meerdere scholen die onder één bovenschools bestuur vallen. Het dagelijks bestuur ligt dan in handen van de directeur op de basisschool, maar bepaalde andere zaken worden bepaald en veelal gecontroleerd door de bovenschoolse managers. Zo ook de kwaliteitszorg. Uit een onderzoek van Boogaard en Van Eck aan de universiteit van Amsterdam uit 2007 is gebleken dat de bespreking van kwaliteitszorggegevens van individuele schooldirecteuren en de bovenschoolse directie vaak systematisch plaatsvindt. Het collectief bespreken van die gegevens met alle directeuren die deel uitmaken van een stichting is minder gebruikelijk. Daarentegen hebben vrijwel alle onderzochte bovenschoolse managers contact met de Onderwijsinspectie, over de kwaliteitszorg op hun basisscholen. Vaak is er in dat overleg ook aandacht voor de rol van de bovenschoolse directie bij de kwaliteitszorg.

Uit het onderzoek blijkt dat het werken met een gestandaardiseerd instrument voor kwaliteitszorg en het documenteren van de gegevens op de meeste scholen wel is ingevoerd, maar dat dit nog wel in de kinderschoenen staat. Omdat dit onderzoek uit 2007 komt en de Onderwijsinspectie hier steeds strengere eisen aan stelt, mogen we aannemen dat dit nu verder ontwikkeld is.

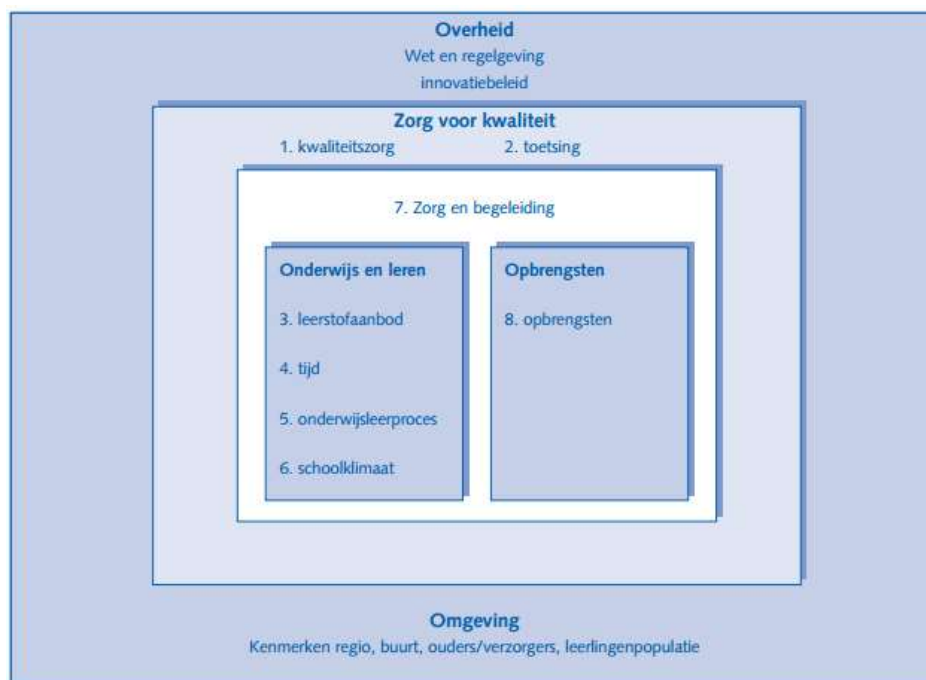
Uit het onderzoek is verder gebleken dat de onderzochte kenmerken van dit bestuur, zoals de organisatie en de grootte, niet samen blijken te hangen met de aandacht voor kwaliteitszorg en dat het dus niet zo is dat meerpitters per definitie hogere of lagere eisen stellen aan de kwaliteitszorg dan enkele scholen.

4. De onderwijsinspectie en kwaliteitszorg

Hoewel de Inspectie van het Onderwijs vaak wordt gezien als 'vijand' van de school en er binnen de school veel geregeld en gestrest wordt voorafgaand aan de komst van een inspecteur, blijkt uit een tevredenheidsonderzoek van 2011 dat scholen over het algemeen tevreden zijn over het toezicht van de inspectie. Schoolleiders vinden vooral de professionaliteit en deskundigheid van inspecteurs en inspectieonderzoeken waardevol (Dijkstra en Janssens, 2012).

In de nieuwe Wet op Onderwijstoezicht (WOT) die per 1 september 2002 is ingegaan, hebben scholen meer eigen verantwoordelijkheid gekregen. De uitgangspunten van deze nieuwe wet zijn dat het inspectietoezicht de vrijheid van onderwijs en de eigen verantwoordelijkheid van de scholen voor het onderwijs respecteert. Ook moeten scholen niet meer met toezicht belast worden dan echt nodig is. De grootste verandering ten opzichte van de voorgaande wet, is dat het toezicht steeds meer zal aansluiten bij de eigen beoordeling die de school over haar kwaliteit maakt (Onderwijsinspectie en Q*Primair, 2003).

Bij het toezicht van de onderwijsinspectie wordt er gekeken naar acht kwaliteitsaspecten, die worden beoordeeld door verschillende indicatoren. De kwaliteitsaspecten zijn verdeeld in drie domeinen, die verderop in deze deelvraag behandeld worden. In figuur 8, hieronder weergegeven, staan de kwaliteitsaspecten, ingedeeld naar domeinen. Ook worden twee externe partijen weergegeven die te maken hebben met kwaliteitszorg. Deze worden eveneens behandeld in dit hoofdstuk.



Figuur 8. Kwaliteitsaspecten van de onderwijsinspectie (Onderwijsinspectie, 2003, p. 7)

In 2012 is de WOT herzien en heeft de onderwijsinspectie nieuwe taken en bevoegdheden gekregen. Allereerst gaat de inspectie meer risicogericht te werk. Dat betekent dat het toezicht zich meer zal concentreren op scholen waarbij het risico voor onvoldoende kwaliteit groot is. Scholen die goed presteren, krijgen dus minder toezicht. Daarnaast krijgt de inspectie de bevoegdheid van de minister om scholen bepaalde sancties op te leggen. Verder moet het financiële beheer van de instellingen meer worden beoordeeld en staat in de wet dat de inspectie meer moet toezien op de kwaliteit van het onderwijspersoneel (Eerste Kamer, 2012).

4.1 De overheid

De eerste externe partij die een plek krijgt in figuur 8 is de overheid. Door de jaren heen heeft zij zich veel en op verschillende manieren bezig gehouden met kwaliteitszorg. Waar scholen eerst vooral uitvoerders waren van de centrale regelgeving en weinig flexibiliteit en innovatie vertoonden, is er nu voor scholen meer ruimte voor autonomie en het voeren van een schoolspecifiek beleid (Bos, 2009).

4.1.1 Wet en regelgeving

De aandacht van de overheid voor kwaliteit en kwaliteitszorg is dus niet iets van de laatste jaren. Eén van de eerste publicaties hierover kwam al in 1979 uit in de vorm van *Bouwen aan de relatief autonome school*. Verschillende nota's en commissies hebben zich hier nog verder op gericht en met de *Kwaliteitswet* en de *Wet op het primair onderwijs* uit 1998 hebben verschillende voorgestelde beleidsinstrumenten een wettelijke status gekregen (Bos, 2009, pp. 18-22).

De verantwoordelijkheid van de overheid voor de kwaliteiten van het onderwijsstelsel is vastgelegd in de grondwet, artikel 23: 'Het onderwijs is een voorwerp van aanhoudende zorg der regering'. Maar niet alleen de verantwoordelijkheid van de regering staat hierin uitgewerkt, ook de vrijheid van het onderwijs, wat kenmerkend is voor Nederland, komt hierin uitgebreid aan bod. Hoewel dit artikel dus verschillende groepen de vrijheid geeft om het onderwijs op een eigen manier in te vullen, heeft de overheid wel tot taak om een samenhangend stelsel van onderwijsvoorzieningen in stand te houden. Verschillende voorwaarden en wetten spelen hierin al sinds lange tijd een rol (Dijkstra en Janssens, 2012, p. 184).

De centrale regelgeving richtte zich de laatste decennia steeds op de inhoud van het onderwijs. Dit stuitte in de jaren negentig steeds meer op weerstand, omdat bleek dat de verbetering van de kwaliteit van de inhoud niet of zelden samenhang met een verbetering van de onderwijsopbrengsten. Dit maakt dat de focus de laatste tijd is verschoven naar de kwaliteits van de opbrengsten. In het basisonderwijs zijn hiervoor onder andere de kerndoelen herschreven (Dijkstra en Janssens, 2012).

Tot 1987 was de onderwijsinspectie een onderdeel van het ministerie van Onderwijs en Wetenschap en werd het daarmee gezien als een onderdeel dat weinig ter discussie stond. In dat jaar werd daar veel kritiek op geleverd, omdat een onafhankelijker positie wenselijker zou zijn. Hoewel hier niet direct positief op werd gereageerd, werd de inspectie in 1989 losgekoppeld van het ministerie en werd het een zelfstandige organisatie met een eigen structuur. Met de Wet op onderwijstoezicht in 2002 en de herziening van diezelfde wet in 2012, die in de inleiding van dit hoofdstuk zijn behandeld, heeft het toezicht een prominenter plaats gekregen binnen het stelsel van wet- en regelgeving op het gebied van onderwijs. Hoewel de onderwijsinspectie dus een zelfstandige organisatie is, zijn de banden met het ministerie niet weg te denken. De wetten en kwaliteitseisen vanuit de overheid vormen namelijk een duidelijke structuur voor het toezichtkader dat de inspectie heeft ontwikkeld. Daarnaast wordt er vanuit de inspectie jaarlijks een Onderwijsvervals g aangeboden aan de Tweede Kamer.

4.1.2 Innovatiebeleid

Sinds een aantal jaar is 'innoveren en leren' tot één van de speerpunten van het onderwijsbeleid gemaakt. In 2006 is hiervoor het Platform Kwaliteit en Innovatie Primair Onderwijs opgericht en samen met het ministerie hebben zij een meerjarenplan voor het innovatiebeleid opgesteld. Daarin

zijn drie strategieën gevormd voor de bevordering van innovatie. Die strategieën zijn (Emmelot, Ledoux en Van der Veen, 2008, pp. 1, 2):

1. BASISSTRATEGIE

Deze strategie geeft de essentie weer van het nieuwe beleid: scholen en schoolbesturen zijn zelf verantwoordelijk voor de ontwikkeling en verbetering van hun eigen organisatie. Ze worden hiervoor gefinancierd via de basisfinanciering van het onderwijs, de lumpsum. Dit geeft scholen de mogelijkheid om hun eigen keuzes te maken, waarover ze zich moeten verantwoorden aan hun omgeving en aan de overheid. Scholen moeten uit zichzelf streven naar verbetering van kwaliteit en zich daarbij 'lerend' opstellen. De overheid biedt de scholen via financiering en (afnemende) regelgeving zoveel mogelijk ruimte voor hun eigen ontwikkeling.

2. BREEDTESTRATEGIE

De kern van deze strategie is het verzamelen, bundelen en verspreiden van innovatieve opbrengsten van scholen en van landelijke thema's. Het Platform voert bij deze strategie de regie. Het doel hiervan is dat scholen kunnen leren van anderen. Daarbij moet niet alleen worden gedacht aan het leren van ondersteuners en deskundigen, maar vooral ook van andere scholen. Hiervoor is er in 2006 voor scholen de mogelijkheid geweest om, in samenwerking met andere scholen, subsidie aan te vragen.

3. DIEPTESTRATEGIE

De derde en laatste strategie is er op gericht om op specifieke thema's nieuwe kennis en inzichten te creëren, op de inhoud of op de vernieuwingsstrategie. Het idee hierachter is dat sommige ontwikkelingen of vernieuwingen te groot zijn om door één school of één of enkele besturen te worden gedragen. Daarnaast kan het zo zijn dat er bij sommige thema's sprake is van een bepaald politiek of maatschappelijk belang dat ze nadere verdieping en onderzoek verdienen.. Ook hiervoor is een subsidieregeling ontworpen.

Het idee achter deze strategieën en de aandacht voor innovaties is dat vernieuwingen in het onderwijs samengaan met een verbetering van de kwaliteit.

4.2 Zorg voor kwaliteit

In het toezicht van de onderwijsinspectie draait het om de vraag: 'Hoe is de kwaliteit van de school?'. In bijlage 1 zijn alle indicatoren van het toezicht te vinden. Dit domein is dus eigenlijk een grote overkoepeling van de kern van het toezicht. Binnen dit domein gaat het om de zorg voor kwaliteit van het onderwijs en om de zorg voor de kwaliteit van de toetsing, waarmee de resultaten in de school worden vastgelegd.

4.2.1 Kwaliteitszorg

Bij kwaliteitszorg geldt dat de verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van het onderwijs ligt bij de school en het bestuur. Volgens de WPO moet de school een kwaliteitsbeleid voeren en datzelfde beleid beschrijven in het schoolplan. Zoals ook in voorgaande hoofdstukken al is beschreven, moet

de school haar kwaliteitszorg op een systematische manier aanpakken om de kwaliteit te bewaken en zo nodig te verbeteren.

Voor het beoordelen van dit kwaliteitsaspect maakt de onderwijsinspectie gebruik van zes indicatoren (Inspectie van Onderwijs en Q*primair, 2003, p. 8):

1. DE SCHOOL HEEFT INZICHT IN DE EIGEN UITGANGSSITUATIE.
2. DE SCHOOL HEEFT HAAR DOELEN GEFORMULEERD.
3. DE SCHOOL EVALUEERT SYSTEMATISCH DE KWALITEIT VAN DE OPBRENGSTEN EN VAN HET ONDERWIJS EN LEREN.
4. DE SCHOOL WERKT GERICHT AAN VERBETERING VAN DE KWALITEIT VAN HAAR ONDERWIJS.
5. DE SCHOOL LEGT VERANTWOORDING AF AAN BELANGHEBBENDEN OVER DE GEREALISEERDE ONDERWIJSKWALITEIT.
6. DE ZORG VOOR KWALITEIT IS SYSTEMATISCH.

4.2.2 Toetsing

Zoals hierboven gezegd richt dit domein zich ook op de zorg voor de kwaliteit van de toetsing, omdat hiermee de resultaten in de school worden vastgelegd. Scholen maken vaak gebruik van methodegebonden toetsen en algemene toetsen, waarvan de Cito-eindtoets één van de bekendste is. De resultaten van de eindtoets vormen een belangrijk onderdeel van het toezicht van de inspectie. In paragraaf vier, over opbrengsten, wordt dit onderwerp verder behandeld.

In het onderwijsveld in Nederland zijn er uiteenlopende opvattingen over toetsing. Vragen over wanneer een toets van goede kwaliteit is, of toetsen wel een goed beeld geven van de leerling en op wat voor manier dit de kwaliteit van het onderwijs kan verbeteren, komen vaak naar voren bij gesprekken over dit onderwerp. In april 2000 is er door dhr. Barendse van de Academie voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs een onderzoek gedaan naar testen en toetsen in het basisonderwijs. Hiervoor heeft hij vijf mensen geïnterviewd die zich allemaal bezig houden met de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs. De geïnterviewden waren unaniem van mening dat het in de openbaarheid brengen van door toetsen verkregen schoolgegevens, iets wat dus gebeurt door het onderzoek van de inspectie, een slechte zaak is. Een aantal opvallende denkbeelden uit deze beschouwingen wil ik hieronder noemen.

Blom, toenmalig docente aan de UvA, ziet toetsen als een bruikbaar middel om de kwaliteit van scholen te bepalen. Een toets als de cito-eindtoets kan heel veel zeggen over de kwaliteit van het onderwijs dat een kind heeft gehad. Hiermee kunnen slecht presterende scholen dus worden gecorrigeerd en dit is volledig in belang van de leerlingen. Wel is Blom kritisch als het gaat om het publiceren en vergelijken van toetsgegevens, omdat niet elke school dezelfde kansen en leerlingpopulatie heeft. De laatste twee paragrafen van dit hoofdstuk gaan hier nog dieper op in.

Boes, in 2000 docent aan de PABO en nauw verbonden met de Jenaplanbeweging, vindt dat er door voortdurend toetsen te weinig aandacht is voor andere doelen dan de cognitieve. Dit effect wordt volgens hem nog versterkt door de frequente en systematische vergelijking van scholen en leerlingen en het verplicht openbaar maken van resultaten. Volgens Boes is het vergelijken een voorbeeld van de veel te economische aanpak van het onderwijs. Hij is persoonlijk voorstander van een gemengd kindvolgsysteem, waar naast metingen ook aandacht moet zijn voor een objectieve, eenvoudige en doeltreffende beschrijving van andere ontwikkelingsgebieden.

Stevens, in de tijd van het onderzoek werkzaam als professor aan de universiteit van Utrecht, is van mening dat toetsen vaak een contraproductieve sfeer creëren. De spanning die erom heen hangt en het harde resultaat kan leerlingen een gevoel van afwijzing geven. Daarnaast bestaat er altijd het

risico dat leerkrachten hun lesstof afstemmen op de toets 'teaching to the test'. Dit noemt hij een kwalijke zaak. Stevens ziet in toetsuitslagen geen representatieve cijfers om iets te zeggen over de kwaliteit van het onderwijs. Hij is van mening dat toetsen altijd een aanwijsbare nuttige functie zouden moeten hebben voor de leerling zelf. Het vergelijken van leerlingen onderling keurt hij dan ook ten zeerste af.

Treffers, tijdens het onderzoek werkzaam aan het Freudenthalinstituut geeft aan dat een toetsscore opzich niets zegt, voor leerkrachten moet de focus liggen op hoe de leerling tot een antwoord komt, het gedeelte 'tussen goed en fout'. Dit is ook iets wat volgens hem ouders niet inzien. Zij zijn gefocust op toetsen en resultaat, terwijl leerkrachten verder kijken. Treffers benadrukt dat meer toetsen niet zorgen voor een verbetering van de kwaliteit van het onderwijs. Als toetsgegevens op de juiste manier worden gebruikt, vindt hij toetsing waardevol. Zo kan een cito-uitslag aan een directeur laten zien waar de school zit in het algemeen kwaliteitsoverzicht. Als de resultaten worden gebruikt om het handelen van de leerkracht te verbeteren en daarmee de leerling verder te helpen, ziet Treffers de waarde van toetsen in.

Kwaliteitsverbetering van het onderwijs bereik je volgens toenmalig directeur van het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum Van Emst, door leerprocessen nauwgezet te volgen en niet door de lat steeds hoger te leggen en de controle met nog meer toetsen te verscherpen. Het vergelijkende aspect van toetsen vindt Van Emst afkeurenswaardig. De ontwikkeling van een leerling zelf moet gevolgd worden, en progressie moet en kan volgens hem worden vastgesteld op een andere manier dan door toetsen.

4.3 Onderwijs en leren

De kernactiviteit die plaatsvindt op scholen is natuurlijk het onderwijs. Logisch ook dat een groot gedeelte van het kwaliteitsonderzoek van de onderwijsinspectie zich op dit gedeelte richt. Binnen onderwijs en leren zijn er een aantal kwaliteitsaspecten waar de inspectie zich op focust. Die aspecten, die zijn onderverdeeld in categorieën en eigen indicatoren hebben, worden in de deelparagrafen hieronder behandeld (Inspectie van Onderwijs, 2012).

4.3.1 Leerstofaanbod

Het kwaliteitsaspect dat hierbij hoort is aspect twee: 'De aangeboden leerstofinhouden bereiden de leerlingen voor op vervolgonderwijs en samenleving'. Er zijn een aantal zaken die te maken hebben met de kwaliteit van het onderwijs, en één daarvan is de inhoud van de leerstof. Bij haar toezicht kijkt de inspectie ernaar of de leerlinhouden van de vakken zich richten op de kerndoelen, of de stofinhouden van de verschillende jaren op elkaar aansluiten en of leerlingen met een eventuele achterstand in de Nederlandse taal extra aandacht krijgen.

Een vaakgehoord kritiekpunt op de toezicht en beoordeling van de inspectie, is dat er veel te veel naar alleen cognitieve punten wordt gekeken. Toch heeft dit kwaliteitsaspect ook aandacht voor de sociaal-emotionele ontwikkeling en geeft het aandacht aan het werken aan sociale competenties. Daarnaast moet er leerstof worden aangeboden die zich richt op burgerschap en sociale integratie en de kennismaking met de diversiteit van de samenleving. Deze factoren bepalen de kwaliteit van het leerstofaanbod.

4.3.2 Tijd

Een volgend aspect dat iets zegt over de kwaliteit van onderwijs en leren is het aspect tijd. De onderwijsinspectie noemt dit kwaliteitsaspect drie: 'De leerlingen krijgen voldoende tijd om zich het leerstofaanbod eigen te maken'. Dit houdt in dat geplande onderwijsactiviteiten zo min mogelijk mogen uitvallen en dat leerlingen in principe niet ongeoorloofd mogen verzuimen. Maar naast deze tijdsfactoren moeten leerkrachten er ook voor zorgen dat de beschikbare onderwijstijd door de leerlingen effectief wordt benut.

4.3.3 Schoolklimaat

Een ander aspect wat bijdraagt aan de kwaliteit van het onderwijs is kwaliteitsaspect vier: 'Het schoolklimaat wordt gekenmerkt door veiligheid en respectvolle omgangsvormen'. Hoe goed het leerstofaanbod ook is, op het moment dat de leerlingen en/of het personeel zich niet veilig voelt in de school, dan komt dat de kwaliteit niet ten goede. Het schoolklimaat zegt ook iets over de betrokkenheid van ouders bij schoolactiviteiten.

4.3.4 Onderwijsleerproces

Waar de leerkrachten er bij kwaliteitsaspect drie voor moeten zorgen dat de leerlingen hun tijd effectief gebruiken, richt het volgende kwaliteitsaspect zich meer op de tijd van de leerkracht: 'De leraren leggen duidelijk uit, organiseren de onderwijsactiviteit efficiënt en houden de leerlingen taakbetrokken'. De kwaliteit van het onderwijs wordt voor een groot deel bepaald door de persoon die voor de klas staat. De leerkracht is degene die ervoor moet zorgen dat de uitleg helder en duidelijk is, net als de onderwijsactiviteit. Door bij deze activiteiten de focus te houden op de leerling, blijven deze betrokken en zal dit ook zorgen voor hogere opbrengsten.

4.3.5 Aandacht voor verschillen

Kwaliteitsaspect zes richt zich op de verschillen tussen leerlingen: 'De leraren stemmen aanbod, instructie, verwerking en onderwijstijd af op verschillen in ontwikkeling tussen de leerlingen'. Naast het feit dat al de hiervoor genoemde aspecten bijdragen aan de kwaliteit van het onderwijs, heeft de inspectie ook aandacht voor de verschillen tussen leerlingen. De kwaliteit van het onderwijs is belangrijk, maar deze is pas optimaal als alle leerlingen er gebruik van kunnen maken.

4.4 Opbrengsten

Vanaf de kwaliteitsagenda primair onderwijs van het ministerie van OCW uit 2007, *Scholen voor morgen*, staat opbrengstgericht werken hoog op de agenda. In deze agenda staat het verbeteren van taal- en rekenprestaties van kinderen op de eerste plaats, want deze basisvaardigheden zijn onmisbaar voor het succes van kinderen in andere vakken op school, in hun verdere schoolloopbaan en in de maatschappij (Dijksma, 2007, p. 2). In het inspectieonderzoek komt dit ook heel duidelijk naar voren. Hoewel er een heleboel punten zijn waar de inspectie naar kijkt, zijn de opbrengsten van de school voor een groot deel richtinggevend voor het toezicht. Wanneer scholen bijvoorbeeld een themaonderzoek rekenen-wiskunde of taalleesonderwijs krijgen, wordt er vooral beoordeeld in hoeverre de school opbrengstgericht werkt. Daarbij legt de inspectie een sterke relatie met de kwaliteit van het lesgeven. Bij het toezicht richt de inspectie zich op de opbrengsten en op de manier waarop die opbrengsten worden gerealiseerd (Bos, 2009).

4.4.1 Beoordeling van opbrengsten

In het document 'De beoordeling van opbrengsten in het basisonderwijs' uit 2012 legt de onderwijsinspectie uit wat het kijken naar opbrengsten en leerresultaten precies inhoudt. Daarvoor maken ze eerst een onderscheid door het geven van een defenitie van deze begrippen (Onderwijsinspectie, 2012, p. 2):

Onder LEERRESULTATEN verstaat de inspectie de prestaties van leerlingen op bijvoorbeeld een toets of observatie-instrument. De inspectie beoordeelt niet de leerresultaten van individuele leerlingen, maar van een groep leerlingen en van de school als geheel.

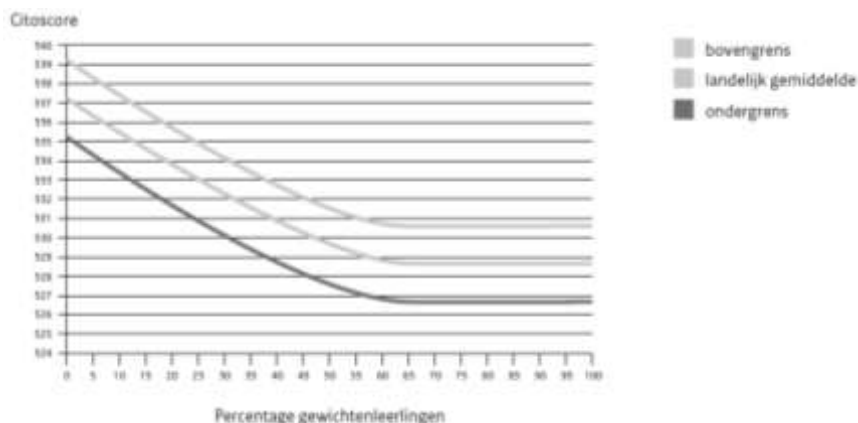
Onder OPBRENGSTEN verstaat de inspectie niet alleen de cognitieve prestaties van leerlingen, maar ook de sociale competenties van leerlingen en het vermogen van een school om leerlingen vast te houden en zonder vertraging of schooluitval door hun schoolloopbaan te leiden.

De leerresultaten geven een goed beeld van de kwaliteit van het onderwijs. Hoe leerlingen presteren hangt dan ook voor een belangrijk deel af van de kwaliteit van de school waar ze op zitten. Scholen verschillen, ook bij een vergelijkbare leerlingpopulatie, sterk in de taal- en rekenprestaties die ze met hun leerlingen aan het eind van de basisschool bereiken. De prestaties van leerlingen voor de basisvaardigheden taal en rekenen bepalen in belangrijke mate hun schoolloopbaan. Taal en rekenen hebben daarom een centrale plaats in het toezicht van de inspectie.

Bij het beoordelen van de leerresultaten maakt de onderwijsinspectie gebruik van de volgende uitgangspunten:

1. Betrouwbare, valide en adequaat genormeerde toetsen
2. Alle leerlingen tellen mee. Er mogen geen resultaten uitgesloten worden.
3. Normen: onder- en bovengrenzen. Bij de beoordeling van leerresultaten gebruikt de inspectie doorgaans relatieve normen. Zij gebruikt een ondergrens als norm voor het bepalen van het oordeel: voldoende/onvoldoende. Deze ondergrens ligt ongeveer 20 procent onder het landelijk gemiddelde van scholen met een vergelijkbare leerlingenpopulatie. De ondergrens is een minimumniveau voor de leerresultaten en niet een gewenst niveau of een streefniveau. De bovengrens ligt ongeveer 20 procent boven het landelijk gemiddelde van scholen met een vergelijkbare leerlingenpopulatie.
4. Beoordeling over meerdere schooljaren en toetsen. Dit voorkomt dat een 'zwakke lichting' meteen zorgt voor een negatieve beoordeling.

Met ingang van het schooljaar 2011/2012 maakt de onderwijsinspectie gebruik van een nieuwe systematiek voor het beoordelen, zie ook figuur 9. Er wordt nog steeds gekeken naar de resultaten van de laatste drie jaar van bijvoorbeeld de cito-eindtoets en de resultaten worden vergeleken met scholen met een vergelijkbare leerlingpopulatie, maar toch zijn er een aantal zaken veranderd.



Figuur 9. De ondergrens, bovengrens en het landelijk gemiddelde bij verschillende percentages gewichtenleerlingen (Onderwijsinspectie, 2012, p. 9)

De voordelen aan deze nieuwe systematiek zijn:

- De systematiek is gelijk voor zowel kleine als grote scholen. Voor kleine scholen (minder dan tien leerlingen in groep 8) blijft wel gelden dat (waar nodig) de resultaten over vijf jaar in plaats van over drie jaar worden bekeken.
- De onder- en bovengrenzen worden niet meer jaarlijks aangepast. Cito heeft ervoor gezorgd dat de resultaten van opeenvolgende jaren vergelijkbaar zijn. Als volgend jaar een hogere schoolscore wordt gerealiseerd, betekent dit dus dat de leerlingen van die groep een grotere vaardigheid hebben bereikt dan die van het jaar daarvoor.
- De systematiek is transparanter. De zogenaamde 'ruwe' schoolscores worden gebruikt. Hierdoor is omrekening naar een gecorrigeerde standdaardscore niet meer nodig. Deze omrekening konden scholen zelf niet doen en was daarom voor hen niet transparant.
- Bij het bepalen van de onder- en bovengrenzen van de eindresultaten houdt de inspectie rekening met de leerlingenpopulatie. Dit gebeurt via het schoolgewicht (het percentage gewogen leerlingen van een school), waarbij de opleiding van ouders de bepalende factor is.
- Elke school kan zelf bepalen waar ze staat ten opzichte van scholen met een vergelijkbare leerlingenpopulatie. Op basis hiervan kunnen scholen zichzelf betere doelen stellen voor hun leerresultaten.

De hiervoor gegeven informatie over de manier waarop de onderwijsinspectie zicht bezighoudt met de opbrengsten van een basisschool, lijkt alleen te gaan over de eindresultaten. De basisschool brengt leerlingen basisvaardigheden bij die de sleutel vormen voor het succesvol verloop van hun verdere schoolcarrière. De inspectie vindt het daarom belangrijk om ook zicht te hebben op de tussentijdse leerresultaten van leerlingen voor de vakken taal en rekenen.

Er zijn nog een aantal factoren die komen kijken bij het opbrengstonderzoek van de inspectie:

1. DOORSTROOM

De inspectie gaat ervan uit dat leerlingen in acht jaar de basisschool kunnen doorlopen. Het oordeel over de doorstroom van leerlingen wordt uitsluitend gebaseerd op de doorstroom in de groepen 3 tot en met 8. Als in die groepen over de laatste twee schooljaren gemiddeld 3 procent of minder van de leerlingen blijft zitten, is het oordeel voldoende.

2. ONTWIKKELING VAN LEERLINGEN MET SPECIEKE ONDERWIJSBEHOEFEN

Bij de beoordeling van de ontwikkeling van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften betreft de inspectie alle leerlingen in groep 8 met een eigen leerlijn voor een of meerdere vakgebieden. Een school moet kunnen aantonen dat een leerling niet kan meedoen aan het reguliere curriculum. De inspectie beoordeelt of deze leerlingen voldoende leervorderingen boeken.

3. SOCIALE OPBRENGSTEN

De inspectie verwacht van scholen dat zij aandacht geven aan de sociale competenties van hun leerlingen. Hieronder vallen de sociaal-emotionele ontwikkeling, sociale vaardigheden en houdingen/vaardigheden van leerlingen om in uiteenlopende situaties succesvol te functioneren. Dit kan alleen beoordeeld worden op het moment dat een school gebruik maakt van een methode of LVS voor het meten van sociale competenties.

4.4.2 Jaarwerkplan 2012

In het Jaarwerkplan van de onderwijsinspectie worden de activiteiten die de inspectie dat jaar gaat doen in algemene zin beschreven. In het plan voor 2012 (Onderwijsinspectie, 2011, pp. 3-11) krijgen vier meerjarige themalijnen de aandacht, waarvan de eerste over de onderwijsopbrengsten gaat. Opbrengsten geven weer in hoeverre leerlingen, en daarmee de maatschappij, baat hebben bij het onderwijs. De opbrengsten vormen dus een belangrijk deel van de resultaten van het onderwijs. Dat is ook de reden dat ze door de inspectie worden gebruikt als maatstaven voor het functioneren van scholen. Dat maakt ook dat ze als hoofdindicatoren worden gezien voor het toezicht op risicoscholen en daarin ook doorslaggevend kunnen zijn bij de beoordeling.

In het Jaarwerkplan noemt de inspectie zes aandachtspunten met betrekking tot de opbrengsten voor de komende jaren (Onderwijsinspectie, 2011, pp. 8, 9):

1. Nadere bepaling van het opbrengstenbegrip waarmee de inspectie werkt, met daarbij aandacht voor sociale opbrengsten.
2. Het niveau van de opbrengsten in Nederland (ook in historisch en internationaal perspectief);
3. De aantallen en categorieën leerlingen waarmee in Nederland niet de resultaten bereikt worden die wel nodig zijn voor hun verdere (onderwijs)loopbaan;
4. De risicovolle onderdelen in de onderwijsloopbaan van leerlingen;
5. De verschillen binnen en tussen scholen in gerealiseerde resultaten;
6. De kenmerken van scholen die verschillen in resultaten van leerlingen en voortijdig schoolverlaten verklaren.

4.4.3 Ontwikkeling bij beoordeling van opbrengsten

Door de jaren heen ontwikkelt het toezicht van de onderwijsinspectie. Ook op het gebied van het beoordelen van opbrengsten zijn er de laatste jaren wijzigingen geweest en staan er nog wijzigingen op de planning. Een aantal van die ontwikkelingen zijn (Inspectie van onderwijs, 2012, pp. 25, 26):

1. VERPLICHTE EINDTOETS

De overheid heeft zich voorgenomen om een eindtoets, de Eindtoets Basisonderwijs van Cito, voor alle basisscholen in te stellen. Dit zou eerst in het schooljaar 2012/2013 gebeuren, maar is nu op een iets langere termijnplanning gezet. Vanaf dan zullen alleen de resultaten van deze toets worden gebruikt om de leerresultaten van scholen te beoordelen.

2. TOEGEVOEGDE WAARDE/LEERWINST

Toegevoegde waarde staat voor de schatting van de leerresultaten die toe te schrijven zijn aan de school, nadat rekening is gehouden met het beginniveau en met achtergrondkenmerken van de leerlingen. In 2011 is het ministerie van OCW in samenwerking met de inspectie een programma gestart dat een methodiek moet opleveren om de toegevoegde waarde/leerwinst van scholen te kunnen beoordelen. Zodra blijkt dat deze methodiek zorgt voor een betere opbrengstbeoordeling van scholen, zal dit ook in het toezicht van de inspectie worden betrokken.

3. CORRECTIE VOOR OPLEIDINGSNIVEAU OUDERS

Bij de beoordeling van de leerresultaten van scholen houdt de inspectie rekening met de achtergrond van de leerlingen: voor scholen met veel leerlingen met hoogopgeleide ouders

legt zij de lat hoger dan voor scholen met veel leerlingen met laag opgeleide ouders. Hierbij maakt de inspectie gebruik van het leerlinggewicht (zie ook paragraaf vijf).

Omdat de gewichtenregeling vooral het opleidingsniveau van lager opgeleide ouders in beeld brengt, start de inspectie in 2012 een verkenning om na te gaan of een nauwkeuriger bepaling van het opleidingsniveau van hoger opgeleide ouders een betere ondergrens oplevert voor de groep scholen met weinig of geen gewichtenleerlingen.

4. REFERENTIELEVELS

Sinds augustus 2010 zijn scholen verplicht om hun onderwijs voor rekenen en taal aan te sluiten op de referentieniveaus voor deze vakken. Dit is een middel om de leerprestaties van leerlingen eenduidig en transparant vast te leggen. Zodra de bij punt 1 genoemde verplichte eindtoets is ingevoerd en aangepast aan de referentieniveaus, zal de inspectie het beheersingsniveau op deze eindtoets betrekken in haar beoordeling van de eindresultaten.

5. PASSEND ONDERWIJS

Door passend onderwijs komen er steeds meer leerlingen met een extra zorgbehoefte in het reguliere onderwijs terecht. Scholen dienen daartoe afspraken te maken over hoe de leerlingen deze zorg krijgen. In haar toezicht zal de inspectie bij het beoordelen van de opbrengsten rekening houden bij deze toekomstige verandering.

6. SOCIALE OPBRENGSTEN

Hoewel dat vaak gedacht wordt, zijn niet alleen reken- en taalopbrengsten van belang bij het onderzoek van de inspectie. Zoals eerder in deze paragraaf genoemd is, wordt er ook steeds meer gelet op sociale competenties van leerlingen. Scholen beschikken veelal niet over toetsen die voor dat doel kunnen worden gebruikt en dat maakt de beoordeling hiervan lastig. De inspectie oriënteert zich dan ook op mogelijkheden om de sociale opbrengsten van het onderwijs in de toekomst beter in kaart te kunnen brengen.

7. EXCELLENTIE

In het Regeerakkoord is afgesproken dat uitblinkende scholen het predicaat 'excellent' kunnen verdienen. In overleg tussen de inspectie en het departement van OCW is een globaal stappenplan opgesteld dat moet leiden tot het aanwijzen van excellente scholen in het primair onderwijs. De inspectie is verantwoordelijk voor de invulling en uitvoering van de verschillende stappen die leiden tot de toekenning van het predicaat.

4.5 Omgeving

Bij het beoordelen van een school houdt de onderwijsinspectie ook rekening met bepaalde externe factoren, die te maken hebben met de omgeving van de school. Wanneer er namelijk uitsluitend naar de resultaten zou worden gekeken, zouden bepaalde regio's of scholen met meer leerlingen waarbij de ouders een lage vooropleiding hebben, bijvoorbeeld lager kunnen scoren. Daarvoor moet er onder andere worden gekeken naar de samenstelling van de leerlingpopulatie. Het gaat daarbij dan om factoren die invloed hebben op de eindresultaten van de leerlingen, zoals de capaciteiten van het kind, het opleidingsniveau van de ouders en de sociaaleconomische achtergrond. Andere

factoren die meespelen zijn het aantal zorgleerlingen die op een school zitten of het totale aantal leerlingen (Dijksma, 2008).

De inspectie maakt daarom gebruik van een correctie door middel van het gemiddelde leerlingengewicht, GLG. Er zijn verschillende factoren die daarbij meespelen en jarenlang is ook etniciteit er daarvan één geweest. Bij de toekenning van de gewichten voor de algemene onderwijsachterstanden is in 2002 echter het criterium 'eticiteit' uit de gewichtenregeling gehaald. De gewichten die ernaar streven om de algemene onderwijsachterstanden terug te dringen, zijn alleen nog gebaseerd op de met het opleidingsniveau van de ouders samenhangende ontwikkelingsachterstanden. Het opleidingsniveau van de ouders blijkt namelijk beter dan elk ander achtergrondkenmerk, prestaties in het basisonderwijs te voorspellen. De gewichten voor de algemene onderwijsachterstanden gelden dus voor zowel de autochtone als allochtone leerlingen. (Onderwijsraad, 2002, p. 10).

Alle zaken die meewegen in het GLG worden uiteindelijk gekoppeld aan de resultaten van de betreffende school. De score die hier dan uitkomt, wordt vergeleken met de resultaten van andere scholen met eenzelfde samengestelde leerlingpopulatie en aan de hand daarvan wordt de definitieve beoordeling gemaakt (Onderwijsinspectie, 2012).

4.6 Kritiek

Hoewel er binnen het toezicht en de beoordeling van de onderwijsinspectie dus aandacht is voor bepaalde omgevingsfactoren, wordt er toch vaak kritiek geleverd op de manier van beoordelen. Een bekende tegenstander van de onderwijsinspectie is Godlieb, basisschooldirecteur. In zijn rapport 'De weging gewogen' uit 2008 reageert hij aan de hand van een viertal stellingen kritisch op de aanpak van de inspectie. Godlieb vindt dat de invloed van de kwaliteit van een school op het schoolsucces wordt schromelijk overschat. Kinderen met een gelijke intelligentie, die acht jaar lang hetzelfde onderwijs hebben genoten, waar identieke eisen aan zijn gesteld, scoren uiteindelijk heel verschillend op de Cito-eindtoets. Volgens hem zijn het factoren die buiten de school liggen, die een grote invloed hebben op het schoolsucces. Juist de ervaringen uit de praktijk wijzen overduidelijk in de richting van een grote invloed van het ambitieniveau van kind en/of ouders op het schoolsucces.

De kernpunten van zijn kritiek zijn:

1. Er is te weinig aandacht voor het opleidingsniveau van de ouder, wat bepalend is voor het niveau van de leerling. Godlieb beweert dat de correctie met het GLG lang niet toereikend is en dat de inspectie een onvolledig en zeer beperkt beeld heeft van de kenmerken van de leerlingpopulatie van een school. Zonder het hebben van een scherp beeld van de kenmerken van de leerlingpopulatie vindt Godlieb het niet mogelijk om de opbrengsten nauwkeurig en objectief te waarderen. Daarmee lopen scholen met een niet gemiddelde leerlingpopulatie een grotere kans onjuist te worden beoordeeld dan scholen met een meer gemiddelde populatie.
2. Uit de lijst met zwakke scholen van de onderwijsinspectie blijkt dat kleine scholen eerder zwak zijn. Statistisch gezien hebben zij meer kans op een zwakke beoordeling dan grote scholen.

Met dit punt van kritiek is de inspectie aan de slag gegaan en in 2010 is er binnen het toezicht van de onderwijsinspectie een wijziging gekomen in de beoordeling van kleine scholen. Zie hieronder, tabel 3 (Onderwijsinspectie, 2012, p.61):

Tabel 3

Beslisregel tussenresultaten kleine school

Beslisregel tussenresultaten kleine school	De resultaten van de leerlingen voor Nederlandse taal en voor rekenen en wiskunde tijdens de schoolperiode liggen ten minste op het niveau dat op grond van de kenmerken van de leerlingenpopulatie mag worden verwacht.
Indicator 1.2	
	De resultaten op de beoordeelde tussentoetsen liggen voor:
Voldoende ('3'):	• meer dan de helft van de toetsen op of boven de norm.
Onvoldoende ('2'):	• minder dan de helft van de toetsen op of boven de norm.

3. Volgens Godlieb wordt er te weinig rekening gehouden met onderwijsexternsieve factoren en er te veel gekeken naar de opbrengsten. Godlieb zou liever zien dat er naast de Cito-eindscores, ook aandacht is voor de Nederlandse Intelligentietest voor Onderwijsniveau (NIO), die zich vooral richt op wat de leerlingen in huis hebben. Daarnaast brengt de focus op opbrengsten het risico met zich mee dat toetsscores worden gemanipuleerd, leerlingen met speciale onderwijsbehoeften eerder naar het speciaal onderwijs moeten en er minder aandacht is voor creatieve vakken en sociale-emotionele ontwikkeling. Daarnaast brengt het extra administratie en bureaucratie met zich mee.

In zijn eindconclusie benadrukt Godlieb nogmaals dat de focus op opbrengsten moet stoppen en dat er uitgebreid wetenschappelijk onderzoek moet komen naar het toezicht van de onderwijsinspectie. Hij vindt het met het oogpunt op de kwaliteitsontwikkeling van het basisonderwijs nodig om het toezicht drastisch te herzien.

5. Kwaliteit van leraren

In de voorgaande hoofdstukken heb ik me gericht op de meso-kant van kwaliteit. Het management en de onderwijsinspectie zijn aan bod gekomen, net als verschillende overkoepelende systemen voor kwaliteitszorg. Om de link naar het praktijkonderzoek te maken en om dit onderzoek iets minder abstract te maken, maar meer naar mijzelf toe te trekken, zal ik in dit laatste hoofdstuk van mijn literatuuronderzoek meer de micro-kant van kwaliteit belichten. Om de link te maken met de vorige hoofdstukken zal in eerste instantie worden behandeld waar de onderwijsinspectie bij haar toezicht naar kijkt als het gaat om de kwaliteit van leerkrachten. Daarna worden zeven door het SBL ontwikkelde competenties behandeld die de bekwaamheid van leerkrachten meten. Vervolgens sta ik kort stil bij een model van Korthagen, gekoppeld aan het beoordelen van de kwaliteit van de leerkracht. Aan het eind van dit hoofdstuk behandel ik de visies vier leerpsychologische stromingen op dit gebied.

5.1 De onderwijsinspectie

De leraar wordt gezien als de meest bepalende factor voor de kwaliteit van het onderwijs. In het onderwijsverslag van de inspectie van schooljaar 2010/2011 wordt dan ook aandacht besteed aan de kwaliteit van leraren. Bij haar toezicht meet de onderwijsinspectie de bekwaamheid van de leraren door lesobservaties. Bij de lesobservaties maakt de inspectie, zoals ook hieronder in tabel 4 duidelijk wordt, onderscheid tussen basisvaardigheden en complexere vaardigheden. De meeste leraren laten tijdens de les zien dat ze in elk geval over alle drie de basisvaardigheden beschikken. Toch zijn er hierin verschillen tussen leraren. In het basisonderwijs is bij één op de acht leraren geen sprake van een duidelijke uitleg, taakgerichte werksfeer of het actief betrekken van leerlingen. De kwaliteit van de leerkracht valt niet direct af te lezen aan leeftijd, geslacht en ervaringsjaren. Wel hebben beginnende leraren op het gebied van ervaring vanzelfsprekend een achterstand.

	2010/2011
Basisvaardigheden	
De leraren geven duidelijke uitleg van de leerstof.	90
De leraren realiseren een taakgerichte werksfeer.	95
De leerlingen zijn actief betrokken bij de onderwijsactiviteiten.	93
Complexere vaardigheden	
De leraren stemmen de instructie af op verschillen in ontwikkeling tussen leerlingen.	69
De leraren stemmen de verwerkingsopdrachten af op verschillen in ontwikkeling tussen de leerlingen.	76
De leraren stemmen de onderwijstijd af op verschillen in ontwikkeling tussen de leerlingen.	83
De leraren volgen en analyseren systematisch de voortgang in de ontwikkeling van de leerlingen.	68
De school voert de zorg planmatig uit.	68

Tabel 4

Beoordeling vaardigheden leraren schooljaar 2010/2011 (Onderwijsinspectie, 2012, p. 223)

De in de tabel genoemde basisvaardigheden van de leraren hebben de status van 'normindicatoren' in het toezichtkader van de inspectie, omdat ze worden beschouwd als de kernelementen van het lesgeven.

Bij de complexere vaardigheden voor leraren gaat het er onder meer om of leraren hun instructie en de verwerking afstemmen op de individuele leerling in tijd, instructie en verwerking. Deze drie indicatoren worden aangevuld met het oordeel over het individueel volgen en planmatig ondersteunen van de ontwikkeling van de leerlingen (Onderwijsinspectie, 2012).

5.2 Competenties van SBL

De kwaliteit van het onderwijs valt of staat met de leerkracht, maar het is moeilijk om te bepalen of een leerkracht al dan niet bekwaam is. Dit komt omdat een groot deel van de tools waarover een leerkracht beschikt en die zijn kwaliteit bepalen, zich onder de watervlakte van het ijsbergmodel bevinden. Daarom heeft de Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL) van de Rijksoverheid zeven competenties ontwikkeld om de kwaliteit van leraren te kunnen meten. De onderstaande figuur 10 laat die competenties zien.

OVERZICHT COMPETENTIES	MET LEERLINGEN	MET COLLEGA'S	MET OMGEVING	MET ZICHZELF
INTERPERSOONLIJK	1	5	6	7
PEDAGOGISCH	2			
VAKINHOUDELIJK & DIDACTISCH	3			
ORGANISATORISCH	4			

Figuur 10. Competenties voor lerarenbekwaamheid (Stichting Beroepskwaliteit Leraren)

De figuur laat zien dat het beroep van leraar verschillende rollen met zich meebrengt, namelijk de interpersoonlijke, de pedagogische, de vakinhoudelijke & didactische en de organisatorische rol. Nu wordt er niet alleen een onderscheid gemaakt tussen de vier beroepsrollen, maar ook zijn er vier verschillende typen situaties die kenmerkend zijn voor het beroep van leraar, namelijk het werken met leerlingen, met collega's, met de omgeving van de school en met zichzelf. Bij deze laatste situatie gaat het om het werken aan de persoonlijke en professionele ontwikkeling.

Door de vier rollen en de vier typen situaties aan elkaar te koppelen, ontstaat er een schema voor de beschrijving van lerarenbekwaamheid in competenties. Deze zeven competenties, die hieronder worden omschreven, worden in de bijlage uitgebreid uitgewerkt (zie bijlage 2).

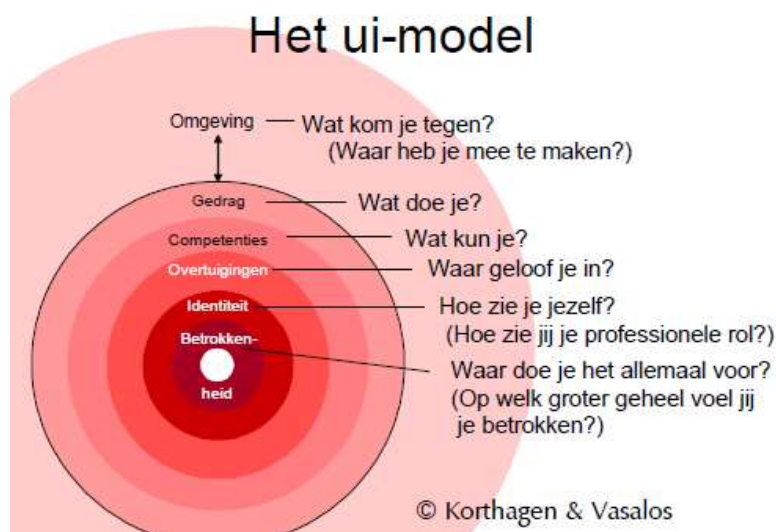
1. Interpersoonlijk competent
2. Pedagogisch competent
3. Vakinhoudelijk/didactisch competent
4. Organisatorisch competent

5. Competent in het samenwerken met collega's
6. Competent in het samenwerken met de omgeving
7. Competent in ontwikkeling en reflectie.

Zoals al gezegd, test de onderwijsinspectie de kwaliteit van leraren door het beoordelen van een les. Dit is ook een taak van een directeur, om zo te blijven controleren of zijn medewerkers naar behoren functioneren. In Amerika is er onderzoek gedaan naar deze evaluatiemomenten met leraren, om de kwaliteit van leraren te verbeteren (National Board Resource Center, 2010). Uit dit onderzoek bleek dat er vaak een angstige sfeer hangt rond zulke evaluaties, omdat leraren het zien als strenge controle die mogelijk ontslag tot gevolg kan hebben. De waarde die het in zich heeft voor verdere verbetering, wordt vaak niet gezien. De onderzoekers wezen op de waarde van lerarenevaluaties voor de kwaliteit van de school, omdat verbetering van leraren vaak een positieve invloed heeft op de leerlingen.

5.3 Kwaliteit van binnenuit

Hoewel de competenties van het SBL handvatten bieden voor het meten van lerarenkwaliteit, bestaan er ook geluiden dat competentiegericht opleiden en beoordelen van leraren ervoor kan zorgen dat leraren zich niet serieus genomen voelen op het gebied van hun eigen professionaliteit en inspiratie (Korthagen, 2007).



Korthagen en Vasalos hebben een model ontwikkeld (zie figuur 11) dat laat zien dat onder die competenties die naar buiten komen, een aantal lagen schuilgaan die eigenlijk het fundament van die competenties vormen, maar die over het algemeen te weinig aandacht krijgen als het gaat om het beoordelen van de lerarenkwaliteit.

Figuur 11. Het ui-model van Korthagen en Vasalos (Korthagen, 2007, p. 18)

Het grote gevaar van het werken met competenties vind ik dat er vooral wordt gekeken naar wat er ontbreekt en dat er te weinig aandacht is voor de eigenheid en unieke kwaliteiten van elke leraar. Daarnaast mis ik aandacht voor persoonlijke overtuigingen en de identiteit van de leerkracht, bijvoorbeeld op het gebied van religie en de normen en waarden die daaruit voortkomen. Hoewel de aandacht voor de resultaten (de competenties, hetgeen uiteindelijk zichtbaar is) heel belangrijk is en vaak het enige is wat gemeten kan worden, moeten daarbij het proces en de innerlijke drijfveren niet over het hoofd worden gezien.

Hoewel elke leraar over bepaalde basiscompetenties moet beschikken en voldoende kennis moet hebben van waar hij in de dagelijkse praktijk mee in aanraking komt, maken juist de competenties die bij een bepaalde leraar in meerdere mate aanwezig zijn en daarbij ook de dieperliggende overtuigingen, juist de kracht en de unieke kwaliteit van de betreffende leraar. Het principe 'building on your strengths' van binnenuit is in dit geval voor mij ook leidend voor de persoonlijke kwaliteit van een leerkracht, op het moment dat het fundament goed gelegd is.

De vraag is nu over welke basiscompetenties een leerkracht moet beschikken om een 'goed fundament' te hebben om verder andere competenties uit te bouwen. Wanneer deze competenties worden beoordeeld, moet er rekening worden gehouden met wat de leerkracht doet en op wat voor manier dat beïnvloedt wordt door of invloed heeft op de omgeving. Vervolgens is het belangrijk dat er een bepaalde aandacht is voor de overtuigingen, de identiteit en de betrokkenheid van de leerkracht. Wanneer al deze punten aandacht krijgen, ligt de basis voor een instrument voor kwaliteitsmeting van leerkrachten, gebaseerd op alle schillen van het ui-model (figuur 10) en de competenties van het SBL.

De binnenste drie schillen van het model van Korthagen en Vasalos komen niet altijd naar buiten, dit bevindt zich onder de waterspiegel en is dus niet altijd zichtbaar voor andere mensen. Een kwaliteitsbeoordeling heeft dan ook het gevaar dat deze zaken geen of te weinig aandacht krijgen. Om dit te voorkomen, is het van belang om dit te bespreken met de te beoordelen leerkracht. Daarnaast ben ik van mening dat een goed instrument van kwaliteitsbeoordeling niet alleen door een 'beoordelaar' moet worden ingevuld, maar dat ook de leerkracht hier zelf naar kijkt. Dit geeft ook aandacht aan de laatste competentie van het SBL, namelijk: Competent in ontwikkeling en reflectie (SBL).

5.4 Leerpsychologische stromingen

Op het gebied van leerkrachten bestaan er veel verschillende opvattingen over wanneer een leraar kwalitatief 'goed' of 'slecht' is. Een aantal van de grootste leerpsychologische stromingen die zich over de rol van de leraar hebben uitgelaten, komen hieronder aan bod. Ik heb voor deze vier stromingen gekozen aan de hand van de rollen die zijn behandeld tijdens pedagogiekcolleges tijdens mijn opleiding. Ik heb deze stromingen en rollen weergegeven in tabel 5.

Leerpsychologische stroming	Rol van de leerkracht
Behaviorisme	Trainer
Cognitivisme	Coach
Constructivisme	Spelverdeler
Activiteitstheorie	Medespeler

Tabel 5

Leerpsychologische stromingen en de rol van de leerkracht

5.4.1 Behaviorisme

Deze stroming beschouwt de psychologie als wetenschap van het zintuiglijk waarneembare, of door middel van apparatuur te registreren gedrag van mens of dier. Het behaviorisme bestudeert de mens als een black-box. De prikkel en het gedrag van een mens worden onderzocht, maar het

tussenliggende proces dat in het organisme optreedt, is onbekend. Het waarneembare gedrag is waar het om draait. In het behaviorisme zijn drie leertheoretische principes te onderscheiden (Van der Veen en Van der Wal, 2008, pp. 53-69):

1. KLASSIEK CONDITIONEREN.

Hierbij ontstaat er een koppeling tussen een bestaande reactie, een reflex, en een nieuwe stimulus. Deze nieuwe stimulus geeft in eerste instantie een willekeurige neutrale respons, maar door herhaling van de koppeling, komt ook de bestaande reflex als respons op de stimulus. Voor het leren op deze manier, is er dus een aangeboden reflex nodig, waarmee nieuwe koppelingen worden geleerd. Zo wordt door het behaviorisme dus alle gedrag gezien als aangeleerd gedrag.

2. OPERANT CONDITIONEREN.

Deze vorm van leren wordt gevormd door een verband tussen een stimulus en een respons, als gevolg van de consequenties die een gevolg heeft; iemand leert dus gedrag omdat er iets op volgt dat maakt dat hij het gedrag vaker wil vertonen, een beloning. Naarmate dit verband tussen het gedrag en de beloning vaker voorkomt, zal dit versterkt worden. Het leerbaar maken van complex gedrag heet shaping.

3. MODELLEREN.

In dit geval draait het om leren door imitatie, voorbeeldgedrag uit de omgeving wordt overgenomen. Bij modelleren is er sprake van twee fases: verwerving en uitvoering. Bij het verwerven speelt waarneming en opslag van modelgedrag een grote rol. Voor de uitvoering van gedrag is motivatie nodig.

Binnen het behaviorisme wordt de leerkracht gezien als de expert. Hij is degene die de kennis bezit en die dat moet doorgeven aan een leerling; die op zijn plaats een leeg vat is dat gevuld moet worden. De leerkracht neemt daarmee de rol van trainer in, die met behulp van duidelijke instructie en door positieve feedback en beloningen de leerling steeds verder wil laten komen.

5.4.2 Cognitivism

Het cognitivisme is ontstaan als een reactie op het behaviorisme en richt zich in tegenstelling op deze laatste stroming wel op wat er aan het gedrag van mensen ten grondslag ligt. Van der Veen en Van der Wal (2008) noemen binnen het cognitivisme twee manieren van leren die voor deze stroming belangrijk zijn geweest:

1. ZELFONTDEKKEND LEREN.

Bruner, één van de grondleggers van de cognitieve psychologie in de Verenigde Staten, is van mening dat het onderwijs dusdanig zou moeten worden ingericht, dat het kind actief en zelfontdekkend met de leerinhouden bezig is en daarmee zichzelf cognitief ontwikkelt. Hierbij is de intrinsieke motivatie cruciaal. Leerkrachten moeten de leerlingen hierin wel begeleiden, via het principe van 'guided discovery'. Daarin heeft de leerkracht de leiding, maar is er veel ruimte voor de vrije dialoog en interactie tussen leerlingen. De rol van de

leerkracht is er binnen het cognitivisme en het zelfontdekkend leren dus één als van een coach.

2. ONTVANGEND EN BETEKENISVOL LEREN.

Het verschil tussen het ontdekkende leren van Bruner en het actieve ontvangende leren van Ausubel zit in de manier waarop nieuwe informatie wordt aangeboden en door de lerende bewerkt. Het ontvangende leren gaat uit van informatie die kant-en-klaar wordt aangeboden en die door de leerling moet worden opgeslagen en later wordt gereproduceerd. Ausubel noemt deze vorm van leren efficiënter en effectiever dan zelfontdekkend leren, maar benadrukt dat met interactieve werkvormen en instructie moet worden voorkomen dat de leerlingen zich passief op gaan stellen. Ook moet leren volgens hem betekenisvol zijn en gekoppeld kunnen worden aan voorkennis. De kennis moet door een bepaalde bewerking door de leerling op de juiste plek in de cognitieve structuur worden verankerd.

5.4.3 *Constructivisme*

Deze leerpsychologische stroming gaat ervan uit dat iedereen en dus ook elk kind zijn of haar eigen werkelijkheid construeert door te reflecteren op de ervaringen die worden opgedaan. Dit maakt dat de beleavingswereld van de kinderen van belang zijn. Iedere leerling maakt regels en mentale modellen waarmee betekenis wordt gegeven aan de ervaringen. Leren is het uitwisselen en aanpassen van deze modellen.

Ook het leerproces wordt door de daarvoor verantwoordelijke leerling zelf geconstrueerd en niet overgedragen door de leerkracht. De leraar moet er voor zorgen dat de zaken die nodig zijn voor dat onderwijsleerproces aanwezig zijn en zo tegemoet komen aan zoveel mogelijk aspecten van het leren. Daarmee neemt de leraar als het ware de rol van spelleider of spelverdeler op zich, hij biedt de mogelijkheden aan, maar de leerling is degene die aan de slag gaat met het verwerven van kennis. Binnen het leren volgens het constructivisme zijn sociale, interactieve processen van belang.

5.4.4 *Cultuurhistorische activiteitstheorie van Vygotsky*

De grondlegger van de cultuurhistorische theorie is Vygotsky. Deze theorie gaat ervan uit dat het leven van een kind voor een groot deel wordt bepaald door de cultuur waarbinnen het kind zich ontwikkelt. Binnen die cultuur leert het kind wat het moet denken en leren en hoe het dat moet doen. Door middel van redeneren worden oplossingen gekoppeld aan problemen. In deze theorie is taal dan ook een belangrijk middel voor het overbrengen van kennis, net als dat het een instrument is voor leerlingen om het eigen gedrag te benoemen en te sturen. Een kernbeginsel van deze theorie is de zone van de naaste ontwikkeling, waarin de leerling gelegenheid krijgt om te leren van medeleerlingen of de leerkracht, die de rol van medespeler aanneemt.

Op basis van deze theorieën onderscheiden we vier verschillende rollen die een leerkracht kan aannemen, namelijk: trainer, coach, spelverdeler en medespeler. Elke theorie heeft de voorkeur voor een andere rol en benoemt een andere rol als dé rol die de leraar aan zou moeten nemen om een kwalitatief goede leraar te zijn. Dit benadrukt de subjectiviteit van kwaliteit. In het praktijkonderzoek, richt ik me in de eerste paragraaf van hoofdstuk negen verder op de kwaliteit van de leraar.

6. Methodologie

Nu de definitie van kwaliteit en kwaliteitszorg en verschillende visies op deze onderwerpen zijn behandeld vanuit de literatuur, zal ik in de komende hoofdstukken deze onderwerpen toelichten vanuit de praktijk. De manier waarop ik mijn praktijkonderzoek heb aangepakt en waarom ik voor deze vorm en verwerking heb gekozen, zal ik in dit hoofdstuk kort uitwerken.

6.1 Kwalitatief exploratief onderzoek

Zoals al in paragraaf 1.7 kort is genoemd, is mijn onderzoek een kwalitatief exploratief onderzoek. In de eerste plaats is er dus gekozen voor een kwalitatief onderzoek, omdat het mij ten diepste gaat om de visies van mensen op en de ideeën over de kwaliteit van het basisonderwijs en de kwaliteitszorg. Deze vorm van onderzoek gaf mij de mogelijkheid om direct aan te sluiten bij de onderwijskundige praktijk en om echt diepgaand inzicht te krijgen in de onderwerpen die voor de geïnterviewde basisschooldirecteuren en –leerkrachten echt speelden (Kallenberg, 2010, p. 48). Daarnaast is mijn onderzoek exploratief van aard. Dit betekent dat het onderzoek een, voor mij nieuw onderwerp aansnijdt waar vooraf geen duidelijk antwoord op is te geven. Tijdens het onderzoek hebben verschillende gegevens ervoor gezorgd dat er nieuw licht op de zaak werd geworpen en ik nieuwe inzichten kreeg.

Het kwalitatieve en exploratieve karakter van mijn onderzoek hebben bijgedragen aan de keuze voor diepte-interviews als het belangrijkste middel voor de data-verzameling. Op basis van de in de voorgaande hoofdstukken benoemde partijen en onderwerpen, heb ik een aantal basisschooldirecteuren, een inspecteur, een ontwikkelaar van een systeem voor kwaliteitszorg en verschillende basisschoolleerkrachten geïnterviewd.

6.2 Dataverwerking in Atlas TI

De data die ik verzameld heb door het houden van diepte-interviews heb ik verwerkt in het softwareprogramma Atlas TI. Dit is een dataverwerkingsprogramma om allerlei data-vormen, zoals interviews, systematisch te kunnen analyseren. Dit programma biedt de mogelijkheid om de ingevoerde teksten of interviews te labelen met eigengemaakte codes. Door alle tekstinhoud aan de codes op te hangen, kunnen er conclusies worden getrokken door te kijken naar wat er door de verschillende partijen bij een bepaalde code wordt gezegd. Daarnaast kunnen verschillende codes worden samengevoegd in één ‘familie’. In bijlage 6 heb ik een voorbeeld geplaatst van de conclusies die Atlas TI trekt, door alle resultaten van één code weer te geven.

6.2.1 Codes diepte-interviews directeuren

De diepte-interviews die ik heb gehouden met de directeuren, inspecteur en de ontwikkelaar van een systeem voor kwaliteitszorg heb ik gelabeld aan de hand van vooraf vastgestelde gesloten codes. Op basis van mijn interviewvragen en de gegevens die ik nodig had voor het beantwoorden van mijn onderzoeksvraag en deelvragen, heb ik gekozen voor de hieronder weergegeven en kort toegelichte codes en families.

Familie	<i>Code</i>	Toelichting
De directeur	<i>Competenties directeur</i>	De competenties waarover een directeur moet beschikken om een systeem van kwaliteitszorg goed te reguleren
	<i>Taken directeur</i>	De taken van een directeur op het gebied van kwaliteitszorg
Onderwijsinspectie	<i>Eisen van de inspectie</i>	De eisen die de inspectie stelt aan de kwaliteit van en kwaliteitszorg op een basisschool
	<i>Focus op opbrengsten</i>	De focus van de inspectie op de opbrengsten en resultaten van cognitieve vakken
	<i>Relatie met basisschool</i>	De relatie tussen de onderwijsinspectie en (de directeur van) de basisschool
Kwaliteit van de leraar	<i>Borgen van gegevens lerarenkwaliteit in systeem</i>	De manier waarop en of gegevens rondom lerarenkwaliteit worden geborgd in het systeem van kwaliteitszorg
	<i>Collegiale consultatie</i>	Het onderling bezoeken en beoordelen van en door leerkrachten
	<i>Kern van de kwaliteit van de leraar</i>	De belangrijkste punten van de kwaliteit van de leraar
	<i>Koppeling lerarenkwaliteit aan schoolontwikkeling</i>	De manier waarop en of de kwaliteit en ontwikkeling van leraren wordt gekoppeld aan de ontwikkeling van de school
	<i>Metten van de kwaliteit van de leraar</i>	Het meten en/of beoordelen van de kwaliteit van de leraar
Kwaliteit van het onderwijs	<i>Kern van de kwaliteit van het onderwijs</i>	De belangrijkste punten van de kwaliteit van het onderwijs
	<i>Relatie met onderwijsverbetering</i>	De relatie van de kwaliteit van het onderwijs met de verbetering van het onderwijs op de betreffende school
Systeem voor kwaliteitszorg	<i>Borging</i>	Het borgen van alle gegevens die betrekking hebben op kwaliteit en kwaliteitszorg
	<i>Dagelijks gebruik</i>	Het dagelijks (wekelijks/maandelijks) gebruik van een systeem voor kwaliteitszorg

<i>Ouders en kwaliteitszorg</i>	De relatie / invloed die ouders hebben op het gebied van kwaliteitszorg
<i>Team en kwaliteitszorg</i>	De mate waarin en de manier waarop het team van leerkrachten zich bezig houdt met kwaliteitszorg
<i>Welk systeem</i>	De keuze voor een bepaald systeem van kwaliteitszorg

Tabel 6

Codes en families van diepte-interviews directeuren

6.2.2 Codes diepte-interviews leerkrachten

De families van de codes voor de diepte-interviews met de leerkrachten heb ik grotendeels gebaseerd op de competenties van Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL). De invulling van deze families, dus de unieke codenamen, heb ik deels gebaseerd op de theorie uit de boeken van Langelaan en Plomp (2004) en Palmer (2005) en deels op de punten die de leerkrachten vaak noemden in hun interviews. Dit waren gesloten codes. Daarnaast kwam ik tijdens het verwerken van de interviews in Atlas TI veel data tegen die ik onder geen van de codes kon voegen. Gedurende het proces zijn er daarom ook nog twee open codes bijgekomen, om de overige data toch een label te kunnen geven. In de tabel hieronder worden de families en codes, zowel open als gesloten, weergegeven en kort toegelicht.

Familie	Code	Toelichting
Intrapersoonlijk	<i>Visie op onderwijs</i>	De mate waarin een persoonlijke visie van onderwijs bijdraagt aan de manier van lesgeven
	<i>Authenticiteit</i>	Het authentiek en open voor de klas staan
	<i>Overtuigingen</i>	De manier waarop de overtuigingen bijdragen aan de kwaliteit van een leerkracht
Interpersoonlijk	<i>Afstemmen op (verschillen tussen) leerlingen</i>	De mate waarin een leerkracht rekening houdt met verschillen tussen leerlingen
	<i>Aandacht voor de groep</i>	De relatie die de leerkracht legt met de hele groep
	<i>Aandacht voor individuele leerling</i>	De relatie die de leerkracht legt met individuele leerlingen
Pedagogisch	<i>Creëren van veilige sfeer</i>	De manier waarop de leerkracht een veilige sfeer weet te creëren in de klas
	<i>Aandacht voor zorgleerlingen</i>	De aandacht die de leerkracht heeft voor leerlingen met speciale onderwijsbehoeften

Organisatorisch	<i>Ordebewaking</i>	De mate waarin ordebewaking bijdraagt aan een positieve sfeer in de klas
	<i>Klassenmanagement</i>	Het organiseren van al het reilen en zeilen in en rond het klaslokaal
	<i>Inrichting</i>	De manier waarop de leerkracht een klas weet in te richten tot een veilige en uitdagende leeromgeving
Didactisch/ vakinhoudelijk	<i>Vorbereiding</i>	De mate waarin lesvoorbereiding al dan niet bijdraagt aan de kwaliteit van een leerkracht
	<i>Vakinhouden</i>	De kennis en het toepassen van de verschillende vakinhouden
	<i>Tussendoelen/ einddoelen</i>	De kennis van en het toewerken naar verschillende tussen- en einddoelen
Omgang met collega's	<i>Werkvormen</i>	De kennis en het gebruik van verschillende werkvormen en verwerkingen
	<i>Open, eerlijk</i>	De open en eerlijke houding van een leerkracht naar collega's toe
	<i>Betrokken, actief</i>	De mate waarin een leerkracht zich betrokken en actief opstelt in het team
Omgang met ouders	<i>Leren van elkaar</i>	De inzet van een leerkracht om te willen leren met en van teamleden
	<i>Dagelijks contact</i>	Het belang van dagelijks en/of luchtig contact met ouders
	<i>Informatieverstrekking</i>	De manier waarop een leerkracht informatie verstrekt aan ouders
Reflectie en zelfontwikkeling	<i>Gebruik maken van achtergrondinformatie</i>	De mate waarin een leerkracht gebruik maakt van beschikbare achtergrondinformatie over ouders en/of de thuissituatie van een leerling
	<i>Zelfbeoordeling</i>	De mate waarin een leerkracht in staat is om zichzelf en de manier van lesgeven te beoordelen
	<i>Gedrag aanpassen</i>	De manier waarop een leerkracht al dan niet zijn of haar gedrag aanpast op basis van een zelfbeoordeling of beoordeling door anderen

Overig (open codes)	<i>Blijvend leren</i>	De motivatie en inzet van een leerkracht om zich blijvend te willen ontwikkelen
	<i>Rondom het beoordelingsgesprek</i>	De visies over en ervaringen van leerkrachten met beoordelingsgesprekken
	<i>Tips voor het instrument</i>	Zaken die van belang zijn bij het ontwikkelen van een instrument voor kwaliteitszorg

Tabel 7
Codes en families van diepte-interviews leerkrachten

7. Praktijk en literatuur vergeleken

Vanuit het literatuuronderzoek ben ik erachter gekomen dat kwaliteit een leeg en subjectief begrip is, dat door allerlei partijen op verschillende manieren aangevuld, bekeken en/of gemeten kan worden. De verscheidenheid die tijdens het literatuuronderzoek naar voren kwam, is iets wat ik ook in de diepte-interviews die ik in de praktijk heb gehouden, merkte. Het weten dat de praktijk altijd weerbarstiger is dan de literatuur, vooral wanneer er met mensen gewerkt wordt, deed mij de vraag stellen in hoeverre bepaalde kernpunten rondom kwaliteitszorg in de literatuur, in de praktijk hetzelfde worden gezien of vergelijkbaar zijn. In dit hoofdstuk probeer ik het antwoord op die vraag te geven vanuit een viertal kernpunten uit de literatuur. Aan de hand van de gehouden interviews laat ik over deze punten verschillende partijen aan het woord en ik sluit dit hoofdstuk af door de meest opvallende overeenkomsten en verschillen te benoemen in een korte conclusie.

7.1 Kernpunten uit de literatuur

In het literatuurdeel van dit onderzoek zijn verschillende onderwerpen aan bod gekomen. Zo is er in hoofdstuk drie uitgebreid stilgestaan bij kwaliteitszorg als systeem voor een basisschool. Naast de definitie hiervan, zijn verschillende visies en theorieën aan bod gekomen. Vier punten uit dit hoofdstuk zijn nu leidend geweest om de vergelijking te maken tussen de theorie en de praktijk. Er is voor deze punten gekozen, omdat deze alle vier wezenlijke onderdelen zijn van het geheel van kwaliteitszorg.

7.1.1 Definitie

De in hoofdstuk twee gekozen definitie van kwaliteitszorg door Bos luidt als volgt:

“Het uitvoeren van het in het schoolplan beschreven beleid op een zodanige wijze dat de wettelijke opdrachten voor het onderwijs en de door het bevoegd gezag in het schoolplan opgenomen eigen opdrachten voor het onderwijs worden gerealiseerd” (Bos, 2009, p. 40).

Als ik deze definitie stap voor stap bekijk en als het ware ontleed, kom ik in eerste instantie het werkwoord ‘uitvoeren’ tegen. Kwaliteitszorg richt zich dus op het uitvoeren van een vooropgesteld plan, in dit geval het schoolplan. Dit zorgt voor een volgende stap, namelijk, het onderzoeken wat er in dat schoolplan staat. Volgens de definitie van Bos zijn er daarvoor twee onderdelen, een tweetal opdrachten, belangrijk: De wettelijke opdrachten, vanuit de overheid, en de opdrachten vanuit het bevoegd gezag, vanuit een bestuur. Vanuit deze definitie leert de literatuur ons dus dat kwaliteitszorg gaat over het uitvoeren van wettelijk voorgeschreven en zelfbedachte plannen, die beide in het schoolplan moeten staan beschreven. Hoe en of dit vanuit de praktijk gezien wordt, zal in de volgende (deel-)paragrafen blijken.

7.1.2 Continuïteit en cycliciteit

Nadat in het literatuurdeel de definitie was behandeld, werd de focus verlegd naar het proces van kwaliteitszorg. Omdat dit iets is wat voortdurend doorgaat, is er sprake van een cyclus, een bepaalde continuïteit van het meten, beoordelen en verbeteren van de kwaliteit, waarnaar deze cirkel weer opnieuw doorlopen mag worden. Ook Deming, Juran, Crosby en Kaizen (Bos, 2009 en Struik, 1998) geven in hun theorieën, die dieper beschreven zijn in hoofdstuk drie, een bepaald stappenplan aan wat doorlopen kan en moet worden binnen een proces van kwaliteitszorg, waarbij herhaling en

aanpassing ervoor zorgen dat het proces doorloopt. Dit breed gedragen punt werd ook in de praktijkinterviews niet buiten beschouwing gelaten.

7.1.3 Opbrengsten

Naast de verschillende visies, komen er in hoofdstuk drie ook verschillende instrumenten voor kwaliteitszorg aan bod. Omdat dit een keuze is die per school gemaakt wordt, wil ik daar in mijn praktijkonderzoek verder niet op in gaan. Wat logischerwijs wel bij alle instrumenten aan bod komt, is het meten van de kwaliteit van bepaalde onderdelen van de school. In veel gevallen is de opbrengst ook een gedeelte wat gemeten moet worden. Over die aandacht voor de opbrengst is tevens in het literatuurdeel al het één en ander gezegd. Juist omdat de meningen hierover verschillen of lijken te verschillen, vind ik het belangrijk om hierover de geluiden vanuit de verschillende invalshoeken van de praktijk te laten horen.

7.1.4 Borging

Het derde hoofdstuk vanuit het literatuurdeel sluit af door zich te richten op de taken van de directeur, iets waar het volgende hoofdstuk vanuit de praktijk nog over zal uitweiden. Eén van de taken van de directeur richt zich op borging. Dit is van belang om eenmaal behaalde kwaliteit zeker te stellen en vast te kunnen houden. Er zijn verschillende wettelijke eisen aan de borging, binnen het systeem voor kwaliteitszorg is er aandacht voor en ook werd dit punt verschillende keren genoemd in de diepte-interviews. Dit maakte dat ik ook dit een waardevol punt vanuit de literatuur vond om binnen het praktijkonderzoek op in te zoomen.

7.2 Visie van basisschooldirecteuren

De hiervoor beschreven kernpunten vormen de leidraad door deze paragraaf. Vanuit de literatuur hebben deze punten allemaal een bepaalde invloed of betekenis op het gebied van kwaliteitszorg. Om te onderzoeken of de praktijk en in dit geval de basisschooldirecteuren hier hetzelfde over denken, worden in deze paragraaf de vier punten langsgelopen en behandeld vanuit de gehouden diepte-interviews.

7.2.1 Definitie

Vanuit de in paragraaf 1 uitgelegde definitie, gaat kwaliteitszorg dus over het uitvoeren van een tweetal opdrachten, die van het ministerie en daarmee de onderwijsinspectie en de door de school zelfbedachte opdrachten. Het beschrijven van deze doelen in een schoolplan is iets wat ook de directeuren aangaven. Hun eigen opgestelde doelen vormen vaak samen een bepaalde kwaliteitsagenda. Soms is dat iets wat het systeem voor kwaliteitszorg zelf in zich heeft en in andere gevallen is dat iets wat directeuren zelf opstellen. In deze kwaliteitsagenda worden doelen opgeschreven waar de directeuren aan willen werken. In de interviews werd hierin vrijwel alleen gesproken over de doelen die een school zelf bedacht. Dat zou erop kunnen wijzen dat wettelijke eisen van de inspectie of vanuit het ministerie als vanzelfsprekend worden gezien en hoe dan ook worden meegenomen in het schoolplan of in de manier van onderwijzen. Toch vond ik het opvallend dat vrijwel geen enkele directeur hiernaar verwees. Wat wel werd gezegd over deze wettelijke eisen was wisselend positief en negatief. Het logische van werken aan de hand van wettelijke eisen werd meerdere keren aangehaald. Iedereen, elke werkgever en elke werknemer heeft bepaalde wetten

waar hij of zij zich aan moet houden en andere wettelijke eisen. Het is dus niet meer dan logisch dat dit in het onderwijs ook geldt. Daarbij werd door meerdere directeuren wel aangegeven dat het bestaan van deze eisen niet betekent dat zelfbedachte plannen niet meer gevolgd kunnen worden, deze kunnen makkelijk naast elkaar bestaan. Wat negatief werd genoemd op het gebied van de wettelijke eisen, is dat het soms lijkt alsof elke minister van onderwijs op een bepaalde manier zijn of haar stempel wil drukken op het toezicht van de inspectie. Zo wisselen de eisen nog al en dat is nadelig voor een doorgaande lijn binnen het onderwijs. Toch werd wel aangegeven dat de school een bepaalde vrijheid ervaart om te doen wat ze willen, binnen bepaalde vastgestelde kaders van de inspectie. Hun eisen geven een bepaalde richting aan die elke school op zijn of haar manier kan en mag invullen en dat is iets wat sommige directeuren ook inzagen. Anderen benoemden dit niet. Hiernaast werd in de interviews aangegeven dat in het schoolplan een bepaalde lijn werd uitgezet met doelen en stappen om deze doelen te behalen. Die doelen worden over het algemeen gevoegd door de wettelijke eisen vanaf de minister, verbeterpunten naar aanleiding van een inspectierapport en grotendeels de eigen verbeterpunten. Hetgeen te linken valt aan de definitie en stuk voor stuk het meeste naar voren kwam tijdens de gesprekken, was het vertalen van de schooldoelen naar de klas. De klas en de manier van lesgeven is uiteindelijk het meest bepalend voor de kwaliteit van het onderwijs. Kwaliteitszorg draait, zo gaven directeuren aan, voor een groot deel om wat er in de klas gebeurt. Hiermee geeft de praktijk dus een bepaalde aanvulling op de definitie.

7.2.2 Continuïteit en cycliciteit

Binnen het punt van de continuïteit werd door de meeste directeuren niet heel uitgesproken gereageerd op de hele cyclus van kwaliteitszorg, maar werd er meer ingezoomd op de cycliciteit van bepaalde onderdelen binnen kwaliteitszorg. Zo gaven meerdere directeuren aan dat, wanneer er sprake is van een bepaalde vernieuwing of verandering binnen de school, het heel belangrijk is om die betreffende onderdelen vaak terug te halen en terug te laten komen, om ervoor te zorgen dat dit iets eigens wordt van het team. Zulke veranderingen moeten een aantal jaar goed worden bewaakt. De cyclus kwam duidelijk naar voren in een gesprek met een directeur die aangaf hoe hij een dergelijke verandering aanpakte.

‘Je moet ook een soort stappenplan hebben. Ja, goed, we hebben een plannetje gemaakt, maar nu? Hoe dan verder? Hoe implementeren we het, hoe stellen we het bij? Ja, dat is ook wennen, maar het is wel goed om het daar over te hebben, van: ‘Nu staan we hier, maar hoe zit het nou daarmee?’ (DIR2)

Er is dus sprake van een bepaalde beoordeling en vervolgens wordt er vooruitgekeken naar eventuele verbeterpunten. Die worden dan weer doorgevoerd en beoordeeld en zo loopt de cyclus van kwaliteitszorg per onderdeel door. In het groot gebeurt dit ook, al werd dit minder benoemd door de leerkrachten. Toch werd het onderdeel van cycliciteit in zijn algemeenheid wel genoemd, toen een directeur aangaf dat het schoolplan eigenlijk een systeem is om te borgen en daarmee een bepaalde cyclus in gang te zetten. Op basis van een gemaakt intern jaarverslag wordt er een nieuw schoolplan opgesteld met bepaalde doelen. Binnen dat schoolplan wordt er geborgd hoe er aan deze doelen is gewerkt en daarmee rolt een school een nieuwe fase van de cyclus is, door te kijken: ‘Hoe gaan we nu verder?’. Door dit door te lopen, is er een bepaalde continuïteit in de aanpak van kwaliteitszorg. Een aantal directeuren gaf wel aan dat dit om een bepaalde mindset vraagt. Leerkrachten moeten leren om in bepaalde cirkels te denken, een plan te zien, te denken aan de

uitvoering, eventuele bijstelling en daarna vervolgstappen op te stellen. Dit vraagt wat van de leerkracht, maar de directeuren geven aan hier wel een positief effect van te verwachten, of zo'n effect te zien op de plaatsen waar dit al gebeurt.

7.2.3 Opbrengsten

De meningsverschillen over de focus op opbrengsten die ik tijdens het literatuuronderzoek merkte, kwam ik op een bepaalde manier ook tegen binnen de diepte-interviews met de basisschooldirecteuren. Wat me daarin als eerste wel opviel, was dat de directeuren zonder uitzondering aangaven dat ze het goed en logisch vonden dat de onderwijsinspectie en het ministerie zich zoveel richt op de opbrengsten. Ze gaven aan dat dit vrijwel het enige meetbare is in het onderwijs en dat het daarom niet meer dan logisch is dat de focus hier voor een groot deel op ligt. Als kanttekening werd daar wel meerdere keren een opmerking bij geplaatst die aangaf dat hiermee sommige andere vakken, zoals de zaak- en creatieve vakken, minder of te weinig aandacht krijgen en dat er ook te weinig aandacht zou zijn voor de niet-meetbare kant van het onderwijs, zoals de pedagogische sfeer en de sociaal-emotionele ontwikkeling. De eenzijdige sturing op cognitieve opbrengsten werd dan ook als negatief punt genoemd. Daarnaast werd door meerdere directeuren ook genoemd of aangegeven dat het in eerste instantie om de kinderen gaat. Daarbij moet eerst het sociale aspect goed zijn om goede opbrengsten te kunnen verkrijgen. Daarom gaven directeuren aan dat het storend is dat alles uit cijfertjes gehaald lijkt te moeten worden. Hoewel opbrengsten belangrijk zijn en belangrijk worden gevonden door de directeuren van het basisonderwijs, gaven ze aan dat dit niet het enige is dat telt. De focus op opbrengsten zou één van de vele onderdelen van de kwaliteitszorg moeten zijn, maar bij het ministerie en de onderwijsinspectie lijkt het wel het enige ware onderdeel te zijn. Een directeur gaf daarom aan dat hij vond dat de focus op opbrengsten aan het doorschieten is, met als risico dat leerkrachten met opbrengsten gaan sjoemelen of het principe 'teaching to the test' gaan toepassen. Maar tussen al deze negatieve geluiden door bleef de grootste overtuiging bij alle directeuren toch wel dat opbrengsten belangrijk zijn, goed om de kwaliteit van de school te meten en bepaalde doelen te evalueren.

Toch noemde ik in het begin dat ik tijdens de diepte-interviews ook in aanraking kwam met het meningsverschil over opbrengsten. Hoewel de directeuren zonder uitzondering aangaven overwegend positief aan te kijken richting de focus op opbrengsten, gaven ze ook zonder uitzondering aan dat dit in hun team anders lag. De relatie tussen de opbrengsten en de leerkrachten werd duidelijk gelegd door de uitspraak in één van de interviews:

'Opbrengsten zijn het resultaat van goed of slecht lesgeven.' (EXT.1)

Hoewel deze relatie tussen de kwaliteit van de leerkracht en het lesgeven door alle directeuren in meerdere of mindere mate werd benoemd, gaven ze allemaal aan dat de leerkrachten de focus op opbrengsten over het algemeen niet als positief zagen en niet of nog niet konden waarderen.

'Waar de inspectie zo op gefocust is op dit moment, van hoe zijn de toetsresultaten? ... Leerkrachten moeten daar nog erg aan wennen' (DIR3)

En wij willen met name gaan leren de komende twee jaar, om dat opbrengstgericht denken, nog meer bij de leerkracht te brengen.... Dat is wel een hele omslag van denken (DIR1)

'Kijk, op het moment dat je werkt aan kwalitatief goed onderwijs, dan kan je dat meten met het cito. Dat wil natuurlijk niet zeggen dat je bezig bent om een cito-school op te richten. En dat

nuanceverschil... ja, dat kan je een leerkracht wel vertellen, maar dat moeten ze eigenlijk gaan voelen' (DIR2)

Er is sprake van een bepaalde mindset, een knop die om moet gaan bij de leerkracht. En waar de directeuren aangeven deze stap al te hebben genomen, geven ze tegelijkertijd aan dat het team vaak nog niet zo ver is. Deze discrepantie binnen een schoolorganisatie maakt dat het gefocust zijn op opbrengsten niet altijd even makkelijk door te voeren is.

7.2.4 Borging

Hoewel in de literatuur wordt aangegeven dat borging belangrijk is voor het vasthouden en vaststellen van een bepaalde kwaliteit, werd in het diepte-interview door meerdere directeuren direct of indirect aangegeven dat dit iets is wat nog niet altijd even makkelijk is. Het borgen van bepaalde afspraken is iets wat wel gebeurt, al dan niet op papier of in een systeem waarin interne jaarverslagen, een bepaalde planning, beleidsdocumenten en andere zaken aan elkaar worden gekoppeld. Maar wanneer dit document of deze map eenmaal is gecreëerd, wordt vanuit de praktijk aangegeven dat het van belang, maar ook lastig is om dit document levend te houden. Behaalde onderdelen moeten worden teruggezet in het systeem, het document moet niet in een kast terecht komen waarnaar er niks meer mee wordt gedaan en het moet iets zijn wat niet alleen leeft binnen het managementteam op het moment dat de inspectie op bezoek komt, maar het hele schoolteam moet er weet van hebben.

Ondanks dat dit lastig is, gaven de meeste directeuren toch aan om op een bepaalde manier actief bezig te zijn met borging en het niet alleen te houden bij de documentatie. Een stap verder is namelijk om de geborgde dingen vast te leggen door ze, op hun tijd, terug te laten komen op vergaderingen en er daar actief mee aan de slag te gaan. Daarnaast werd aangegeven dat borging zit in het maken van afspraken en het controleren in hoeverre het team zich houdt aan gemaakte afspraken. Een ander, of meer overkoepelende opvatting van borging, zit hem in de overtuiging dat de borging gemaakt en bepaald wordt door de gehele cyclus van kwaliteitszorg.

'En op basis van dat intern jaarverslag, maak je weer een schoolontwikkelplan voor het nieuwe schooljaar. Dus die cyclus, daar zit de borging vooral in.' (DIR1)

Er worden afspraken gemaakt, deze worden uitgevoerd, geëvalueerd en dit legt de grondslag voor nieuwe afspraken. In deze zin is borging dus iets wat, hoewel het lastig is en soms een lage of geen prioriteit heeft, bijna vanzelfsprekend is of vanzelfsprekend moet zijn binnen de kwaliteitszorg.

7.3 Visie van de onderwijsinspectie

Naast de basisschooldirecteuren is het ook van belang dat een andere partij over deze onderwerpen aan het woord komt. Hoewel er in het literatuuronderzoek ook al aandacht is geweest van de visie van de onderwijsinspectie, heeft een diepte-interview meer informatie gegeven. Omdat zij van hogerhand de kwaliteit van het onderwijs controleren, is ook hier de visie op kwaliteitszorg zeer belangrijk. In dezelfde volgorde zullen in deze paragraaf de vier kernpunten vanuit de literatuur worden behandeld.

7.3.1 Definitie

In de eerder gegeven definitie van kwaliteitszorg komen de basisschool en de onderwijsinspectie heel dicht bij elkaar. Beide dragen ze bij aan de verbeterplannen en doelen van een school die genoemd moeten worden in het schoolplan. Wat belangrijk is om te weten en wat duidelijk naar voren kwam tijdens het interview, is dat de onderwijsinspectie geen beoordeling uitspreekt over het systeem van kwaliteitszorg, maar wel over de kwaliteitszorg zelf. Het systeem is dan niet zozeer belangrijk, het gaat meer om hoe de school het doet op het gebied van de indicatoren waar de inspectie naar kijkt. Daar kunnen systemen aan ondersteunend zijn of die geven daar een bepaalde vorm aan, maar de inspectie gaat niet over de inhoud of de methode van kwaliteitszorgsystemen. Wel heeft de inspectie een wettelijke taak om toezicht te houden op scholen. Zij stellen bepaalde eisen en kunnen verbeterpunten aangeven aan een school, waarmee hun onderdeel van de definitie eigenlijk vervuld is. Toch geeft de inspectie aan dat scholen hierin een bepaalde vrijheid hebben, ze mogen proactief zijn. Wanneer zij op een andere manier aan de slag gaan met bepaalde eisen of indicatoren van de inspectie, is dat niet per definitie verkeerd. Op het moment dat scholen bepaalde dingen op een andere manier aanpakken, is er ruimte voor om dat te bespreken met de inspectie. Dit principe van 'pas toe en leg uit' geeft duidelijk aandacht aan de eigen inbreng van scholen.

'Wij hebben ook een principe, dat heet 'pas toe', namelijk die dingen die wij bekijken, of leg uit hoe je het anders doet. Pas toe of leg uit. Dus wij gaan ook het gesprek aan om ook de school de ruimte te geven om wat dingen te vertellen en soms op ideeën te laten komen door een vraag die wij stellen. En te zeggen, oh ja, maar dat doen wij al. Oké, zeggen wij dan, laat dan eens zien hoe je dat doet.' (EXT.2)

7.3.2 Cyclus

Waar de basisschooldirecteuren aangeven dat de cyclus hem vooral zit in de borging, geeft de inspectie in eerste instantie aan dat de cyclus van de kwaliteitszorg hem vooral zit in het formuleren van duidelijke, ambitieuze en SMART-geformuleerde doelen. Wanneer deze doelen op de juiste manier gesteld worden, is het evalueren op basis van de resultaten en opbrengsten na het uitvoeren de volgende stap. Vervolgens is het van belang om, waar nodig, verbeteractiviteiten te formuleren. Naast dit punt geeft ook de inspectie aan dat het herhaaldelijk aan bod laten komen van bepaalde zaken, zoals het zelf functioneren, en dit vervolgens ook meten en beoordelen ook heel belangrijk is binnen de cyclus van kwaliteitszorg. Wanneer iedere vier jaar bepaalde dingen worden herhaald is er vanzelfsprekend sprake van continuïteit en loopt de cyclus als vanzelf door.

7.3.3 Opbrengsten

De meningsverschillen die bestaan op het gebied van de focus op opbrengsten hebben ervoor gezorgd dat de inspectie zich op dit punt al vaak heeft moeten verantwoorden. Veel van wat de directeuren hebben aangegeven, komt ook naar voren in het gesprek met de inspectie. De inspectie kijkt niet alleen maar naar de opbrengsten, maar gebruikt deze om verder te komen en om leerkrachten te helpen analyseren en reflecteren. Het gaat daarin niet per se om de harde opbrengsten, maar om de vraag daarachter, wat zeggen die opbrengsten eigenlijk? Hierin geeft ook de inspectie aan dat de kwaliteit van de opbrengst voor een deel wordt bepaald door de kwaliteit van de persoon die voor de klas staat. Toch blijven opbrengsten van belang bij het toezicht, omdat deze nou eenmaal meetbaar zijn. Dit is juist iets wat scholen soms tegen de borst lijkt te stuiten. Zij

geven aan dat sommige zaken die ook heel belangrijk zijn, niet altijd te meten zijn. In de volgende deelparagraaf wordt hier verder op in gegaan.

De negatieve geluiden over de opbrengsten en verdergaand onderzoek van de inspectie hebben mede gezorgd voor bepaalde nieuwe ontwikkelingen. Hoewel er naar opbrengsten wordt gekeken, is dat niet het enige. Op dit moment wordt er vooral naar de opbrengsten van de cognitieve vakken als rekenen, taal en lezen gekeken. Toch gaat deze focus wat verschuiven. Op dit moment doet de inspectie onderzoek naar het meten van de opbrengsten van sociale vakken een ook zijn er geluiden dat er wordt gekeken naar opbrengsten rondom zaak- en creatieve vakken. Hoewel hier nog niet volop mee gewerkt wordt, geeft dit wel een bepaalde duidelijkheid bij de vraagtekens die sommige scholen en/of leerkrachten lijken te zetten bij de soms wat eenzijdige focus op cognitieve opbrengsten.

7.3.4 Borging

Hoewel de directeuren aangeven dat borging niet altijd even makkelijk is en de borging ook zien in het maken en controleren van afspraken, geeft de inspectie wel duidelijk het belang aan van het borgen van gegevens rondom kwaliteitszorg. Het is heel belangrijk om dingen op papier te zetten, hard te maken. Borging heeft daarmee te maken dat in het gesprek tussen inspectie en basisonderwijs, het basisonderwijs bepaalde dingen moet kunnen verantwoorden. Het relatief makkelijkste onderdeel van borging is het opslaan van bepaalde meetbare gegevens, zoals opbrengsten, cijfertjes en andere resultaten. Toch zijn er ook veel dingen waarvan scholen aangeven dat deze lastig in cijfers of resultaten zijn uit te drukken. De inspectie geeft hierbij aan dat borging toch belangrijk is, maar misschien op een andere manier dan waar een basisschool direct aan denkt.

'Ja, als die cycliciteit er zit, als een school iedere vier jaar bepaalde dingen aan de orde laat komen van hoe ze zelf functioneren en ook vervolgens wel meten en beoordelen. Dus niet alleen meten, maar ook inzichtelijk maken. Als een school dingen niet kan meten maar er wel dingen over schrijft, dan vraag ik: misschien kan je het niet meten, maar misschien kan je er wel dingen over neerzetten. En in een gesprek komt het dan ook wel naar voren dat mensen dat doen. Ja, die hebben dan wel bepaalde ideeën daarover en dan stimuleren wij ze toch om dat ook op papier te zetten, dat we ook veel breder kunnen spreken. Want als je daar niks expliciet maakt, dan weet je ook van elkaar niet of je eigenlijk wel hetzelfde vindt. En dan in discussie kan dat leiden tot betere ideeën over wat er nog verbeterd kan worden of welke dingen eigenlijk nu onder de maat zijn voor de school zelf.' (EXT.2)

Hiermee geeft de inspectie dus eigenlijk heel direct aan dat de kern van borging echt ligt in het woord zelf. Gegevens, activiteiten en resultaten moeten geborgd worden, al dan niet meetbaar of uitgedrukt in cijfers.

7.4 Conclusie

Over het algemeen en ook in dit geval blijkt de praktijk weerbarstiger te zijn dan de literatuur. Alle kernpunten die hierboven eerst vanuit de literatuur, vervolgens vanuit de visie van de basisschooldirecteuren en ten slotte vanuit de visie van de onderwijsinspectie zijn behandeld, hadden stuk voor stuk overeenkomsten. Toch kwamen er vooral in de visie van de basisschooldirecteuren een aantal knelpunten en/of moeilijkheden naar voren. Hoewel in de diepte-

interviews alle vier deze kernpunten wel waren behandeld, waren er op alle vlakken wel een aantal zaken te noemen waardoor het lastiger ging dan het op papier deed vermoeden. Zo is het voor directeurs soms lastig om een goede verhouding te zoeken tussen de wettelijke eisen aan het onderwijs en de doelen die ze graag zelf stellen. Daarnaast vraagt het denken in cycli wel een bepaalde mindset die bij de meeste leerkrachten nog nieuw is. Ook de meningsverschillen rondom de focus op opbrengsten die al in het literatuuronderzoek naar voren kwamen, worden in de praktijk herkend. Deze onenigheid tussen leerkrachten en management binnen teams is voor directeurs niet altijd even makkelijk. Tot slot blijkt ook het borgen van zaken rondom kwaliteitszorg er in de praktijk nog wel eens bij in te schieten.

Opvallend was dat er tussen de visies van de basisschooldirecteurs en van de onderwijsinspectie geen opvallend grote verschillen zaten. Wel waren er een aantal zaken die voor directeurs vaak nog voor moeilijkheden of discongruentie binnen het team zorgden, zoals onder andere de balans tussen eigenheid van de school en het werken met wettelijk gestelde eisen en de focus op opbrengsten, waarover de onderwijsinspectie uitspraken deed die deze moeilijkheden al voor een deel wegnamen. Dit geeft aan dat er binnen de kwaliteit en helderheid van de communicatie tussen het basisonderwijs en de inspectie nog wel het één en ander verbeterd zou kunnen worden.

8. De rol van een basisschooldirecteur op het gebied van kwaliteitszorg

Tijdens mijn praktijkonderzoek heb ik naast de verschillende diepte-interviews met basisschooldirecteuren, ook een gesprek gehad met Cees Bos, ontwikkelaar van een systeem voor kwaliteitszorg. In dat gesprek gaf hij aan dat zijn corebusiness het begeleiden van directeuren is in langdurige trajecten, waarin ze ook leren om hun team te betrekken bij kwaliteitszorg. Het gaat daarin om leidinggeven aan een team, aan individuele leerkrachten, maar ook om verantwoordelijk te zijn voor het welzijn van de leerkrachten en voor het lesgeven. Daarnaast benoemde hij vele andere belangrijke aspecten van kwaliteitszorg en benadrukte hij daarin meerdere keren de rol van de directeur. De gegevens van dit interview en van de andere diepte-interviews met basisschooldirecteuren zijn de basis van dit hoofdstuk. Kwaliteitszorg is heel breed en is in de praktijk vaak weerbarstig, zoals ook in het vorige hoofdstuk wel duidelijk is geworden. Dit vraagt daarom heel veel van de schoolleider, op het gebied van kennis, taken en competenties. In dit hoofdstuk wordt de rol van de basisschooldirecteur op het gebied van verschillende terreinen van kwaliteitszorg belicht.

8.1 Het reguleren van een kwaliteitszorgsysteem

Over het algemeen lijkt het vaak zo te zijn dat het werken met kwaliteitszorg een taak is die volledig wordt toegeschreven aan de directeur. In de volgende paragraaf zal blijken dat ook het team voldoende bezig is of bezig moet zijn met kwaliteitszorg, maar het is wel zo dat de schoolleider de uiteindelijke verantwoordelijkheid draagt voor alles wat er in de school gebeurt, dus ook voor de kwaliteitszorg. Voordat we iets concreter ingaan op wat voor specifieke competenties van belang zijn op het gebied van kwaliteitszorg is ook in dit geval nodig om het belang van onderwijskundig leiderschap aan te halen. De schoolleider moet iets te vertellen hebben, een visie en een duidelijk beeld hebben van waar hij heen wil. Hij moet een bepaalde basiskennis hebben van de klassenpraktijk, de didactiek en van wat er gebeurt in zijn school. Onderwijskundig leiderschap wordt voor een groot deel bepaald door actieve bemoeienis met de leerkrachten, omdat het onderwijs plaatsvindt in de klas. Kwaliteitszorg van het onderwijs gaat dan ook voor een groot deel om de kwaliteit van wat er in de klas gebeurt.

Op het moment dat deze basis goed is, kan een directeur zich ook gaan richten op andere zaken, waarvan de focus op kwaliteitszorg er één van is. Omdat dit onderdeel van het takenpakket van de directeur gepaard gaat met een bepaalde mate van cycliciteit is het niet meer dan logisch dat een directeur het vermogen heeft om te organiseren, cyclisch na te kunnen denken, vooruit te kunnen denken en planmatig te werken. Maar naast deze zakelijke factoren vraagt het werken met en werken aan kwaliteit ook om flexibiliteit, creativiteit, denkkraft en reflectievermogen.

Al deze punten zijn belangrijke ingrediënten voor een goede schoolleider, maar dit alleen is niet voldoende. Naast deze genoemde competenties, moet een schoolleider iemand zijn die niet op zichzelf staat. Een school wordt geleid door één persoon, maar wordt draaiende gehouden door een heel team. Dit hele team wordt beïnvloed door de schoolleider. In één van de diepte-interviews werd de vergelijking getrokken tussen een schoolleider en een scheidsrechter.

‘Eigenlijk moet je het zien als scheidsrechter. Een slechte scheidsrechter valt op door verkeerde beslissingen, maar bij een goede scheidsrechter denk je achteraf, het leek wel alsof hij er niet was, maar hij was er wel. Hij moet zijn werk goed doen, maar niet te erg opvallen.’ (EXT.1)

Eén van de taken op het gebied van het leiden van een team is het creëren van draagvlak. Binnen kwaliteitszorg moeten er vaak beslissingen gemaakt worden, veranderingen worden doorgevoerd. Wanneer dit altijd als een top-down beslissing wordt gedaan, is het team niet gemotiveerd. Maar op het moment dat een schoolleider zorgt voor draagvlak wordt er echt met en voor elkaar gewerkt. Aan de andere kant moet een directeur zich soms ook duidelijk opstellen en knopen kunnen doorhakken op het moment dat het nodig is.

Voor het verkrijgen van draagvlak is een duidelijke en heldere communicatie nodig. Dat is één van de belangrijkste taken, zo niet de belangrijkste taak van een basisschooldirecteur. Duidelijke communicatie om te vertellen wat er speelt en wat er nodig is in een team, maar ook heldere communicatie om aan te geven wat er van mensen verwacht wordt. Met zulke communicatievaardigheden kan een directeur zijn teamleden motiveren en zorgen voor eenheid binnen een team.

Naast al deze taken, competenties en vaardigheden moet een schoolleider ervoor zorgen dat er binnen dat team, binnen de school aandacht en tijd is voor kwaliteitszorg. Hij moet faciliteren, maar daar niet in blijven hangen. Naast het tijd maken voor kwaliteitszorg moet hij dit ook voorleven en op deze manier een koppeling maken tussen zijn taken en die van het team. Een directeur moet daarin een vertaalslag maken van wettelijke eisen en cijfers naar schooleigen doelen, gericht de klassenpraktijk en op deze manier het stuk kwaliteitszorg ook bij het team neerleggen. De school is namelijk een (lerende) organisatie die in ontwikkeling is en in ontwikkeling blijft. De schoolleider hoeft daarin niet alles zelf te kunnen, maar in staat zijn om een team van mensen om hem heen te creëren dat als één geheel aan de slag gaat om te bouwen aan de kwaliteit van een school. Daarin is het wel zijn taak om het overzicht te houden en te controleren wat er gebeurt.

8.2 In relatie met het team

Zoals hiervoor genoemd is het de taak van de directeur om kwaliteitszorg ook naar het team te brengen. Dit lijkt vaak niet te gebeuren, omdat het team een term als kwaliteitszorg vaak niet gebruikt. Toch is het bijna vanzelfsprekend dat het team wel bezig is met kwaliteitszorg, omdat dat gaat over de kwaliteit van het onderwijs en dus over wat er gebeurt in de klas. Dit vraagt wel om goede aansturing van de schoolleider. Als eerste moet een schoolleider daarvoor een goede relatie hebben met zijn teamleden. Hiervoor is het van belang dat hij zijn team kent, trouw is in de klassenbezoeken en leerkrachten ook durft aan te spreken op bepaalde punten. Dit is iets wat binnen het onderwijs nog niet veel of weinig gebeurt. Voor een directeur lijkt het vaak veilig om achter zijn bureau te blijven zitten en beleidsdocumenten door te werken, dan om daadwerkelijk aan de slag te gaan met de teamleden. Voor het samen werken aan kwaliteitszorg is dat wel een must. Een directeur is formeel verantwoordelijk voor de leerkrachten en de manier waarop zij lesgeven. Het beoordelen van de leerkrachten is dan dus ook duidelijk een taak van de schoolleider binnen het takenpakket van kwaliteitszorg. Werken aan kwaliteit van de school is ook werken aan de kwaliteit van de leerkrachten en voor de kwaliteit van het onderwijs is het van belang dat dit aan elkaar gekoppeld wordt. Het is de taak van een schoolleider om in een ontwikkelings- of beoordelingsgesprek met een leerkracht te proberen om een koppeling te maken tussen de schooldoelen en de persoonlijke ontwikkeldoelen van de betreffende leerkracht. Op deze manier wordt het werken met kwaliteitszorg al bij de leerkracht neergelegd, op een redelijk luchtige manier.

De kern van kwaliteitszorg op een basisschool kan worden bepaald door het woord 'samen'. Er moet samen gekeken worden naar wat er belangrijk wordt gevonden, naar waar de school voor wil gaan en voor wil staan. De missie en de visie van de school is dan ook niet iets wat wordt bepaald door de directeur of door het managementteam, maar door het hele team van leerkrachten. Hoe die missie en visie worden gekoppeld aan de eisen en doelen op het gebied van kwaliteitszorg is ook per school verschillend en moeten samen besproken worden. Het is hierin wel een taak van de directeur om het team hierin aan te sturen en eventuele knopen door te hakken.

'Ik denk inderdaad dat de taak van een management toch aansturen is van al die processen, vanuit de visie die die ook samen met het team natuurlijk ook onder de paraplu van een bestuur heeft ontwikkeld, hij of zij. En dat die natuurlijk ook zijn of haar mensen goed kent, waar hij mee moet werken. Zowel het team als de leerlingen en de ouders. En zicht heeft op de processen die in de groep ook op groepsniveau afspelen. Dat is meer en meer belangrijk geworden, de afgelopen jaren.'

(EXT.2)

Om ook hierin voor eenheid te zorgen, moet een schoolleider ervoor zorgen dat het team zich betrokken en verbonden voelt. In het geval van een school met vijf leerkrachten is dat een heel ander verhaal dan wanneer er een team van 40 leerkrachten, verdeeld over meerdere locaties, één organisatie vormt. Dit vraagt dan ook iets anders van een schoolleider. Voor de relevantie van dit onderzoek is het nu niet nodig om uitgebreid stil te staan bij wat nodig is om eenheid te creëren binnen een team, maar het is wel van belang dat het gebeurt.

Dit alles bij elkaar lijkt een hele opsomming van wat een directeur moet kunnen op het gebied van kwaliteitszorg in relatie met de teamleden, maar dit zou je eigenlijk kunnen vergelijken met de rol van een leerkracht voor de groep. Het werken met kwaliteitszorg vraagt om bepaalde vaardigheden van leerkrachten, zoals het cyclisch en analytisch denken. Dit is iets wat leerkrachten moeten leren en een directeur moet daar de voorzieningen voor scheppen, net als dat een leerkracht zich inzet om leerlingen nieuwe vaardigheden aan te leren. Uiteindelijk blijft de leerkracht verantwoordelijk voor de klas, net als dat een directeur verantwoordelijk is voor de school. Maar samen met het team moet er worden gewerkt aan kwaliteit, een schoolleider alleen is daartoe niet op de juiste manier in staat.

8.3 In relatie met de omgeving

Kwaliteitszorg is niet iets wat alleen op school van belang is. Elke school en elke schoolleider heeft te maken met een al dan niet betrokken omgeving van ouders en bepaalde externe partijen. In het geval van een meerpitter, zijn er ook nog meerdere scholen en/of besturen aanwezig. In relatie met de omgeving heeft de schoolleider dan ook een aantal taken.

8.3.1 Ouders

Elke organisatie of elk bedrijf heeft een bepaalde verantwoording af te leggen aan aandeelhouders en/of klanten van wat er gebeurt en waarom. Dit is bij een basisschool niet anders, daar heeft de

school een bepaalde verantwoording af te leggen aan de ouders. Een helder verhaal en de manier waarop een school zich profileert is van groot belang. Kwaliteitszorg kan daarbij helpen, omdat daarin een verantwoording wordt gemaakt van de kwaliteit van de school en de onderwerpen waar een school mee bezig is.

Over het algemeen genomen zijn ouders niet bijzonder geïnteresseerd in kwaliteitszorg en in opbrengsten of resultaten. Ouders willen bovenal dat hun kind het naar zijn of haar zin heeft op school en dat het, bij voorkeur, ook nog wat leert. Toch is er bij veel kwaliteitszorgsystemen wel aandacht voor de inbreng van ouders en zijn er oudertevredenheidsspeilingen of vragenlijsten die ouders kunnen invullen. Hier ook daadwerkelijk wat mee doen en vervolgens de ouders informeren over de voortgang van hun kind, maar ook de voortgang van de school, is als eerste een taak van een directeur. De heldere communicatie die al eerder was benoemd binnen het team, is dus ook één van de kernpunten in relatie met de ouders.

8.3.2 Andere besturen/scholen

Andere omgevingsfactoren die van belang kunnen zijn voor het werken aan kwaliteitszorg zijn bijvoorbeeld andere scholen in de buurt of andere directeuren die eventueel zijn aangesloten bij hetzelfde bovenschools bestuur.

'En wat ik ook heel fijn vind, is om dit met mijn collega-directeuren samen te doen. En dan daarin op interviewwijze te bespreken wat we lastig vinden, wat goed gaat en wat we kunnen uitbouwen.'
(DIR1)

Voor een directeur is het zaak dat hij er niet alleen voor waakt dat zijn team blijft leren en dat zijn schoolorganisatie zich ontwikkelt, maar hij zelf moet ook willen blijven leren. Hiervoor kan een directeurenoverleg van belang zijn, mits een schoolleider daarbij zijn eigen school op het oog houdt, omdat elke school werkt aan doelen die voor die betreffende school belangrijk zijn.

Daarnaast is het leerzaam om kritisch naar de eigen school te kijken door een vergelijking te trekken tussen een zelfde soort school met eenzelfde leerlingpopulatie, om te kijken op welk vlak die school beter is en waarom. Door op deze manier niet alleen kritisch te kijken naar het handelen van leerkrachten, maar ook naar het functioneren van een directeur zelf en het functioneren van een school als organisatie, kan er echt zo optimaal mogelijk worden gewerkt aan de kwaliteit van een school.

8.4 In relatie met de onderwijsinspectie

De onderwijsinspectie is waarschijnlijk de belangrijkste partij waar een basisschooldirecteur mee te maken krijgt op het gebied van kwaliteitszorg. Het controleren van de kwaliteit van het onderwijs is iets wat de schoolleider normaalgesproken doet of hoort te doen binnen kwaliteitszorg, maar ongeveer eens in de vier jaar wordt de hele school, inclusief zijn functioneren, doorgelicht door de onderwijsinspectie. Een bezoek van de onderwijsinspectie veroorzaakt vaak een bepaalde spanning op basisscholen, voornamelijk bij de leerkrachten. Deze angst is niet nodig, vooral niet wanneer de basisschool haar zaakjes op orde heeft, maar is wel te verklaren. Hier ligt meteen een taak voor de directeur. Hij moet zorgen voor zelfvertrouwen bij het team, zekerheid, een goede voorbereiding en

duidelijke communicatie over wat de leerkrachten kunnen verwachten bij een inspectiebezoek, zodat het grootste gedeelte van de angst kan worden weggenomen.

Een andere taak die een directeur heeft op het gebied van kwaliteitszorg in relatie tot de onderwijsinspectie wordt bepaald door een actieve, soms zelfs proactieve houding. De periode dat er geen inspecteur op de basisschool komt, betekent niet dat de relatie met de inspectie daardoor stilvalt. Een directeur is verplicht om een schoolplan en schoolgids op te sturen, maar het opsturen van interne jaarverslagen en andere belangrijke documenten geven duidelijk aan dat de school aan het werk is en hoe de kwaliteit wordt gewaarborgd. Ook tijdens een inspectiebezoek wordt die proactieve houding van een schoolleider verwacht, wanneer hij verantwoordt waar aan is gewerkt en op welke manier.

Wat soms lastig is voor schoolleiders van meerpitters, is dat de inspectie voornamelijk een relatie heeft met het bovenschools bestuur. Dit maakt dat de afstand tussen de inspectie en het onderwijs soms wat groot lijkt. Hieraan draagt nog eens bij dat er geen complete helderheid is over de eisen die de inspectie soms stelt aan bepaalde zaken. Ook hierin kan een proactieve houding van een basisschooldirecteur, met concrete vragen of het opvragen van bepaalde documenten, zorgen voor de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs.

9. De kwaliteit van de leerkracht

Uit vrijwel alle afgenomen interviews komt naar voren dat de kern van de kwaliteit van het onderwijs wordt gevormd door de kwaliteit van de leerkracht. Kwaliteitszorg en het systeem dat daarbij wordt gebruikt door een school is erop gericht om de kwaliteit van alles binnen de organisatie te beheersen, vaak in relatie met de missie en visie van de school zelf.

Daarnaast vraagt de onderwijsinspectie om een cyclische, systematische en planmatige aanpak van kwaliteitszorg met ruimte voor jaarlijkse evaluatie (Onderwijsinspectie, 2012)

Op het moment dat kwaliteitszorg op deze manier erop gericht is om alles beheersbaar te maken en de resultaten op een systematische manier te borgen en te evalueren, betekent dit dat de kwaliteit van leraren op dezelfde manier zou moeten worden beheerst. Toch komt het beoordelen van deze kwaliteit in de praktijk niet veel verder dan de jaarlijkse klassenbezoeken en de functioneringsgesprekken. De systematische en planmatige aanpak die voor veel onderdelen van de schoolorganisatie wel wordt gebruikt, lijkt op het gebied van lerarenkwaliteit vaak te ontbreken, net als de evaluatie. Omdat de lerarenkwaliteit een zeer wezenlijk onderdeel is van de kwaliteit van het onderwijs, is het wel van belang dat hier meer mee gedaan wordt. Dit om de kwaliteitszorg uit te diepen en ook meer bespreekbaar te maken in het team. De focus hiervan ligt dan niet ten eerste op de beoordeling van en consequenties voor de individuele leerkracht, hoewel dit wel belangrijk is. Maar juist in het kader van schoolontwikkeling en professionalisering van het team en van de leerkrachten, moet hier meer aandacht voor komen. Vooral ook nu dit aspect van het onderwijs steeds hoger op de agenda van de onderwijsinspectie komt te liggen (Onderwijsinspectie, 2012).

9.1 Kwaliteit van leerkrachten vanuit de praktijk

Om te onderzoeken wat belangrijke punten zijn op het gebied van kwaliteit van leerkrachten, vond ik het belangrijk om daarbij de leerkrachten aan het woord te laten. Er zijn verschillende lijsten met competenties verschenen en er is onderzoek geweest, maar de praktijk blijkt vaak weerbarstiger te zijn dan de literatuur doet vermoeden. Om aandacht te geven aan de kwaliteit van leerkrachten volgens de leerkracht, heb ik een viertal leerkrachten geïnterviewd over dit onderwerp. Ik heb daarvoor een zo gemêleerd mogelijk publiek uitgekozen en heb een startende bovenbouwleerkracht, een ervaren kleuterleerkracht en een bovenbouw- en onderbouwcoördinator bevraagd over hun visie op (het beoordelen van) leerkrachtenkwaliteit. Hun visie heeft, samen met de literatuur, bijgedragen aan het instrument dat ik uiteindelijk heb ontwikkeld, een beoordelingslijst voor lerarenkwaliteit.

Om conclusies te kunnen trekken uit de interviews heb ik de antwoorden van de bevroagde leerkrachten gekoppeld aan termen uit de literatuur. Deze termen waren voor een groot deel bepaald door de competenties voor leerkrachten die zijn opgesteld door Stichting Beroepskwaliteit Leerkrachten (SBL). Door dat te koppelen aan wat de leerkrachten aangaven, was het vrij duidelijk om te zien welke competentie meer speelt in de praktijk dan anderen. De antwoorden van de leerkrachten hebben dan ook bepaald in welke volgorde ik deze punten heb gezet en ze hebben bijgedragen aan de uiteindelijke lijst die is ontstaan. De volgorde van deze deels op de competenties van het SBL-gebaseerde onderwerpen, is voor een groot deel bepaald door de mate waarin de leerkrachten het over deze zaken hebben gehad. De punten rondom lerarenkwaliteit die zij het

belangrijkst vonden, zijn het vaakst genoemd. Voordat ik het uiteindelijke instrument zal toelichten, zal ik hieronder eerst per onderdeel de belangrijkste conclusies weergeven uit de interviews met de leerkrachten.

9.1.1 Intrapersoonlijk competent

Vanuit de praktijk werd heel veel aandacht gegeven aan de authenticiteit van de leerkracht. Een leerkracht moet echt zijn, echt naar collega's, naar ouders, naar kinderen. Deze echtheid begint in de leerkracht zelf en kan daarmee gekoppeld worden aan de intrapersoonlijke competentie. Ook heeft dit effect op de klas, want zoals meerdere geïnterviewde leerkrachten aangaven, bepaalt de houding en het humeur van de leerkracht voor een groot deel de sfeer in de klas, de leerlingen spiegelen de leerkracht. Een onderdeel van het intrapersoonlijk competent zijn, werd ook gezien in het doel dat een leerkracht heeft met het lesgeven, de overtuiging, het weten waarom iets wordt gedaan op de manier die gebruikt wordt. Wanneer een leerkracht dus zijn of haar eigen instelling, overtuiging, doel en humeur op authentieke wijze helder heeft en hiermee kan schakelen naar de kinderen, heeft dit een positief effect op de kwaliteit van het onderwijs.

Een ander punt wat ook bij deze competentie hoort en wat door elke leerkracht werd aangegeven, was de christelijke identiteit. Hieronder een citaat uit een interview met één van de leerkrachten.

'Dit is natuurlijk een christelijke school. De identitaire competentie staat hier niet op de lijst, maar is in deze school wel duidelijk aanwezig, denk ik. Is dat ook iets wat jij wel bepalend vindt voor de kwaliteit van een leerkracht op deze school, of op een christelijke school?'

Kwaliteit qua leerkracht, ja, niet voor het onderwijs. Wel voor het christelijk onderwijs. Omdat je dat als visie hebt, wil je heel graag dat stukje evangelisatie, dat stukje onderwijs wil je overbrengen naar de kinderen. Dus in dat opzicht, ja, absoluut, vind ik het heel belangrijk. Dan hoort het overal in naar voren te komen. Maar of dat nou, iemand die niet christelijk is daardoor minder goed onderwijs geeft, nee, dat niet hoor.' (LK2)

Hoewel een christenleerkracht niet per definitie beter lesgeeft dan een niet-religieuze leerkracht, gaven de geïnterviewde personen wel aan dat, vooral in deze school, de identiteit zeer van belang is. Deze christelijke identiteit hoort namelijk als rode draad door het leven van een christenleerkracht te lopen en daardoor effect te hebben op de houding van een leerkracht voor de klas en naar de omgeving. Uit de interviews kwam ook dit naar voren als kwaliteitseis voor leerkrachten, maar dan wel gericht op deze specifieke school.

9.1.2 Competent in reflectie en ontwikkeling

Door de geïnterviewde leerkrachten werd vanuit de praktijk, vaak in relatie met de intrapersoonlijke competent, aangegeven dat een kwalitatief goede leerkracht zich kenmerkt doordat deze blijvend leert en kritisch naar zichzelf durft te (laten) kijken en op basis van die bevindingen zijn of haar handelen al dan niet aanpast. Verschillende geïnterviewde leerkrachten lieten zich ook uit over de manier waarop een leerkracht naar zichzelf zou moeten kijken en op basis waarvan hij of zij zichzelf feedback zou kunnen geven over de kwaliteit van het lesgeven. Als belangrijkste punt werd daar als eerste het 'onderbuik gevoel' genoemd, iets wat al vaak laat zien of merken hoe een les in elkaar zat. Vervolgens gaven de leerkrachten vanuit de praktijk ook aan dat het goed is om te kijken naar de resultaten van een klas op basis van toetsen, doelen en op grond van hoe het in een vorig jaar ging

met de leerlingen. Ook de reacties van de leerlingen in de klas werden genoemd als belangrijke graadmeters voor de kwaliteit van een leerkracht. Dit alles, zo werd gezegd, kan dan gebruikt worden om kritisch te kijken naar het lesgeven en hierop aanpassingen te kunnen maken. Op deze manier houdt een leerkracht het lesgeven voor zichzelf ook aantrekkelijk. Daarnaast werd door de geïnterviewde leerkrachten ook verwezen naar het willen leren van elkaar, willen ontwikkelen, het willen ontdekken van nieuwe onderwerpen in onderwijsland. Hierbij werd aangegeven dat intrinsieke motivatie het belangrijkste is, omdat 'willen' vanuit een kwalitatief goede leerkracht zelf moet komen.

9.1.3 Interpersoonlijk competent

Vanuit de praktijk werd de interpersoonlijke competentie door de geïnterviewde leerkrachten vrijwel als eerste genoemd op de vraag wat een leerkracht een goede leerkracht maakt. De relatie met de kinderen is daarbij de kern. Het belang van de relatie met de kinderen werd op verschillende manieren uitgelegd en uitgediept. Zo werd genoemd dat deze relatie echt moet zijn en niet alleen op leuke momenten, maar ook in minder fijne dingen. Ook gaven leerkrachten aan dat er aandacht moet zijn voor het individu, de leerling, en het collectief, de klas. Binnen die aandacht voor het individu werden ook de zorgleerlingen en de 'moeilijke leerlingen' met nadruk genoemd, omdat er binnen de interpersoonlijke competentie aandacht en ruimte voor alle kinderen moet zijn. Dit maakte dan ook, volgens de geïnterviewde leerkrachten, dat de instructie en het werk goed en duidelijk moet zijn afgestemd op de verschillen tussen kinderen. Als laatste randzaken op het gebied van interpersoonlijke kwaliteit werd ook nog duidelijke communicatie en het vermogen om goed te observeren door een aantal leerkrachten genoemd.

9.1.4 Pedagogisch competent

In aansluiting en aanvulling op de interpersoonlijke competent, werd ook door veel leerkrachten verwezen naar de pedagogische competent als één van de 'basisingrediënten' van een kwalitatief goede leerkracht. Binnen deze competentie werd tijdens de interviews met de praktijk vaak verwezen naar een veilig pedagogisch klimaat, een veilige omgeving. In het citaat hieronder wordt duidelijk welke eisen een leerkracht in het gesprek stelde aan het klaslokaal. Ook werd bij deze competentie vaak verwezen naar de aandacht voor het individuele kind.

'Ja, gewoon een veilige omgeving creëren. Dat is het belangrijkste. En het echt gezellig maken met de leerlingen. Ik vind ook dat je klaslokaal moet gewoon een beetje een huiskamer wezen, dat je gewoon gezellig met elkaar kunt kletsen, waar je lief en leed met elkaar kunt delen en dat kinderen zichzelf kunnen wezen. Waar kinderen ook op hun eigen niveau hun eigen ding kunnen doen.' (LK4)

De geïnterviewde leerkrachten gaven ook aan dat zo'n veilige ruimte gecreëerd kan worden door duidelijke regels te stellen en deze regels te behandelen met de hele klas. Dit laatste gold volgens de praktijk vooral voor de bovenbouw, om samen verantwoordelijkheid te dragen voor de regels en het oplossen van eventuele problemen. Dit maakt een klas een klas en zorgt voor een veilig gevoel. Een kwalitatief goede leerkracht werd door één van de geïnterviewden gezien als diegene die op een sturende manier leiding gaf aan die processen.

9.1.5 Organisatorisch competent

De geïnterviewde leerkrachten gaven aan dat het competent zijn op organisatorisch vlak iets is wat van belang is, vooral bij de beginnende leerkracht. Hoewel dit vaak wordt gezien als één van de basiscompetenties, gaven de leerkrachten aan dat dit iets is wat altijd aanwezig moet zijn. Punten die werden genoemd door de leerkrachten die bij de organisatie van belang zouden zijn, waren onder andere de klasseninrichting en de aanpak van de les. Zij vonden het daarbij van belang om goed voorbereid, flexibel en geordend. Ook het bewustzijn van hoe en waarom bepaalde dingen werden neergezet en gekozen, bijvoorbeeld rondom werkvormen, was iets wat door de leerkrachten werd aangegeven als belangrijk op het gebied van organisatorisch competent-zijn.

9.1.6 Didactisch en vakinhoudelijk competent

Naast organisatorisch en pedagogisch werd ook deze competentie door veel van de geïnterviewde leerkrachten gezien als één van de basiscompetenties die altijd aanwezig moet zijn. De onderdelen die de kwaliteit van een leerkracht op dit gebied bepalen, hangen volgens hen vooral samen met de kennis over en het gebruik van de vakinhouden en verschillende onderwijsvormen. Daarnaast werd ook het doelgericht werken en het in het oog houden van de tussen-, einddoelen en leerlijnen meerdere keren genoemd. Hierbij werd wel de kanttekening geplaatst dat dit vaak groeit door de jaren heen en ook te maken heeft met de ervaring van een leerkracht.

‘Didactisch moet je ook wel goed weten waar je het over hebt en wat de leerlijnen zijn, is dat helder voor jouzelf? Maar goed, dat vind ik wel, voor mijzelf, ook een stukje ervaring. Dus als er bij mij een beginnende leerkracht start, dan vind ik pedagogisch competent en organisatorisch belangrijker dan vakinhoudelijk-didactisch. Dan denk ik van, oké, ik kan me best voorstellen dat je daar nog in moet groeien. Daar kunnen we je ook in helpen.’ (LK2)

Specifiek voor deze school werd ook door leerkrachten verwezen naar het directe instructiemodel, als kapstok voor de instructie en als instrument om de kwaliteit van de instructie zo hoog mogelijk te houden.

9.1.7 Competent in samenwerking met ouders

Hoewel er op het gebied van lerarenkwaliteit door de meeste geïnterviewde leerkrachten niet veel werd gezegd over de relatie met de ouders, gaf een deel toch aan dat de relatie met de ouders toch zeker van belang is. Deze relatie zou namelijk voor een groot deel ook de relatie met de leerlingen kunnen bepalen. Daarbij werden heldere communicatie, persoonlijk contact en het opbouwen van een vertrouwensrelatie genoemd als belangrijkste punten. Het persoonlijk contact en de heldere communicatie zijn, hoewel dat in de praktijk vaak wel zo lijkt, niet alleen in de onderbouw, maar ook zeker in de bovenbouw van contact. Van belang is daarbij ook het contact over kleine dingen, ‘koetjes en kalfjes’, het kennen van de thuissituatie. Dit maakt dan in slechtnieuws-gesprekken of bij lastige mededelingen, de lijntjes tussen de leerkracht en de ouders al zo kort zijn, dat dit niet voor moeilijkheden hoeft te zorgen.

9.1.8 Competent in samenwerking met collega's

Het samenwerken met collega's was hetgeen wat door de geïnterviewde leerkrachten het minst werd genoemd en volgens hen ook het minst bijdraagt aan de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs. Als reden hiervoor werd gezegd dat het uiteindelijk van belang is hoe het in de klas gaat,

hoewel het fijn is wanneer er binnen een team kan worden samengewerkt. Ook voor de eenheid en de sfeer in de school is samenwerking met collega's een pre, maar het werd door de leerkrachten over het algemeen niet direct in verband gebracht met lerarenkwaliteit.

Er was één onderdeel rondom de samenwerking met collega's wat wel vaak genoemd werd en dat was het hulp vragen aan, kijken bij en leren van elkaar. Het vermogen om aan de hand van observatie bij en feedback van andere leerkrachten het handelen aan te passen, is iets wat wel van waarde is voor lerarenkwaliteit. De combinatie van samenwerking met collega's en eigen ontwikkeling wordt dan ook wel gezien als waardevol voor de kwaliteit van het onderwijs.

'En voor mij ook wel erg belangrijk voor de kwaliteit, het omgaan binnen het team. Dus, durf je aan anderen te vragen? Durf je aan andere collega's te vragen hoe hij of zij iets aanpakt en ook kritisch naar jezelf te durven kijken. Dus enerzijds bij collega's te durven vragen, joh, geef eens feedback, ik pak het zo en zo aan en is dit nou eigenlijk wel goed, hoe ik het aanpak?' (LK1)

Buiten de onderwerpen die te maken hebben met de kwaliteit van leerkrachten, hebben de leerkrachten ook hun visie gegeven rondom het beoordelen op zich en de waarde die zij al dan niet hechten aan het gebruik van een instrument voor het meten, beoordelen en borgen van lerarenkwaliteit. Ook de belangrijkste conclusies uit deze punten zal ik hieronder kort aan bod laten komen.

9.1.9 Rondom de beoordeling van leraren

De leerkrachten die ik heb geïnterviewd, geven aan op dit moment vooral beoordeeld te worden door een observatie middels een klassenbezoek en tijdens het functionerings- en/of beoordelingsgesprek. De klassenbezoeken die worden gehouden, richten zich vaak op specifieke punten en in het nagesprek wordt vaak wat dieper ingegaan op het hoe en waarom van het handelen van de leerkracht. De leerkrachten gaven vanuit de praktijk aan dat beoordeling op basis van observatie, mits dit wordt gezien als momentopname, erg waardevol is.

'Ja, het is ook natuurlijk, het blijft wel een momentopname. Ik moest net denken, we hebbe natuurlijk ook de cito hè, dat is een momentopname. Maar dat is een klassenbezoek natuurlijk ook. Als ik die dag kiespijn heb, dan ben ik niet de vrolijkste, of al heb ik slecht geslapen. Maar zit ik lekker in mijn vel, dan gaat het super. Dus het is een momentopname, maar dat kan je daarna natuurlijk vertellen.' (LK3)

Hoewel zelfbeoordeling belangrijk is, is het goed dat er ook iemand van buitenaf naar de leerkracht kijkt. In de interviews werd namelijk aangegeven dat het lastig is om echt concreet aan te geven wanneer een les goed is. Soms, zo werd gezegd, denkt een leerkracht wel dat hij of zij goed bezig is, maar is het onduidelijk waarop iemand dat baseert. Iemand van buitenaf kan dan objectief bekijken hoe een leerkracht voor de klas staat.

Andere punten die vanuit de praktijk werden gezegd rondom het beoordelingsgesprek, was dat er op het gebied van het beoordelen van lerarenkwaliteit wel wat meer zakelijkheid mag zijn. Een bepaalde mate van cycliciteit is wenselijk, bijvoorbeeld is beoordelings- en functioneringsgesprekken. Aan de hand daarvan moet een persoonlijk ontwikkelingsplan gemaakt worden, wat dan ook kritisch bekeken en aan de schooldoelen getoetst moet worden. Een beoordeling op basis van resultaten,

met de trendanalyse ernaast, werd door de geïnterviewde leerkrachten ook niet als negatief gezien, maar juist als aanvulling op een beoordeling door observatie en gesprek.

9.1.10 Rondom het instrument voor lerarenkwaliteit

Wanneer in de interviews rondom lerarenkwaliteit een instrument voor lerarenkwaliteit ter sprake kwam, verwezen de leerkrachten vrijwel altijd naar een observatielijst die werd gebruikt bij een klassenbezoek. Het zelf invullen van zo'n lijst werd door de leerkrachten als iets waardevols gezien, mits het niet te uitgebreid was en het een positieve insteek had.

Een ander punt wat door meerdere leerkrachten werd aangedragen en wat ook naar voren komt in het onderstaande citaat, was het stukje nazorg.

'Nee, ja, ik ben wel van het zakelijke. Maar goed, ik ben inmiddels er in die jaren ook wel achter gekomen dat het vaak ook niet eenvoudig is. Omdat je altijd ook met een collega te maken hebt en met een mens. Dus wordt er best wel vaak wat gezegd, alleen, heb je dan binnen de school –daar streef ik dan wel naar- heb je de middelen om mensen echt tot en met te helpen? Je kan iemand niet iets aangeven van joh, het is lastig, en dat hij het daarmee moet doen, nee, dat kan niet. Je moet iemand wel wat kunnen bieden. Je moet iemand kunnen bieden dat je gaat coachen, gaat helpen. Maar is daar geld voor? Want de meeste coachingsgesprekken zijn dan eens in de vier weken. En dan denk ik, nee! Wil je iemand echt, iemand die al twintig jaar voor de klas staat, wil je die gaan veranderen, wil je die gaan helpen? Ja, dat kost tijd en dat kost ontzettend veel energie. En daar zie ik het dan vaak fout in gaan. Dus, soms wordt het wel eens benoemd en dan gaan ze een beetje die kant op en dan heeft iedereen zoiets van, goed, wat moeten we nou? Misschien moet hij eens een keer een gesprekje hebben met dit of dat. Maar ja, daar gaat iemand niet echt van veranderd worden. Ja, hoe je dat moet zien... dat vind ik zelf ook lastig. Hoe doe je dat?' (LK2)

De leerkrachten gaven vanuit de praktijk aan dat dit nog te weinig aandacht krijgt. Zij vonden het een goed idee om daarbij onder andere gebruik te maken van elkaars kwaliteiten, elkaar te helpen en zo samen te werken aan de kwaliteit van een school.

9.2 Het instrument

Al de punten die hierboven genoemd zijn, heb ik gekoppeld tot een aantal indicatoren per competentie. Deze heb ik samengevoegd tot een instrument voor de beoordeling van de lerarenkwaliteit gemaakt, wat te zien is op de volgende pagina's. Hoe er met dit instrument gewerkt moet worden en de verantwoording ervan, wordt verderop uitgelegd. Ook geef ik in deze paragraaf een klein inzicht in mijn overwegingen rondom het al dan niet testen van het instrument.

Instrument voor beoordeling van lerarenkwaliteit

Naam leerkracht:

Groep:

School:

Naam beoordelaar:

Datum:



Intrapersoonlijk competent

De leerkracht geeft in woord en daad les vanuit een christelijke levenshouding.	
De leerkracht is authentiek en congruent in zijn of haar gedrag en woorden.	
De leerkracht handelt vanuit een eigen en aan de school gerelateerde overtuiging.	

Competent in reflectie en ontwikkeling

De leerkracht is in staat op zijn/haar handelen te reflecteren	
De leerkracht kan zijn/haar gedrag aanpassen a.d.h.v. reflectie en/of feedback	
De leerkracht zet zich actief in om te blijven leren en ontwikkelen	

Interpersoonlijk competent

De leerkracht heeft en onderhoudt een goede relatie met de klas.	
De leerkracht heeft en onderhoudt een goede relatie met de individuele leerlingen.	
De leerkracht houdt bij het lesgeven rekening met verschillen tussen leerlingen.	

Pedagogisch competent

De leerkracht zet zich actief in om een veilige sfeer in de klas te creëren.	
De leerkracht heeft en werkt consequent met duidelijke regels.	
De leerkracht heeft aandacht voor de speciale behoeften van zorgleerlingen.	

Vakinhoudelijk en didactisch competent	
De leerkracht heeft kennis van vakinhouden en past deze toe.	
De leerkracht werkt aan de hand van de vastgelegde tussen- en einddoelen.	
De leerkracht kent en gebruikt verschillende onderwijsvormen.	

Organisatorisch competent	
De leerkracht heeft zijn of haar lesvoorbereiding op orde.	
De leerkracht heeft overzicht in de klas.	
De leerkracht zorgt d.m.v. de klasseninrichting voor een ordelijk klimaat.	

Competent in samenwerking met ouders	
De leerkracht stelt zich open en betrokken op naar de ouders.	
De leerkracht communiceert met de ouders over de voortgang van het kind.	
De leerkracht is op de hoogte van de thuissituatie van het kind.	

Competent in samenwerking met collega's	
De leerkracht doet actief mee in het team (commissies en vergaderingen).	
De leerkracht wil leren van en kennis delen met collegae.	
De leerkracht doet actief mee aan collegiale consultatie.	

<i>Mijn kwaliteiten</i>	<i>/</i>	<i>De kwaliteiten van de leerkracht</i>

<i>Mijn ontwikkelpunten</i>	/	<i>De ontwikkelpunten van de leerkracht</i>

<i>Opmerkingen en/of bijzonderheden</i>

<i>POP Leerkracht (SMARTI-geformuleerd)</i>
Doel 1.
Doel 2.
Doel 3.

<i>Afspraken rondom nazorg</i>

9.2.1 Werking

Het verzorgen, controleren en borgen van de kwaliteit in het basisonderwijs gebeurt vaak binnen een systeem voor kwaliteitszorg. Daarom is het verstandig om binnen of tegelijkertijd met dit systeem, ook het instrument voor lerarenkwaliteit te gebruiken. Dit zorgt ervoor dat de cycliciteit echt gewaarborgd wordt. Dit wordt nog extra duidelijk, wanneer dit instrument voor kwaliteitsbeoordeling van leerkrachten wordt gebruikt als ondersteuning voor een beoordelings- en/of functioneringsgesprek. Daarnaast kan het een handreiking bieden voor een Persoonlijk Ontwikkelingsplan, een POP. Wat dit instrument zo krachtig maakt, is het feit dat het niet alleen wordt ingevuld door een externe beoordelaar, maar ook door de leerkracht zelf. In het gesprek kunnen de beide formulieren worden vergeleken, wat ervoor zorgt dat er een diepere dimensie wordt aangeboord.

In de praktijk komt het erop neer dat wanneer het tijd is voor een (twee-)jaarlijks functionerings- en/of beoordelingsgesprek, de betreffende leerkracht en de beoordelaar (een bouwcoördinator, IBer of directeur) beiden een formulier voor zich krijgen en dat moeten invullen. De leerkracht kan dat altijd doen, voor de beoordelaar is het verstandig om dit te doen naar aanleiding van een klassenbezoek en van hoe hij of zij de betreffende leerkracht kent. Nadat beide formulieren zijn ingevuld, kunnen deze als leidraad worden gebruikt bij een nagesprek, het daadwerkelijke functionerings-/ beoordelingsgesprek. Na dat gesprek blijkt waar de kwaliteiten en ontwikkelthema's van de leerkracht liggen. Aan de hand daarvan moet de leerkracht een POP opstellen, met een aantal SMARTI-geformuleerde doelen (Specifiek, Meetbaar, Acceptabel, Realistisch, Tijdgebonden en Inspirerend). De beoordelaar heeft hierbij de taak om te kijken in hoeverre de doelen vanuit dit POP gekoppeld zijn of gekoppeld kunnen worden aan de schoolontwikkelingsdoelen, om zo de doorgaande lijn en de visie en missie van de school in de gaten te houden. Naast het ontwikkelen van het POP, moeten er concrete afspraken worden gemaakt rondom de nazorg. Deze afspraken kunnen worden ingevuld op het laatste formulier van het instrument, zodat voor beide partijen duidelijk is wanneer wat moet gebeuren. Deze nazorg kan liggen op het gebied van coaching, maar ook op het gebied van cursussen of collegiale consultatie. Dit hoeft zich niet alleen te focussen op de ontwikkelthema's van de leerkracht, maar dit kan ook juist gericht zijn op het verder uitbouwen van bepaalde kwaliteiten.

9.2.2 Verantwoording

Een aantal van de keuzes die gemaakt zijn bij het opstellen van dit instrument wil ik in deze deelparagraaf kort verantwoorden.

1. KOPPELING AAN SYSTEEM KWALITEITSZORG

Omdat er op verschillende basisscholen met verschillende systemen wordt gewerkt, valt dit instrument voor lerarenkwaliteit daar niet zomaar in te passen. Hoe het dan wel gekoppeld kan worden, is door dit instrument te betrekken in de cyclus die de kwaliteitszorg met zich meebrengt. Door ook dit instrument op de kwaliteitsagenda te zetten, is de cycliciteit en daarmee de borging ook gewaarborgd. Daarnaast heeft dit als extra pluspunt het feit dat alle beoordeling van kwaliteit binnen de basisschool en de verbeterpunten, bij elkaar worden gebracht. De koppeling van lerarendoelen aan de verbeterdoelen van de schoolorganisatie is zo makkelijker te maken.

2. DUBBELE BEOORDELING

Binnen dit instrument is ervoor gekozen om de beoordeling in te laten vullen door de leerkracht zelf én door een andere partij die de betreffende leerkracht beoordeelt, deels vanuit observatie. Dat kan een directielid zijn, een bouwcoördinator, een IB-er of door een extern iemand. De toegevoegde waarde van dit dubbele invullen, is dat er een bepaalde vergelijking kan worden gemaakt in het nagesprek. Hierin worden opvallende verschillen aan het licht gesteld en komen ook duidelijke overeenkomsten naar voren. Door hier vanuit twee invalshoeken naar te kijken, gaat het nagesprek dieper en worden de diepere van de overtuigingen, de identiteit en de betrokkenheid eerder aangeraakt (Korthagen, 2007).

3. NAZORG

Ook is er in dit onderzoek veel ruimte gemaakt voor het onderdeel 'nazorg'. De bedoeling hiervan is dat er daadwerkelijk wat wordt gedaan met de beoordeling van de lerarenkwaliteit, door vanuit beide partijen af te spreken wat er nu gaat gebeuren en op welke termijn. De leerkracht moet duidelijke doelen opstellen, maar mag ook van de beoordelende partij een bepaalde ondersteuning verwachten. Om op deze manier de wederzijdse betrokkenheid te bevorderen, zullen beide partijen zich meer willen inzetten om de kwaliteit te verbeteren en wordt dit echt iets van de leerkracht zelf, maar ook van de leerkracht als onderdeel van de schoolorganisatie.

9.2.3 Afweging

Op het moment dat ik besloten had een instrument te ontwikkelen voor de beoordeling van lerarenkwaliteit, leek het me interessant en een toegevoegde waarde om dit op mijzelf te laten testen, in mijn LIO-stage. Ik had het idee opgevat op mijn afstudeerbegeleider en mijn stagebegeleider samen een (eventuele opgenomen) les van mij te bekijken en aan de hand daarvan hen het formulier in te laten vullen. Ik zou het formulier ook invullen en vervolgens zou in een nagesprek 'mijn kwaliteit' als leerkracht besproken kunnen worden. Voortschrijdend inzicht heeft ervoor gezorgd dat ik deze praktische toepassing op mijzelf achterwege heb gelaten. Omdat ik in de werking en verantwoording het belang van de koppeling aan de schoolontwikkelingsdoelen en de cycliciteit aangeef, is één enkele test op mij persoonlijk helemaal niet relevant voor dit onderzoek. Om deze reden heb ik er tevens voor gekozen dit instrument ook niet te testen op één van de collega-leerkrachten van mijn stageschool, omdat het op dit moment niet thuis past in de cyclus die daar plaatsvindt op het gebied van functionerings- en beoordelingsgesprekken.

Een andere afweging heb ik gemaakt op het gebied van de resultaten en scores van de leerlingen uit een klas. Ik heb ervoor gekozen om dit geen plek te geven in het instrument, omdat ik tijdens de interviews het gevoel kreeg dat daar (nog) geen of te weinig ruimte voor is binnen het huidige onderwijs. Dit zou namelijk bedreigend over kunnen komen en kunnen resulteren in gesjoemel met resultaten. Wel is het van belang dat wanneer de resultaten van een klas, waarbij rekening wordt gehouden met een trendanalyse, ernstig tegenvallen, een directie of bouwcoördinator de betreffende leerkracht hier wel op dient aan te spreken. In dat geval zou eventueel aan de hand van de indicatoren van het instrument een gesprek gehouden kunnen worden, maar dat is niet noodzakelijk.

10. Conclusie, discussie, aanbevelingen

In dit afsluitende hoofdstuk zal ik op basis van de resultaten van mijn onderzoek in de conclusie een antwoord geven op de onderzoeksvraag. Vervolgens sta ik in de discussie stil bij wat mijn onderzoek heeft opgeleverd, geef ik een korte zakelijke evaluatie en benoem ik een aantal mogelijke nieuwe onderzoeksvragen die tijdens mijn onderzoek naar voren zijn gekomen. Ik sluit af met een aantal aanbevelingen naar het management van het basisonderwijs en de onderwijsinspectie.

10.1 Conclusie

In de inleiding van mijn onderzoek introduceerde ik de onderzoeksvraag die leidend zou gaan zijn voor mijn afstudeertraject. Deze vraag luidde als volgt:

‘Hoe kan het management van een basisschool proactief voordeel halen uit een screening van de onderwijsinspectie, om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren?’

Tijdens mijn onderzoek ben ik er achter gekomen dat de kern van het antwoord op de vraag al in de vraag verborgen ligt, namelijk in het woordje ‘proactief’. Dat het management van een basisschool te maken krijgt met een screening van de onderwijsinspectie is een onveranderbaar feit, dat de kwaliteit van het onderwijs verbeterd moet worden is ook iets dat zeker is en dat er verschillende visies bestaan over wat de kwaliteit van het onderwijs inhoudt, is ook waarheid. Het proactieve is dan dus het enige onderdeel waarin een basisschool zich kan onderscheiden. Het management van een basisschool moet zelf, met zijn team, onderzoeken waar volgens hen de kwaliteit van hun school ligt. Vervolgens moet het zelf aan de slag gaan met het opstellen van doelen en verbeterpunten om de kwaliteit van zijn onderwijs te verbeteren, natuurlijk wel binnen de bestaande kaders die gesteld zijn door de inspectie en het ministerie. Daarna moet het schoolteam, onder leiding van een directeur, deze activiteiten zelfstandig analyseren, borgen en eventuele nieuwe doelen opstellen. Wanneer dan de onderwijsinspectie dan op bezoek komt, kan de directeur van een basisschool concreet laten zien hoe en op welke gebieden er gewerkt is aan de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs. De conclusies van de screening van de inspectie kunnen dan verwerkt worden in weer nieuwe doelen. Hiermee blijft de cyclus van de kwaliteitszorg draaien, maar is de basisschool zelf degene die aan het roer staat en hoeft zij niet afhankelijk te zijn van de beoordeling door de inspectie.

10.2 Discussie

In deze paragraaf sta ik kort stil bij wat mijn onderzoek heeft opgeleverd en ook geef ik mijn zakelijke evaluatie een aantal minder succesvolle punten weer.

10.2.1 Opbrengst van mijn onderzoek

In hoofdstuk 6 van mijn onderzoek heb ik een aantal kernpunten uit de literatuur kritisch vergeleken met de punten die vanuit de diepte-interviews in de praktijk hierover werden genoemd. Hieruit bleek dat, zoals verwacht, de praktijk weerbarstiger is dan de theorie. Eén van de punten die daarin naar voren kwam, was dat het voor directeurs lastig kan zijn om een goede balans te zoeken tussen de

eisen vanuit het ministerie en de doelen die ze graag zelf stellen. Hier kan wel de kanttekening bij worden geplaatst dat de eisen en beoordeling van de inspectie ook als gevolg kunnen hebben dat scholen zich juist extra gaan ontwikkelen en verbeteren. Daarnaast is het cyclisch werken iets wat binnen het onderwijs niet zo goed loopt als dat de literatuur doet vermoeden, omdat dit veel nieuws vraagt van de leerkrachten. Ook de visie op beoordeling en de relatie met de onderwijsinspectie is iets wat door leerkrachten anders wordt gezien dan door directeuren. Vervolgens blijkt ook dat de borging van kwaliteitszorg lastig blijft. Tot slot gaf mijn onderzoek ook weer dat de communicatie tussen de inspectie en het basisonderwijs niet altijd even helder is.

Dit alles geeft aan dat er een verschil is tussen wat er in de literatuur wordt genoemd en wat er uit de praktijk blijkt. Dit zou voor een deel kunnen liggen aan het feit dat er in de literatuur en in de meeste systemen voor kwaliteitszorg niet echt aandacht is voor de proceskant, die hier naar voren komt door onduidelijke communicatie tussen leerkrachten en directeur en directeur en onderwijsinspectie. Deze processen beïnvloeden de kwaliteitszorg wel en zijn daarom wel van belang om onder de aandacht gebracht te worden.

10.2.2 Evaluatie

Over het algemeen ben ik vrij tevreden met het verloop van mijn praktijkonderzoek en heb ik, behalve het advies om het aantal geïnterviewden uit te vergroten, geen hele opzienbarende adviezen voor eventuele volgende onderzoekers. Wat ik achteraf wel anders had willen doen, was het praktijkgedeelte waarvoor ik leerkrachten heb geïnterviewd. Ik heb er nu, wegens praktische overwegingen, voor gekozen om een viertal leerkrachten van mijn LIO-school te interviewen, maar voor het onderzoek was het beter geweest om ook dit op verschillende scholen te spreiden. Daarnaast zou het bijgedragen hebben aan het onderzoek om het instrument voor de beoordeling van leerkrachtenkwaliteit te testen, maar op deze termijn was dat niet haalbaar. Ook heb ik één van de interviews telefonisch moeten doen. Op zich kan dat prima, maar het gaf mij toch minder gelegenheid om volledig vrij te kunnen praten en door te vragen. Dit zijn dan ook de punten die ik als advies zou willen meegeven voor een eventueel volgend of vervolgonderzoek.

10.3 Aanbevelingen

Op basis van de hierboven genoemde conclusie en de discussiepunten kom ik tot de volgende aanbevelingen:

10.3.1 Communicatie directeur - team

Vanuit de verschillende diepte-interviews tijdens het praktijkonderzoek bleek dat er tussen de directeur en de leerkrachten binnen een basisschoolteam over een aantal onderwerpen verschillende visies of zelfs onduidelijkheden bestaan. Directeuren hechten veel waarde aan beoordeling, terwijl (vooral oudere) leerkrachten hier een bepaalde angst voor hebben. Ook de onduidelijkheid op het gebied van de eisen van de inspectie en over wat kwaliteitszorg inhoudt, geven aan dat er op dit gebied geen eenheid is binnen een schoolteam. Ik zou daarom directeuren ten zeerste willen aanraden om hierover met hun team in gesprek te gaan. Vooral het benoemen van de toegevoegde waarde van een inspectiebezoek en het werken aan kwaliteitszorg, maar ook het begrip voor de (onnodige) angst voor beoordeling moeten in dit gesprek aan bod komen. Daarnaast moet er voldoende ruimte zijn voor vragen en inbreng van het team. Om ook op dit gebied eenheid te creëren binnen een schoolteam, is heel belangrijk voor de kwaliteit van het onderwijs.

10.3.2 Relatie management basisschool – onderwijsinspectie

Zoals ook uit de discussie blijkt, is de communicatie tussen de onderwijsinspectie en het basisonderwijs niet altijd even helder. Naast het gevoel van directeuren dat ze de inspectie heel weinig zien, bestaat er ook onduidelijkheid wat betreft de gestelde eisen. De inspectie geeft vanuit haar kant juist aan dat de relatie goed en de communicatie helder is. Ik zou daarom het management van een basisschool willen aanraden om met concrete vragen te komen bij de inspectie, wanneer zaken niet duidelijk zijn. Het uitgebreide toezichtkader kan worden opgevraagd, de inspectie heeft een lijst met wat er precies in een schoolgids moet staan en ook andere vragen kunnen gewoon gesteld worden. Ook heeft een basisschool er recht op om, tijdens een inspectiebezoek, vooraf een korte presentatie te geven over waar ze mee bezig is. Directeuren moeten daar gebruik van maken! Daarnaast zou ik de onderwijsinspectie willen adviseren om haar communicatie zo helder mogelijk te maken, volkomen transparant te zijn in de eisen die worden gesteld en daarmee het basisonderwijs een helpende hand te bieden, wat dan ook bijdraagt aan de kwaliteit van de scholen.

10.3.3 Verbetering lerarenkwaliteit

Omdat vanuit de vele interviews bleek dat de kwaliteit van het onderwijs wordt bepaald door de kwaliteit van de leerkracht, is het van belang om als school te werken aan de verbetering van de lerarenkwaliteit. Dit betekent dat een school en een management moet investeren in tijd, geld en middelen om de leerkrachten optimaal te kunnen beoordelen en daarna de eventueel benodigde nazorg te bieden. Gezien het feit dat dit cruciaal is voor de kwaliteit van een school, zie ik dit zeker niet als overbodige luxe.

10.3.4 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Tijdens mijn onderzoek ben ik een aantal onderwerpen en onderdelen tegengekomen die nog verder onderzocht kunnen of hadden kunnen worden. De volgende mogelijke onderzoeksvragen zouden een bijdrage kunnen leveren aan een zo compleet mogelijk onderzoek rondom kwaliteitszorg:

1. Tijdens mijn diepte-interviews heb ik gesprekken gehad met directeuren van basisscholen van verschillende grootte. Het zou interessant zijn om te onderzoeken in hoeverre de grootte van een school en team positief of negatief invloed heeft op het werken aan kwaliteitszorg. Hieraan zou misschien ook een onderzoek gelinkt kunnen worden in hoeverre meerpitters voordeel hebben op het gebied van kwaliteitszorg boven enkele scholen.
2. In de vorige deelparagraaf noemde ik de meerwaarde van het testen van het instrument voor beoordeling van leerkrachtenkwaliteit. Hieraan zou een onderzoek gekoppeld kunnen worden naar de vraag in hoeverre dit instrument in te passen valt binnen elke school en binnen elk systeem voor kwaliteitszorg.
3. Zoals ook al eerder genoemd bestaat er een bepaalde onduidelijkheid in de communicatie tussen de inspectie en het basisonderwijs. Een grootschalig onderzoek naar de visie van beide partijen hierop zou kunnen bijdragen aan de verbetering van kwaliteit van het basisonderwijs in Nederland.
4. Vanuit de angst en onwetendheid van sommige scholen rondom een inspectiebezoek, zou het waardevol zijn om te onderzoeken of er een behoefte is aan een onafhankelijke en misschien wel commerciële organisatie die scholen controleert en assisteert bij de kwaliteitszorg. Dit om ze voor te bereiden op een inspectiebezoek en te assisteren bij verbetermaatregelen. Ook zou dit kunnen leiden tot een kwaliteitsstempel zoals ISO of IFS/BRC of DIN zoals in het bedrijfsleven bestaat.

Literatuuropgave

Gedrukte media

Ahaus, C.T.B, F.J. Diepman, A. van der Lugt en S. Beuving (2010). *Balanced Scorecard & INK-managementmodel*. Deventer: Kluwer

Barendse, J. (2000). *Toetsen van betekenis?!* Sint Maarten: Academie voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs.

Bie, de (1995). *Kwaliteit, de docent een zorg*. Utrecht: HvU Press

Bos, C. (2009). *Willen = Kunnen = Doen. Kwaliteitszorg in het primair onderwijs*. Assen: Koninklijke van Gorcum.

Dijkstra, A. B. en F. J. G. Janssens (2012). *Om de kwaliteit van het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers

DOZ (1995). *Kwaliteit, de docent een zorg*. Culemborg: HvU Press

Eck, E. van en M. Boogaard (2007). *Interne en externe kwaliteitszorg in het basisonderwijs en de rol van het bovenschools management*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut van de Faculteit der Maatschappij- en Gedragswetenschappen, Universiteit van Amsterdam

Imai, M. (1998). *Kaizen*. Deventer: Kluwer B.V.

Langelaan, T. en W. Plomp (2004). *De excellente leerkracht: De fundamente van zijn succes*. Soest: Nelissen

Leen, E. (2001). *Instrumenten voor kwaliteitszorg*. Alphen aan de Rijn : Kluwer

Linde, A. van der en D. Majoor (2006). *Zorgen voor kwaliteit. Kwaliteitszorg in het primair onderwijs*. Alphen aan de Rijn: Kluwer

Palmer, P.J. (2005). *Leraar met hart en ziel: Over persoonlijke en professionele groei*. Groningen: Wolters-Noordhoff

Pannecoucke, I. (2005). *Gewikt en Gewogen: schoolkeuze tussen principe en feiten*. Werktekst LOP Basis Antwerpen. Antwerpen: UA - OASes.

Struik, F.C. (1998). *Kwaliteitszorg in scholen voor primair onderwijs*. Alphen aan de Rijn: Samsom.

Veen, T. van der en J. van der Wal (2008). *Van leertheorie naar onderwijspraktijk*. Groningen: Noordhoff Uitgevers B.V.

Digitale media

AVS en Beekveld & Terpstra (jaartal onbekend). Kwaliteitsmeter Primair Onderwijs. Geraadpleegd op 10 oktober 2012, via: <http://www.avs.nl/vereniging/publicatiesenproducten/kwaliteitsmeter-primair-onderwijs>

Beek, A. ter (2009) *Collegiale visitatie*. KPC-groep. Geraadpleegd op 10 oktober 2012, via www.kpcgroep.nl/...en.../Kwaliteitszorg_CollegialeVisitatie.ashx

Bos, C. (2012). Handleiding WMK (editie-4). Geraadpleegd op 10 oktober 2012, via: <http://www.wmk-po.nl/uploads/0000/0119/handleiding-WMK.pdf>

Desforges, C. en A. Abouchaar (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review*. Geraadpleegd op 10 oktober 2012, via: http://bgfl.org/bgfl/custom/files_uploaded/uploaded_resources/18617/Desforges.pdf

Dijkma, S. A. M. (2008). Voorstel voor verbetering van de toets- en verantwoordingspraktijk in het basisonderwijs. Geraadpleegd op 24 oktober 2012, via: [http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel_publicaties/2008/Brief+staatssecretaris+Dijkma+\(16-06-2008\).pdf](http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel_publicaties/2008/Brief+staatssecretaris+Dijkma+(16-06-2008).pdf)

Een blogje om (2010). PDCA-cyclus (Deming -cirkel). Geraadpleegd op 10 oktober 2010, via: <http://www.raamstijn.nl/eenblogjeom/index.php/categorie-1/254-pdca-cyclus-deming-cirkel>

Eerste Kamer der Staten Generaal (2012). Wijziging Wet op het onderwijstoezicht inzake gewijzigde rol Inspectie van het onderwijs bij het toezichtproces. Geraadpleegd op 24 oktober 2012, via: http://www.eerstekamer.nl/wetsvoorstel/32193_wijziging_wet_op_het

Emmelot, Y., G. Ledoux en I. van der Veen, (2008). Innovatiemonitor Primair Onderwijs. Geraadpleegd op 23 oktober 2012, via: <http://dare.uva.nl/document/138067>

Godlieb, H. (2008). *De weging gewogen*. Nieuwe Pekela Geraadpleegd op 24 oktober, via: http://www.deweginggewogen.nl/files/deweginggewogen_herzien.pdf

Henderson, A.T. en K. L. Mapp (2002). *The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Geraadpleegd op 10 oktober 2012, via: <http://www.sedl.org/connections/resources/evidence.pdf>

Korthagen, F. en A. Vasalos (2007). Kwaliteit van binnenuit als sleutel voor professionele ontwikkeling. Geraadpleegd op 15 februari 2013, via: <http://igitur-archive.library.uu.nl/ivlos/2008-0128-200506/korthagen-kwaliteit%20van%20binnenuit.pdf>

LL/AdW, (2003). *BEGRIPPENLIJST Kwaliteitszorg*. Geraadpleegd op 4 oktober 2012, via: <http://www.pcc.nu/Media/download/67/Begrippenlijst%20kwaliteitszorg.pdf>

National Board Resource Center (2010). *A quality teacher in every classroom*. Stanford University. Geraadpleegd op 14 november 2012, via: http://nbrc.stanford.edu/sites/default/files/ACT-a%20quality%20teacher%20in%20every%20classroom_0.pdf

Nieuwenhuis, M.A. (2006). *The Art of Management* (the-art.nl). Geraadpleegd op 4 oktober 2012, via: http://123management.eu/0/070_methode/a720_methode_04_product_proceskwaliteit.html

Majoer, D. (2003). *Gezocht: een kwaliteitszorginstrument*. Publicatie in Frappant, 14 juni 2003. Geraadpleegd op 10 oktober 2012, via: <http://www.marant.nl/frappant.php?q=217>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2007). *Scholen voor morgen. Kwaliteitsagenda PO*. Den Haag: OCW. Geraadpleegd op 24 oktober 2012, via: www.rijksoverheid.nl/bestanden/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2007/11/28/bijlage-a-notitie-scholen-voor-morgen/49767a.pdf+&cd=1&hl=nl&ct=clnk&gl=nl

Onderwijsinspectie (2012). *Analyse en waarderings van opbrengsten PO*. Utrecht: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Geraadpleegd van oktober tot en met december 2012, via: http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel_publicaties/2012/analyse-en-waarderings-van-opbrengsten---augustus-2012.pdf

Onderwijsinspectie (2012). *De beoordeling van opbrengsten in het basisonderwijs*. Geraadpleegd op 25 oktober 2012, via: http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel_publicaties/2012/beoordeling-opbrengsten-basisonderwijs-2012.pdf

Onderwijsinspectie (2012). *De kwaliteit van leraren*. Geraadpleegd op 8 november 2012, via: http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Onderwijsverslagen/2012/ov1011_h9_kwaliteitleraren_printversie.pdf

Onderwijsinspectie (2012). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2010/2011*. Utrecht: Inspectie van Onderwijs. Geraadpleegd van oktober tot en met december 2012, via: http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Onderwijsverslagen/2012/onderwijsverslag_2010_2011_printversie.pdf

Onderwijsinspectie (2012). *Leraar essentieel bij verbetering onderwijs*. Geraadpleegd op 19 februari 2013: <http://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/nieuwsberichten/leraar-essentieel-bij-verbetering-onderwijs.html>

Onderwijsinspectie (2012). *Toezichtkader PO/VO*. Utrecht: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Geraadpleegd van oktober 2012 tot en met april 2013, via: http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel_publicaties/2012/brochure-toezichtkader-po-vo-2012.pdf

Onderwijsinspectie (2011). *Jaarwerkplan 2012*. Utrecht: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Geraadpleegd op 24 oktober, via:

http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel_publicaties/2011/Jaarwerkplan+2012.pdf

Onderwijsinspectie en Q*primair (2003). Kern van de zaak. Geraadpleegd op 23 oktober 2012, via: http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel_publicaties/2003/Kern+van+de+zaak.pdf

Onderwijsraad (2002). *Over leerlinggewichten en schoolgewichten*. Geraadpleegd op 24 oktober 2012, via: <http://www.onderwijsraad.nl/upload/publicaties/415/documenten/leerlinggewichten.pdf>.

Polderman, J. (2003). Kern van de Zaak. Inspectie van Onderwijs. Geraadpleegd op 4 oktober 2012, via: http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel_publicaties/2003/Kern+van+de+zaak.pdf

Scheerens, J., H. Luyten en J. van Ravens (onbekend). Visies op onderwijskwaliteit. Geraadpleegd op 4 oktober 2012, via: <http://funderendonderwijs.nl/bestanden/File/PROOreviewNL.pdf>
Stichting Beroepskwaliteit Leraren. *Lerarencompetenties*. Geraadpleegd op 8 november 2012, via: http://www.bekwaamheidsdossier.nl/?nl/bekwaamheid/hoe_maak_je_het/

Wikimedia Commons (2011). INK Model. Geraadpleegd op 29 mei 2013, via: http://nl.m.wikipedia.org/wiki/Bestand:INK_Model.jpg#file

Wolterbeek, F. (2011). *Rol van ouders in het onderwijs onbenut*. Geraadpleegd op 4 oktober 2012, via: http://www.ouderbetrokkenheid.nl/uploads/artikel_pulse_primair.pdf

Bijlagen

1. Kernkader onderwijsinspectie PO

Bron: Onderwijsinspectie (2012). *Toezichtkader PO/VO*. Utrecht: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap

Kernkaders primair en voortgezet onderwijs

De kernkaders primair onderwijs en voortgezet onderwijs bestaan uit ongeveer 45 indicatoren, geordend naar de kwaliteitsaspecten cf. de WOT. Beide kernkaders zijn onderverdeeld in vijf domeinen: opbrengsten – onderwijsleerproces – leerlingenzorg – kwaliteitszorg – wet- en regelgeving.

Een deelverzameling binnen de kernkaders wordt gevormd door de normindicatoren. Deze normindicatoren zijn voor zowel po als vo identiek aan de normindicatoren uit de voorafgaande waarderingkaders.

Nogmaals wijzen we erop dat bij een onderzoek uit het kernkader een beredeneerde selectie van indicatoren wordt gemaakt, in aansluiting bij de uitkomsten van de risicoanalyse.

Hieronder staan de kernkaders voor het primair onderwijs en voor het voortgezet onderwijs integraal vermeld. De normindicatoren zijn gemarkeerd met een asterisk (*). Waar in de indicatoren gesproken wordt van 'de school' wordt het geheel van de schoolleiding en het personeel (inclusief onderwijsondersteunend personeel) bedoeld.

KERNKADER PRIMAIR ONDERWIJS	
a. OPBRENGSTEN	
Kwaliteitsaspect 1	
De opbrengsten liggen op het niveau dat op grond van de kenmerken van de leerlingenpopulatie verwacht mag worden.	
1.1*	De resultaten van de leerlingen aan het eind van de basisschool liggen ten minste op het niveau dat op grond van de kenmerken van de leerlingenpopulatie mag worden verwacht.
1.1.1	De taalresultaten van de leerlingen aan het eind van de basisschool liggen ten minste op het niveau dat op grond van kenmerken van de leerlingen mag worden verwacht.
1.1.2	De rekenresultaten van de leerlingen aan het eind van de basisschool liggen ten minste op het niveau dat op grond van kenmerken van de leerlingen mag worden verwacht.
1.2*	De resultaten van de leerlingen voor Nederlandse taal en voor rekenen en wiskunde tijdens de schoolperiode liggen ten minste op het niveau dat op grond van de kenmerken van de leerlingenpopulatie mag worden verwacht.
1.3	De leerlingen doorlopen in beginsel de school binnen de verwachte periode van 8 jaar.
1.4	Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften ontwikkelen zich naar hun mogelijkheden.
1.5	De sociale competenties van de leerlingen liggen op een niveau dat mag worden verwacht.

b. ONDERWIJSLEERPROCES	
Kwaliteitsaspect 2	
De aangeboden leerstofinhouden bereiden de leerlingen voor op vervolgonderwijs en samenleving.	
2.1*	Bij de aangeboden leerinhouden voor Nederlandse taal en rekenen en wiskunde betreft de school alle kerndoelen als te bereiken doelstellingen.
2.1.1	Bij de aangeboden leerinhouden voor Nederlandse taal betreft de school alle kerndoelen als te bereiken doelstellingen.
2.1.2	Bij de aangeboden leerinhouden voor Nederlandse taal betreft de school alle kerndoelen als te bereiken doelstellingen.

	Bij de aangeboden leerinhouden voor rekenen en wiskunde betreft de school alle kerndoelen als te bereiken doelstellingen.
2.2*	De leerinhouden voor Nederlandse taal en voor rekenen en wiskunde worden aan voldoende leerlingen aangeboden tot en met het niveau van leerjaar 8.
2.2.1	De leerinhouden voor Nederlandse taal worden aan voldoende leerlingen aangeboden tot en met het niveau van leerjaar 8.
2.2.2	De leerinhouden voor rekenen en wiskunde worden aan voldoende leerlingen aangeboden tot en met het niveau van leerjaar 8.
2.3	De leerinhouden in de verschillende leerjaren sluiten op elkaar aan.
2.4*	De school met een substantieel aantal leerlingen met een leerlinggewicht biedt bij Nederlandse taal leerinhouden aan die passen bij de onderwijsbehoeften van leerlingen met een taalachterstand.
2.5	De school heeft een specifiek aanbod om sociale competenties te ontwikkelen.
2.6	De school heeft een aanbod gericht op bevordering van actief burgerschap en sociale integratie, met inbegrip van het overdragen van kennis over en kennismaking met de diversiteit in de samenleving.
Kwaliteitsaspect 3 De leraren geven de leerlingen voldoende tijd om zich het leerstofaanbod eigen te maken.	
3.1	De leraren maken efficiënt gebruik van de geplande onderwijstijd.
Kwaliteitsaspect 4 Het schoolklimaat wordt gekenmerkt door veiligheid en respectvolle omgangsvormen.	
4.1	De ouders zijn betrokken bij de school door de activiteiten die de school daartoe onderneemt.
4.2	De leerlingen voelen zich aantoonbaar veilig op school.
4.3	Het personeel voelt zich aantoonbaar veilig op school.
4.4	De school heeft inzicht in de veiligheidsbeleving van leerlingen en personeel en in de incidenten die zich op het gebied van sociale veiligheid op de school voordoen.
4.5	De school heeft een veiligheidsbeleid gericht op het voorkomen van incidenten in en om de school.
4.6	De school heeft een veiligheidsbeleid gericht op de afhandeling van incidenten in en om de school.
4.7	Het personeel van de school zorgt ervoor dat de leerlingen op een respectvolle manier met elkaar en anderen omgaan.
Kwaliteitsaspect 5 De leraren leggen duidelijk uit, organiseren de onderwijsactiviteit efficiënt en houden de leerlingen taakbetrokken.	
5.1*	De leraren geven duidelijke uitleg van de leerstof.
5.2*	De leraren realiseren een taakgerichte werksfeer.
5.3*	De leerlingen zijn actief betrokken bij de onderwijsactiviteiten.
Kwaliteitsaspect 6 De leraren stemmen aanbod, instructie, verwerking en onderwijstijd af op verschillen in ontwikkeling tussen de leerlingen.	
6.1	De leraren stemmen de aangeboden leerinhouden af op verschillen in ontwikkeling tussen de leerlingen.
6.2	De leraren stemmen de instructie af op verschillen in ontwikkeling tussen de leerlingen.
6.3	De leraren stemmen de verwerkingsopdrachten af op verschillen in ontwikkeling tussen de leerlingen.
6.4	De leraren stemmen de onderwijstijd af op verschillen in ontwikkeling tussen de leerlingen.

c. ZORG EN BEGELEIDING	
Kwaliteitsaspect 7a De leraren volgen systematisch de vorderingen van de leerlingen.	
7.1*	De school gebruikt een samenhangend systeem van genormeerde instrumenten en procedures voor het volgen van de prestaties en de ontwikkeling van de leerlingen
7.2	De leraren volgen en analyseren systematisch de voortgang in de ontwikkeling van de leerlingen.
Kwaliteitsaspect 7b: specifiek voor SBO Deschool begeleidt de leerlingen zodat zij zich naar hun mogelijkheden ontwikkelen.	
S7.3	De school stelt bij plaatsing voor iedere leerling een ontwikkelingsperspectief vast.
S7.4	De school volgt of de leerlingen zich ontwikkelen conform het ontwikkelingsperspectief en maakt naar aanleiding hiervan beredeneerde keuzes.
Kwaliteitsaspect 8 De leerlingen die dat nodig blijken te hebben, krijgen extra zorg.	
.1	De school signaleert vroegtijdig welke leerlingen zorg nodig hebben.
.2	Op basis van een analyse van de verzamelde gegevens bepaalt de school de aard van de zorg voor de zorgleerlingen.
.3*	De school voert de zorg planmatig uit.
.4	De school evalueert regelmatig de effecten van de zorg.
.5	De school zoekt de structurele samenwerking met ketenpartners waar noodzakelijke interventies op leerlingniveau haar eigen kerntaak overschrijden.

d. KWALITEITSZORG	
Kwaliteitsaspect 9 De school heeft een systeem voor kwaliteitszorg.	
.1	De school heeft inzicht in de onderwijsbehoeften van haar leerlingenpopulatie.
.2	De school evalueert jaarlijks de resultaten van de leerlingen.
.3	De school evalueert regelmatig het onderwijsleerproces.
.4	De school werkt planmatig aan verbeteractiviteiten.
.5	De school borgt de kwaliteit van het onderwijsleerproces.
.6	De school verantwoordt zich aan belanghebbenden over de gerealiseerde onderwijskwaliteit.
.7	De school draagt zorg voor de kwaliteit van het onderwijs gericht op bevordering van actief burgerschap en sociale integratie, met inbegrip van het overdragen van kennis over en kennismaking met de diversiteit van de samenleving.
e. WET- EN REGELGEVING	
N1a	De inspectie is in het bezit gesteld van de geldende schoolgids (art. 16, lid 2 en 3, WPO).
N1b	In de schoolgids is informatie opgenomen over standaard gecontroleerde onderdelen (art. 13 WPO).
N2a	De inspectie is in het bezit gesteld van het geldende schoolplan (art. 16, lid 1 en 3, WPO).
N2b	In het schoolplan is informatie opgenomen over een of meer standaard gecontroleerde onderdelen (art. 12 WPO).
N3a	De inspectie is in het bezit gesteld van het geldende zorgplan (art. 19, lid 3,

	WPO).
N3b	In het zorgplan is informatie opgenomen over een of meer standaard gecontroleerde onderdelen (art. 19, lid 2, WPO).
N4a	Er is voldoende onderwijstijd geprogrammeerd om te kunnen voldoen aan de daarvoor gestelde minima (art. 8, lid 7 onder b, WPO).
N4b	Er is maximaal zevenmaal een onvolledige schoolweek geprogrammeerd voor de groepen 3 t/m 8 (artikel 8, lid 7 onder b, WPO).

2. Competenties van het SBL

COMPETENTIE 1: INTERPERSOONLIJK COMPETENT

De leraar primair onderwijs moet ervoor zorgen dat er in zijn groep een prettig leef- en werkklimaat heerst. Dat is de verantwoordelijkheid van de leraar primair onderwijs en om die verantwoordelijkheid waar te kunnen maken moet de leraar interpersoonlijk competent zijn. Een leraar die interpersoonlijk competent is, geeft op een goede manier leiding. Zo'n leraar schept een vriendelijke en coöperatieve sfeer en brengt een open communicatie tot stand. Zo'n leraar bevordert de zelfstandigheid van de kinderen en zoekt in zijn interactie een goede balans tussen:

- Leiden en begeleiden
- Sturen en volgen
- Confronteren en verzoenen
- Corrigeren en stimuleren

Bekwaamheidseis bij deze competentie:

De leraar primair onderwijs onderschrijft zijn interpersoonlijke verantwoordelijkheid. Hij is zich bewust van zijn eigen houding en gedrag en van de invloed daarvan op de kinderen. Hij heeft voldoende kennis en vaardigheid op het gebied van groepsprocessen en communicatie om een goede samenwerking met en van de kinderen tot stand te brengen.

Om aan deze bekwaamheidseis te voldoen moet de leraar primair onderwijs het volgende doen:

- Hij maakt contact met de kinderen en zorgt ervoor dat zij contact kunnen maken met hem en zich op hun gemak voelen.
- Hij geeft de kinderen leiding maar laat hun ook verantwoordelijkheid en geeft hun een eigen inbreng.
- Hij schept een goed klimaat voor samenwerking met de kinderen en tussen de kinderen onderling.

Deze kennis hebben:

- Hij is goed op de hoogte van communicatie- en omgangsvormen in de leefwereld van de kinderen.
- Hij is op praktisch niveau op de hoogte van communicatietheorieën, groepsdynamica en interculturele communicatie en hij vooral ook de implicaties daarvan voor zijn eigen laten en doen.

COMPETENTIE 2: PEDAGOGISCH COMPETENT

De leraar primair onderwijs moet de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van de kinderen bevorderen. Hij moet hen helpen een zelfstandig en verantwoordelijk persoon te worden. Dat is de verantwoordelijkheid van de leraar primair onderwijs en om die verantwoordelijkheid waar te kunnen maken moet de leraar pedagogisch competent zijn. Een leraar die pedagogisch competent is, creëert een veilige leeromgeving in zijn groep en zijn lessen. Zo'n leraar zorgt ervoor dat de kinderen:

- Weten dat ze erbij horen en welkom zijn

- Weten dat ze gewaardeerd worden
- Op een respectvolle manier met elkaar omgaan
- Uitgedaagd worden om verantwoordelijkheid te nemen voor elkaar
- Initiatieven kunnen nemen en zelfstandig kunnen werken.

Bekwaamheidseis bij deze competentie:

De leraar primair onderwijs onderschrijft zijn pedagogische verantwoordelijkheid. Hij heeft voldoende pedagogische kennis en vaardigheid om een veilige leeromgeving tot stand te brengen waarin kinderen zich kunnen ontwikkelen tot een zelfstandig en verantwoordelijk persoon. Voor een hele klas of groep maar ook voor een individuele leerling. En dat op een professionele, planmatige manier.

Om aan deze bekwaamheidseis te voldoen moet de leraar primair onderwijs het volgende doen:

- Hij vormt zich een goed beeld van het sociale klimaat in een groep, van het individuele welbevinden van de kinderen en van de vorderingen die zij maken op het gebied van zelfstandigheid en verantwoordelijkheid.
- Hij maakt op basis daarvan een plan van aanpak of een benadering om de kinderen te begeleiden naar een veilig en harmonisch leef- en werkklimaat en om hun sociaal-emotionele en morele ontwikkeling te bevorderen
- Hij voert dat plan van aanpak of die benadering uit
- Hij evalueert dat plan van aanpak of die benadering en stelt het zonodig bij, voor de hele groep en ook voor individuele kinderen
- Hij signaleert problemen en belemmeringen in de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van leerlingen en stelt, eventueel samen met collega's, een passend plan van aanpak of benadering op.

Deze kennis hebben:

- Hij is vertrouwd met de leefwereld van basisschoolkinderen, hun basisbehoeften, hun verwachtingen, met de culturele bepaaldheid daarvan, en hij weet hoe hij daarmee om kan gaan
- Hij is bekend met het globale verloop van de sociaal-emotionele ontwikkeling van basisschoolkinderen, met de problemen die zich daarbij kunnen voordoen en hij weet hoe hij daarmee om kan gaan
- Hij is bekend met ontwikkelings- en opvoedingstheorieën van het jonge en oudere kind, hij is vertrouwd met verschillende opvoedingspraktijken en met de culturele bepaaldheid daarvan; dit alles met name in hun consequenties voor het onderwijs en voor zijn doen en laten als leraar
- Hij heeft kennis van processen van identiteitsvorming, zingeving en waardenontwikkeling bij het jonge en oudere kind én van de culturele bepaaldheid daarvan en hij weet welke consequenties hij hieraan moet verbinden voor zijn handelen.

COMPETENTIE 3: VAKINHOUDELIJK EN DIDACTISCH COMPETENT

De leraar primair onderwijs moet de kinderen helpen zich de culturele bagage eigen te maken die is samengevat in de kerndoelen voor het primair onderwijs en die elke deelnemer aan de samenleving nodig heeft om volwaardig te kunnen functioneren. Dat is de verantwoordelijkheid van de leraar primair onderwijs en om die verantwoordelijkheid waar te kunnen maken moet de leraar vakinhoudelijk en didactisch competent zijn. Een leraar die dat is, ontwerpt een krachtige leeromgeving in zijn groep en zijn lessen. Zo'n leraar:

- Stemt de leerinhouden en ook zijn doen en laten af op de kinderen en houdt rekening met individuele verschillen
- Motiveert de kinderen voor hun leertaken, daagt hen uit om er het beste van te maken en helpt hen om ze met succes af te ronden
- Leert de kinderen leren, ook van en met elkaar, om daarmee onder andere hun zelfstandigheid te bevorderen.

Bekwaamheidseis bij deze competentie:

De leraar primair onderwijs onderschrijft zijn vakinhoudelijke en didactische verantwoordelijkheid. Hij heeft voldoende kennis en vaardigheid op het gebied van de onderwijsinhouden en de didactiek om een krachtige leeromgeving tot stand te brengen waarin de kinderen zich de culturele bagage eigen kunnen maken die de maatschappij vereist. Op een eigentijdse, professionele en planmatige manier. Om te voldoen aan deze bekwaamheidseis moet de leraar primair onderwijs het volgende doen:

- Hij vormt zich een goed beeld van de mate waarin de kinderen de leerinhoud beheersen en van de manier waarop ze hun werk aanpakken
- Hij ontwerpt op basis daarvan (speel en) leeractiviteiten die voor de kinderen uitvoerbaar zijn en die hen aanzetten tot zelfwerkzaamheid
- Hij voert die activiteiten samen met de kinderen uit
- Hij evalueert die activiteiten en de effecten ervan en stelt ze zonnodig bij, voor de hele groep maar ook voor individuele kinderen
- Hij signaleert leerproblemen en –belemmeringen en stelt, eventueel samen met collega's, een passend plan van aanpak of benadering op.

En deze kennis hebben:

- Hij beheerst de leerinhouden van de vak- en vormingsgebieden, zoals beschreven in de kerndoelen voor het primair onderwijs
- Hij kent het belang van die leerinhouden voor het dagelijks leven van basisschoolkinderen en hij weet hoe zij die leerinhouden gebruiken
- Hij is vertrouwd met de opbouw van de leerinhouden in leerlijnen en met de samenhang daartussen
- Hij heeft kennis van (onderzoeksmatig) ontwerpen van onderwijs, didactieken en didactische leermiddelen, waaronder ict
- Hij is bekend met verschillende leer- en onderwijstheorieën en onderwijsarrangementen voor het jonge en oudere kind en hij weet hoe hij die in praktijk kan brengen

- Hij is vertrouwd met hoe kinderen leren, wat hun leerbehoeften zijn, hoe hun ontwikkeling verloopt, welke problemen zich daarbij kunnen voordoen en hij weet hoe hij daar mee om kan gaan.
- Hij heeft kennis van de invloed van taalbeheersing en taalverwerving op het leren en hij weet hoe hij daar in zijn praktijk rekening mee moet houden
- Hij heeft een praktische kennis van veel voorkomende leerstoornissen en onderwijsbelemmeringen
- Hij heeft kennis van processen van identiteitsvorming, zingeving en waardenontwikkeling bij het jonge en oudere kind en van de culturele bepaaldheid daarvan en hij weet welke consequenties hij hieraan moet verbinden voor zijn handelen.

COMPETENTIE 4: ORGANISATORISCH COMPETENT

De leraar primair onderwijs draagt zorg voor alle aspecten van klassenmanagement ten behoeve van zijn groep. Dat is de verantwoordelijkheid van de leraar primair onderwijs en om die verantwoordelijkheid waar te kunnen maken moet de leraar organisatorisch competent zijn. Een leraar die organisatorisch competent is, zorgt voor een overzichtelijke, ordelijke, taakgerichte sfeer in zijn klas en zijn lessen. Zo'n leraar zorgt er dus voor dat de kinderen:

- Weten waar ze aan toe zijn en welke ruimte ze hebben voor eigen initiatief
- Weten wat ze moeten doen, hoe en met welk doel ze dat moeten doen

Bekwaamheidseis bij deze competentie:

De leraar primair onderwijs onderschrijft zijn organisatorische verantwoordelijkheid. Hij heeft voldoende organisatorische kennis en vaardigheid om in zijn klas en zijn lessen een goed leef- en werkklimaat tot stand te brengen. Overzichtelijk, ordelijk en taakgericht. In alle opzichten voor hemzelf, zijn collega's en vooral voor de kinderen helder. En dat op een professionele, planmatige manier. Om aan deze bekwaamheidseis te voldoen moet de leraar primair onderwijs het volgende doen:

- Hij hanteert op een consequente manier concrete, functionele en door de kinderen gedragen procedures en afspraken
- Hij gebruikt organisatievormen, leermiddelen en leermaterialen die leerdoelen en leeractiviteiten ondersteunen
- Hij houdt een planning aan die bij de kinderen bekend is en gaat adequaat om met tijd Deze kennis hebben:
- Hij is bekend met die aspecten van klassenmanagement die voor zijn onderwijs relevant zijn.

COMPETENTIE 5: COMPETENT IN HET SAMENWERKEN MET COLLEGA'S

De leraar primair onderwijs moet ervoor zorgen dat zijn werk en dat van zijn collega's op school goed op elkaar zijn afgestemd. Hij moet ook bijdragen aan het goed functioneren van de schoolorganisatie. Dat is de verantwoordelijkheid van de leraar primair onderwijs en om die verantwoordelijkheid waar te kunnen maken moet de leraar competent zijn in het samenwerken met

collega's. Een leraar die competent is in het samenwerken met zijn collega's levert zijn bijdrage aan een goed pedagogisch en vakinhoudelijk & didactisch klimaat op zijn school, aan goede onderlinge samenwerking en aan een goede schoolorganisatie. Dat wil zeggen dat zo'n leraar:

- Goed met collega's communiceert en samenwerkt
- Een constructieve bijdrage levert aan vergaderingen en andere vormen van schooloverleg en aan de werkzaamheden die moeten worden uitgevoerd om de school goed te laten functioneren
- Een bijdrage levert aan de ontwikkeling en verbetering van zijn school.

Bekwaamheidseis bij deze competentie:

De leraar primair onderwijs onderschrijft zijn verantwoordelijkheid in het samenwerken met collega's. Hij heeft voldoende kennis en vaardigheden om een professionele bijdrage te leveren aan een goed pedagogisch en didactisch klimaat op zijn school, aan goede werkverhoudingen en een goede schoolorganisatie. Om aan deze bekwaamheidseis te voldoen moet de leraar primair onderwijs het volgende doen:

- Hij deelt informatie die voor de voortgang van het werk van belang is, met collega's en hij maakt gebruik van de informatie die hij van collega's krijgt
- Hij levert een constructieve bijdrage aan verschillende vormen van overleg en samenwerken op school
- Hij geeft en ontvangt collegiale consultatie en intervisie
- Hij levert een (onderzoeksmatige) bijdrage aan de ontwikkeling en verbetering van zijn school

Deze kennis hebben:

- Hij is op praktisch niveau bekend met methodieken voor samenwerking en intervisie
- Hij is op praktisch niveau op de hoogte van leerlingvolgsystemen en manieren om zijn eigen werk toegankelijk te administreren
- Hij heeft enige kennis van organisatie- en bestuursvormen voor scholen in het primair onderwijs
- Hij is op de hoogte van modellen van kwaliteitszorg en methodieken voor onderwijsverbetering en schoolontwikkeling.

COMPETENTIE 6: COMPETENT IN HET SAMENWERKEN MET DE OMGEVING

De leraar primair onderwijs moet contacten onderhouden met de ouders of verzorgers van de kinderen. Hij moet er ook voor zorgen dat zijn professionele handelen en dat van anderen buiten de school goed op elkaar zijn afgestemd. Dat is de verantwoordelijkheid van de leraar primair onderwijs en om die competentie waar te kunnen maken moet de leraar competent zijn in het samenwerken met de omgeving van de school. Een leraar die competent is in het samenwerken met de omgeving, levert in het belang van de kinderen zijn bijdrage aan een goede samenwerking met mensen en instellingen in de omgeving van de school. Dat wil zeggen dat zo'n leraar:

- Goede contacten onderhoudt met de ouders of verzorgers van de kinderen
- Goede contacten onderhoudt met anderen mensen en instellingen die ook te maken hebben met de zorg voor de kinderen.

Bekwaamheidseis bij deze competentie:

De leraar primair onderwijs onderschrijft zijn verantwoordelijkheid in het samenwerken met de omgeving van de school. Hij heeft voldoende kennis en vaardigheid om goed samen te werken met mensen en instellingen die betrokken zijn bij de zorg voor de kinderen en bij zijn school. Om te voldoen aan deze bekwaamheidseis moet de leraar primair onderwijs het volgende doen:

- Hij geeft op een professionele manier aan ouders en andere belanghebbenden informatie over de kinderen en hij gebruikt de informatie die hij van hen krijgt
- Hij neemt op een constructieve manier deel aan verschillende vormen van overleg met mensen en instellingen buiten de school
- Hij verantwoordt zijn professionele opvattingen en werkwijze met betrekking tot een leerling aan ouders en andere belanghebbenden en past in gezamenlijk overleg zonodig zijn werk met die leerling aan.

De volgende kennis hebben

- Hij is bekend met de leefwereld van ouders of verzorgers en met de culturele achtergronden van de kinderen en hij weet hoe hij daar rekening mee moet houden in zijn doen en alen als leraar
- Hij is op de hoogte van de professionele infrastructuur waar zijn school onderdeel van is.

COMPETENTIE 7: COMPETENT IN REFLECTIE EN ONTWIKKELING

De leraar primair onderwijs moet zich voortduren verder ontwikkelen en professionaliseren. Dat is zijn verantwoordelijkheid en om die verantwoordelijkheid waar te kunnen maken moet de leraar primair onderwijs competent zijn in reflectie en ontwikkeling. Een leraar die competent is in reflectie en ontwikkeling, denkt regelmatig na over zijn beroepsopvattingen en zijn professionele bekwaamheid. Zo'n leraar streeft ernaar zijn beroepsuitoefening bij de tijd te houden en te verbeteren. Zo'n leraar:

- Weet goed wat hij belangrijk vindt in zijn leraarschap en van welke waarden, normen en onderwijskundige opvattingen hij uitgaat
- Heeft een goed beeld van zijn eigen competenties, zijn sterke en zwakke kanten
- Werkt op een planmatige manier aan zijn verdere ontwikkeling
- Stemt zijn eigen ontwikkeling af op het beleid van zijn school en benut de kansen die de school biedt om zich verder te ontwikkelen.

Bekwaamheidseis bij deze competentie:

De leraar primair onderwijs onderschrijft zijn verantwoordelijkheid voor zijn eigen professionele ontwikkeling. Hij onderzoekt, expliciteert en ontwikkelt zijn opvattingen over het leraarschap en zijn bekwaamheid als leraar. Om te voldoen aan deze bekwaamheidseis moet de leraar primair onderwijs het volgende doen:

- Hij werkt planmatig aan de ontwikkeling van zijn bekwaamheid, op basis van een goede analyse van zijn competenties
- Hij stemt de ontwikkeling van zijn bekwaamheid af op het beleid van de school

- Hij maakt bij die ontwikkeling gebruik van informatie van kinderen en collega's en ook van collegiale hulp in de vorm van bijvoorbeeld intervisie en supervisie

Deze kennis hebben:

- Hij heeft voldoende gedragspsychologische kennis om zijn eigen gedrag en dat van anderen te begrijpen en te analyseren
- Hij is op de hoogte van de onderwijspraktijk in andere scholen voor primair onderwijs en vervolgscholen en ook van actuele ontwikkelingen op het gebied van pedagogiek, didactiek, inhouden, werkwijzen en organisatievormen in het primair onderwijs

Hij is op de hoogte van actuele ontwikkelingen op het gebied van pedagogiek en didactiek die relevant zijn voor zijn onderwijs.

3. Interviews

Interview AO – Ontwikkelaar van kwaliteitssysteem

1. Wat is voor u de kern van de kwaliteit van het onderwijs?
2. En de kern van de kwaliteit van een school? Verklaar het verschil?
 - a. En de kern van kwaliteit van leraren?
3. Kunt u kort omschrijven wat voor systeem WMK precies is?
4. Waarop is uw systeem voor kwaliteitszorg gebaseerd?
5. Op wat voor manier sluiten de kwaliteitskaarten aan bij antwoorden op de vragen 1 en 2?
6. Wat houdt het dagelijks gebruik van dat systeem in?
7. In hoeverre is er binnen WMK aandacht voor verbetertrajecten van een school?
8. In hoeverre draagt dat systeem voor kwaliteitszorg bij aan de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs?
 - a. Ziet u een systeem voor kwaliteitszorg als systeem voor het management, of ook als instrument waar het hele team van leerkrachten gebruik van zou moeten en kunnen maken (zo ja, op wat voor manier)?
 - b. Is er volgens u een relatie tussen (het systeem voor) kwaliteitszorg en de kwaliteit van leerkrachten?
9. Wat zijn de taken van de directeur op het gebied van kwaliteitszorg?
10. Welke competenties moet een directeur hebben om op het gebied van kwaliteitszorg en met WMK functioneel te kunnen werken?
11. Hoe zou u uw relatie van het basisonderwijs met de onderwijsinspectie willen omschrijven?
12. Wat vindt u van de geluiden dat de onderwijsinspectie zich teveel richt op opbrengsten?

Interview AO – Basisschooldirecteuren

1. Wat is voor u de kern van de kwaliteit van het onderwijs?
2. En de kern van de kwaliteit van een school? Verklaar het verschil?
 - a. En de kern van kwaliteit van leraren?
3. Gebruikt u een systeem voor kwaliteitszorg? Zo ja, welk?
4. Wat houdt het dagelijks gebruik van dat systeem in?
5. Hoe gaat u aan de slag gaat met onderwijsverbetering?
6. Heeft dit te maken met kwaliteitszorg?
7. Hoe borgt u de gegevens rondom onderwijsverbetering in een systeem van kwaliteitszorg?
8. In hoeverre draagt een systeem voor kwaliteitszorg bij aan de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs?
 - a. Ziet u een systeem voor kwaliteitszorg als systeem voor het management, of ook als instrument waar het hele team van leerkrachten gebruik van zou moeten en kunnen maken (zo ja, op wat voor manier)?
 - b. Is er volgens u een relatie tussen (het systeem voor) kwaliteitszorg en de kwaliteit van leerkrachten?
9. Wat zijn de taken van de directeur op het gebied van kwaliteitszorg?
10. Welke competenties moet een directeur hebben om op het gebied van kwaliteitszorg functioneel te kunnen werken?
11. Hoe zou u uw relatie met de onderwijsinspectie willen omschrijven?
12. Wat vindt u van de geluiden dat de onderwijsinspectie zich teveel richt op opbrengsten?

Interview AO – Onderwijsinspectie

1. Wat is voor u de kern van de kwaliteit van het onderwijs?
2. Wat is voor u de kern van de kwaliteit van een school?
 - a. En de kern van de kwaliteit van leerkrachten?
3. Hoe zou u de kern van 'kwaliteitszorg' omschrijven?
4. In hoeverre vindt u dat kwaliteitszorg iets is van het management of van het hele schoolteam?
5. Wat heeft kwaliteitszorg te maken met het meten/beoordelen van de kwaliteit van leerkrachten?
6. Waar moet, volgens de eisen van de inspectie, een systeem voor kwaliteitszorg aan voldoen?
7. In hoeverre draagt een systeem voor kwaliteitszorg bij aan de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs?
8. Als u kijkt naar kwaliteitszorg in basisscholen, wanneer is het dan 'goed'?
9. Wat zijn veelgemaakte fouten op het gebied van kwaliteitszorg op basisscholen?
10. Wat zijn de taken van de directeur op het gebied van kwaliteitszorg?
11. Welke competenties moet een directeur hebben om op het gebied van kwaliteitszorg functioneel te kunnen werken?
12. Hoe zou u persoonlijk de relatie tussen de onderwijsinspectie en het basisonderwijs willen omschrijven?
 - a. Is dat ook de visie van de onderwijsinspectie?
13. Wat is uw reactie op de geluiden dat de onderwijsinspectie zich bij haar toezicht teveel richt op opbrengsten?
14. Wat is de relatie tussen opbrengsten en de kwaliteit van een basisschool? Of de kwaliteit van een leerkracht?

Interview AO – Leerkrachten

1. Wat bepaalt voor jou de kwaliteit van het onderwijs?
2. Wat maakt een leerkracht een goede leerkracht?
3. Stichting Beroepskwaliteit Leerkrachten heeft 7 competenties ontwikkeld. Ik wil ze graag allemaal even langslopen en dan kijken in hoeverre jij vindt dat die echt te maken hebben met de kwaliteit van leerkrachten.
 - a. Interpersoonlijk competent
 - b. Pedagogisch competent
 - c. Vakinhoudelijk en didactisch competent
 - d. Organisatorisch competent
 - e. Competent in het samenwerken met collega's
 - f. Competent in het samenwerken met de omgeving
 - g. Competent in reflectie en ontwikkeling
4. Mis je hierin nog iets?
5. Vind jij dat je kwaliteit als leerkracht moet worden beoordeeld?
 - a. Op wat voor manier?
 - b. (Hoe) meet/bepaal jij je eigen kwaliteit?
6. In hoeverre vind je dat vanuit een klassenbezoek iemand anders jouw kwaliteit als leerkracht kan beoordelen?
7. In ben bang dat bij een observatie alleen de oppervlakkige kant van de kwaliteit wordt beoordeeld en er niet echt 'dieper' wordt gekeken naar de overtuigingen en visie van leerkrachten.
 - a. In hoeverre vind jij dat dit moet worden beoordeeld?
 - b. Op wat voor manier zou je dat graag zien?
8. In hoeverre zijn resultaten bepalend voor de kwaliteit van leerkrachten?
9. Hoe zou je praktisch een systeem voor kwaliteitsmeting van leerkrachten voor je zien?

4. Uitgewerkt interview directeur

Interview Afstudeeronderzoek Kwaliteitszorg – januari 2013

Directeur 1

(Gesproken door directeur – *Gesproken door mij*)

Had je het rapport gezien?

Ja, ik had het kort even doorgenomen. Vond het wel interessant om bij scholen langs te gaan die laag scoren, maar vooral ook te kijken bij scholen die hoog scoren.

Oké. Ja, we hadden van de inspectie een vier gekregen voor ons kwaliteitsbeleid, dus dat is wel leuk.

Nou, in mijn literatuordeel ben ik begonnen met kijken naar wat kwaliteit is en hoe daar van verschillende kanten naar wordt gekeken, zoals de onderwijsinspectie, het onderwijs zelf en de ouders, die allemaal weer andere eisen stellen. En nu wil ik een beetje alles wat ik in de literatuur heb onderzocht ook in de praktijk, ja, bevragen op verschillende scholen, om nou te zien hoe zij er naar kijken.

Dan wilde ik graag weten wat nou voor ú de kern van de kwaliteit van het onderwijs is. Dat mag dan vanuit het team, of uw eigen opvatting.

Nou, dat is de leerkracht. De leerkracht moet het doen. Dat is weer een beetje een hot-item nu en dat geloof ik ook echt. Kijk, de kern van een school zit hem in de les en wat ik doe is van minder belang. Of eigenlijk, ja... daar moet het gebeuren! Dus als je een bepaalde kwaliteit wilt nastreven, dan gaat het altijd over: 'Hoe wordt er les gegeven?'.

Natuurlijk is goed communiceren naar de ouders, of hoe gaan we dit of dat doen ook belangrijk, maar als je goede leerkrachten hebt, heb je ook eigenlijk altijd wel een goede school.

Oké. En hoe test u dan wat een goede leerkracht is? Of wat is voor u een goede leerkracht?

Nou, ik ga op klassenbezoek. En een goede leerkracht geeft vanuit een uitstekend pedagogisch klimaat gewoon een goede instructie. Dus als een leerkracht dat kan, nou, dan spring ik een gat in de lucht. En ik vind ook wel de methode die je gebruikt, dat die belangrijk is. Dus, wij gebruiken voor rekenen de Wereld in Getallen, de nieuwste versie. En voor taal zijn we nu ook begonnen met de nieuwste versie van Taal Actief. Dat is behoorlijk leerkrachtgebonden, maar ook heel erg volgens het model van Directe Instructie. Wij geloven daar als school heel erg in. Maar, dat is wel vanuit een bepaalde visie op onderwijs en ik kan me voorstellen dat andere scholen daar anders over denken. Maar, op elke school geldt volgens mij, als je een goede leerkracht hebt, dan heb je goed onderwijs. Want een goede leerkracht kan ook met een slechte methode goed onderwijs geven.

Ja, oké. Houdt u dat zeg maar ook bij? Want het komt natuurlijk ook steeds meer dat je hele leerkrachtendossiers aan moet leggen.

Nee, ik heb niet echt leraardossiers. Maar kijk, ik werk hier nu zeven jaar en er zit wel een soort dossier in je hoofd. Ik weet gewoon precies welke leerkrachten dat heel goed kunnen en wie daar ondersteuning in nodig hebben. En dat weten ze zelf ook. We werken natuurlijk met persoonlijk ontwikkelplannen en als je het hebt over kwaliteitszorg dan is het mooi om te kijken naar datgene wat je wil bereiken als school en hoe je dat kan koppelen aan de persoonlijke ontwikkeling van de leerkracht. En als je die koppeling kunt bereiken, ja, dat is prachtig.

Hoe kunt u dan, als u kijkt naar de doelen die u heeft gesteld, koppelen aan leerkrachtontwikkeling?

Nou, als je doel is dat je een uitdagende leeromgeving wilt bereiken, dan stel je eerst vast met de school wat dat dan is, hoe dat eruit ziet. Maar, dat heeft directe gevolgen voor hoe dat er in de klas uitziet. Dus: wat heeft de kwaliteit die je wil nastreven voor gevolgen voor het leerkrachthandelen. En dan kan een leerkracht kijken, van, kan ik dat of niet? Dan moet een leerkracht wel kunnen reflecteren en dat is vaak moeilijk. Voor een directeur ook hoor, reflecteren is überhaupt moeilijk. En dan kan een leerkracht ook zelf doelen stellen. En daarover praat ik dan als directeur naar aanleiding van een klassenbezoek. Van: wat heb jij voor doelen, hoe sluit dit aan bij schoolontwikkeling en is dit wel een doel waar jij aan moet werken?

Zelf geloof ik heel erg in het verbeteren van je goede punten. We hebben een tijd gehad waar er op scholen en ook in het bedrijfsleven erg werd gewerkt vanuit competenties, en dan ga je aan de hand van een competentielijstje werken aan de punten die je nog niet zo goed kan. Nou, eerlijk gezegd geloof ik daar niet zo in.

Kijk, je hebt natuurlijk wel zo'n lijst met lerarencompetenties...

Ja, en die is ook goed, die lijst. Die kan mij ook helpen als ik op klassenbezoek ga. Maar, ik heb eerlijk gezegd niet zo'n lijstje nodig. Kijk, je voelt het als je binnenkomt. Waar je gericht naar kan kijken, is de instructie. En daar valt voor iedereen nog veel te leren. Ik heb dit jaar het boek 'Teach like a champion' op school centraal staan en daar staan hele mooie en praktische tips in en technieken en die bespreken we dan met het team. Dat proberen we uit en daar wordt iedereen beter van.

Even een pure interesse-vraag, doe je dat vanuit een soort coachende rol?

Ja, ik hoop dat mijn collega's dat vinden. Ja, maar weet je, dit is niet zo'n grote school. Ik geef zelf ook les, ben in alle groepen wel betrokken en ga ook regelmatig in de klassen kijken, dus ja. Ik heb zelfs een hele opleiding gevolgd tot coach, dus ik hoop dat ik dat doe, maar dat zou je aan mijn collega's moeten vragen.

Ja, de kwaliteit van het onderwijs, de kwaliteit van de school... daar zit dus eigenlijk geen verschil tussen?

Ik vind van niet, ik vind echt dat het begint met de leerkracht.

Oké. En de kern van de kwaliteit van leraren, u zegt dat dat voor een deel ligt bij de instructie. Misschien wel het grootste deel?

Nee, nee. Het grootste deel is het pedagogisch klimaat, daar ben ik van overtuigd. Een leerkracht die dat goed kan, die een fijne sfeer in de groep heeft... volgens ons is dat de basis voor de rest. En het tweede is dan instructie en met name ook het afstemmen op verschillen. Laten we zeggen, differentiatie. En nu, de nieuwe Wereld in Getallen en het nieuwe Taal Actief, die nemen daarin de leerkracht bij de hand om dat goed in te vullen. En ik merk dat iedereen dat fijn vindt.

Oké. Nou, u scoort hoog op kwaliteitszorg. Welk systeem gebruikt u daarvoor?

WMK. Van Cees Bos. Hij woont ook hier in Ede en ik ben ook bij hem afgestudeerd. Als het nieuwe schoolplan uitkomt, dan nodigen we hem even uit. We zijn met drie scholen, dus dat is kleinschalig. En dan praat hij ons weer even bij, over nieuwe items vanuit de inspectie gezien. En we proberen dat dan op een goede manier vorm te geven.

Kijk, wat de inspecteur bij ons heel goed vond, wij hebben ons schoolplan helemaal opgehangen aan de kwaliteitskaarten. En daar komt dan een kwaliteitskalender uit, voor vier jaar. En daarin is terug te vinden welke kaart, wanneer wordt afgenomen. En zo'n kaart wordt meestal door het managementteam ingevuld. Maar als het gaat om pedagogisch handelen, of didactisch handelen, juist het pedagogisch klimaat of de instructie, dan doen we dat met alle collega's. En dan is de vraag, hoe kun je dat wat er uit zo'n kaart komt, nou weer vertalen naar de klassenpraktijk. En dat kan niet altijd, want sommige kaarten gaan helemaal niet over de klassenpraktijk, maar bijvoorbeeld over de beroepshouding of het functioneren van de schoolleider, ja, dan wordt het wat anders. Maar dat is volgens mij wat goed werkt. Ook dat je als team daar samen mee bezig bent, dat collega's ook weten wat er in het schoolplan staat en wat voor dit jaar de speerpunten zijn. (blauw en bruin) En dat is best wel lastig om dat elke keer weer onder de aandacht te brengen, maar daar zit volgens mij de kern.

Dus ik heb dat hier in een grote map, per kaart een tabblad waar de punten extra worden uitgewerkt. Daar zitten soms ook beleidsdocumenten aan vast en ik weet dat de inspecteur, die hier in februari was, dat mooi vond. En dat werkt prima.

We doen dit op alle drie de scholen, hebben één keer in de maand als directeuren een directeurenoverleg, en dan komt dit ook altijd terug. Hoever ben je met de schoolontwikkeling? En we schrijven ook een intern jaarverslag, ook voor de ouders, waarin we ook verantwoording afleggen voor de resultaten.

En in de dagelijkse praktijk? Hoe ziet dat er dan uit?

Ja, dan is het februari en dan gaan we overleggen, wat gaan we nou doen deze maand? Of eigenlijk van tevoren natuurlijk. Dan gaan we zo'n kaart afnemen, scoren en kijken of je daar verbeterpunten uit haalt. En de ene keer doe je dat wel, en de andere keer niet. Sommige dingen lopen gewoon al goed. Maar het valt mij wel op, als je het over verbeterpunten hebt, dan gaat het elke keer over het handelen in de klas. Soms ook het afstemmen op schoolniveau, dan heb je bijvoorbeeld het beleid rondom hoogbegaafdheid en dan merk je dat het wat is weggezaakt of vraag je je af of het nog wel op dezelfde manier wordt gedaan, ja, dat is ook afstemming natuurlijk.

Oké. En merk je ook dat het leeft, binnen het team?

Nou, wat ik merk aan het team is dat ze structuur fijn vinden. En dat iedereen behoefte heeft aan voorspelbaarheid. Kijk, dat vinden kinderen fijn, maar een team is ook net een klas met kinderen.

Daar heb je er ook die voorop lopen en anderen die meer aandacht nodig hebben. Maar ik ben wel benieuwd hoe dat op een echt grote school werkt, als je 300-400 leerlingen hebt en 30 collega's. Hoe dat dan loopt, daar ben ik wel benieuwd naar.

Ja, dat vind ik zelf ook leuk om naar te kijken. ..

Merkt u zelf dat de dingen waar u mee bezig bent, dat die ook samenhangen met de verbeterpunten op school? Kijk, er hangen natuurlijk wel beleidsstukken aan, dus het is niet echt een verplicht nummer... het leeft wel?

Ja, maar ik merk vooral dat het leeft als collega's een koppeling kunnen maken met de dingen waar ze zelf goed in zijn. Dat het zeg maar plezier oplevert om te ontwikkelen. Kijk... als je aan persoonlijke ontwikkeling móét werken, dan is het iets wat erbij moet komen. Maar als je als directeur collega's kunt wijzen op waar ze goed in zijn, ze kunt stimuleren, coachen, uitdagen en inspireren, dan is het ook makkelijker om de koppeling te leggen met de beleidsdocumenten of om te zeggen, ja jongens, we moeten er doorheen met elkaar. Ja, dat is spannend. Dat lukt de ene keer beter dan de andere keer. (paars/groen/bruin)

Ja, dat is misschien ook logisch. Maar, op het moment dat het niet lukt? Wat doe je dan?

Nou, als het niet lukt ligt het vaak aan mijzelf. Of ik geloof er zelf niet in, of ik mis zelf de inspiratie om dat in het team handen en voeten te geven. Ik vind wel dat de organisatie van de kwaliteitszorg en het scheppen van de voorwaarden daarvoor, dat is wel een hele belangrijke taak van een directeur. En dat zou ik ook vooral graag bij het onderwijskundig leiderschap willen neerleggen.

En? Hoe ziet dat eruit? Ja, competenties had ik hier ingezet. Wat vraagt dat?

Nou, wat het van mij vraagt is de lespraktijk heel goed kennen en de methodes. Dat ik weet waar we met z'n allen tegenaan lopen. En dat ik ook echt trouw ben in de klassenbezoeken en niet maar denk van, nouja, dat gaat allemaal wel. En dat is in de tijdsdruk, voor mij, ja, kijk, onderwijskundig leiderschap zou procentueel gezien het meeste van mijn tijd moeten innemen, maar dat is niet zo. Juist de minst belangrijke dingen nemen veel tijd in en dat is wel eens lastig.

Ja. En hoe zou je dat zelf het liefst voor je zien?

Ja, ik weet wel hoe het moet, het heeft gewoon te maken met het stellen van prioriteiten. Ik moet zorgen dat ik regelmatig in de klassen ben en dat de vergaderingen over onderwijs-inhoudelijke zaken gaan en niet over de organisatie van sinterklaas, maarja. We hebben hier te maken met een klein team, dus er is ook niet echt sprake van een onderbouw en een bovenbouw. Dus dat is altijd wel spannend, om dat handen en voeten te geven. Maar, met name klassenbezoeken. En collega's bij elkaar halen, praten met elkaar.

Merk je ook dat daardoor... ja, op sommige scholen zie je heel duidelijk 'dat is de directeur' en daar heerst dan een soort afstand.

Ja, ik heb niet het idee dat dat hier zo is. Voor mijn gevoel niet. Kijk, als directeur, als je iets zegt of iets verlangt, dan moet je het in eerste instantie gewoon zelf doen. 'Voor doen'.

Oké. Je zei net, soms heb je dingen die jou niet echt inspireren, of wat je niet echt voor je ziet. Als het dan toch moet gebeuren, hoe doe je dat dan?

Ja, dat weet ik ook niet precies. Ook bij ons blijven er dan soms dingen liggen. Kijk, ik heb ook wel prioriteiten, ook vanuit de inspectie opgelegd gekregen. Je wordt enorm bekeken op basis van resultaten. En dat is, tot ook zekere hoogte, ook wel terecht vind ik. Je moet als school wel bekeken worden over hoe je het nou precies doet. Maar ja, er zitten ook wel eens dingen bij waarvan je denkt, ja, dat heeft gewoon niet de prioriteit voor ons. Of dan geloof ik er zelf wat minder in. En ja, dan blijft het gewoon liggen. Maar, dat moet ook wel kunnen, vind ik.

Wat ik hier ook wel een gevaar in vind, dat is slow-management. Dat je kijkt van... de contacten met de ouders, dat is pas in 2014. En dat je je daar dan achter gaat verschuilen, terwijl je ten diepste eigenlijk wel weet dat die contacten verbeterd moeten worden. En dat je dan zegt, ik wacht tot 2014, want dan komt die kaart eraan. En dat vind ik wel een risico van het werken met kwaliteitskaarten. En eigenlijk moet je dan direct ingrijpen.

Oké. En gebeurt dat ook?

Eh... ja. Ik hoop wel dat het me lukt om dat wel te doen. En ik hoop ook dat ik wel zie wat er nodig is. Daarvoor zijn ook contacten met de ouders wel heel belangrijk. We hebben koffieochtenden en oudertevredenheidspeilingen om te kijken wat er onder ouders leeft.

Baseer je je schoolverbeteringsdoelen ook wel op wat ouders aangeven?

Ja, en dat wordt ook steeds belangrijker. Als je in Ede kijkt naar de krimp van het leerlingenaantal, dan is het heel belangrijk hoe jij als school bekend staat, je profileert en hoe je communiceert. Dat maakt ook onderdeel uit van je kwaliteitssysteem. Je ouderenquête en je leerlingenvragenlijst en lerarenvragenlijst, op sociaal gebied en ook op mijn functioneren, die maken ook onderdeel uit van de kalender.

En merk je grote verschillen, tussen wat ouders aangeven en wat leraren aangeven?

Nee, niet zo zeer. Ja, het spannendst is de communicatie, rond leerlingzorg enzo. Maar, dat kun je niet voor vier jaar plannen, dat moet je elke dag weer waarmaken. Ik probeer ook in mijn nieuwsbrief transparant te zijn over waar we mee bezig zijn en wat we moeilijk vinden. En we hebben ook wel betrokken ouders, maar je moet het echt elke dag opnieuw waarmaken.

Oké. En hoe het geborgd wordt is wel duidelijk denk ik, deze map. Is er ook iets wat zeg maar gepubliceerd wordt?

Ja, we maken een intern jaarverslag. Dat sturen we ook naar de inspectie en naar de MR en naar het bestuur en ja, daar zit van alles in. We zijn afgelopen jaar ook begonnen met een tussentijdse rapportage, vooral naar aanleiding van de scores van de citotoetsen in januari. En in dat intern jaarverslag zie je dus de ontwikkeling van de leerlingaantallen, activiteiten die we met ouders hebben

ondernomen, wat het team heeft gedaan, en daarna, per kwaliteitskaart, staat er wat er is gedaan en wat het gevolg moet worden. En op basis van dat intern jaarverslag, maak je weer een schoolontwikkelpun voor het nieuwe schooljaar. Dus die cyclus, daar zit de borging vooral in. Maar dan geldt weer, dat moet in de klas gebeuren. En dan moet ik ook echt gaan kijken, gebeurt dat nog? En als je afspraken maakt over differentiëren op drie niveaus, moet een invaller die voor drie maanden komt, dat ook doen. Kijk, en ik sta hier bovenop, maar ik heb ook maar zeven groepen. Ik ken al mijn collega's door en door, maar hoe dat dan is op een grote school, hoe je dat dan borgt? Dan zie ik wel een taak voor een bouwcoördinator.

Je hebt het vaak over klassenbezoeken. In de praktijk, hoe vaak doe je dat?

Nou, ik wil wel proberen om ieder jaar 3 keer langs te komen, maar ik loop ook heel veel gewoon naar binnen, dat is wel het mooist. En het heeft ook te maken met hoe je je opstelt naar je collega's, durf je ook kwetsbaar te zijn? Aan te geven wat lastig is? En kun je ook met elkaar blij zijn om de dingen die mooi zijn. Om dat gewoon te vieren.

Ja. En is er, want bij klassenbezoek neem ik aan dat jij bij een klas naar binnen gaat en daarna een nagesprek, of ja, gebeurt dat ook als collega's onderling?

Ja, collegiale consultatie. Ja, dat zou ik nog graag meer willen, ik weet alleen niet goed hoe ik dat moet faciliteren, want dan moet je die groep ook weer bemand hebben. Wat wij bijvoorbeeld ook doen, elke zes weken heeft een leerkracht gesprek met de IB-er, onder schooltijd, en dan sta ik voor de groep. Daarmee zit mijn week ook vol. Maar ja, ik zou dat wel graag willen. Wat wij wel doen, iedereen heeft een Persoonlijk Ontwikkelpun en vier keer per jaar hebben ze in een groepje, op interviewwijze daarover een gesprek. En dat is prima.

En ja, er zijn natuurlijk ook leraren die niet goed functioneren en dan ook gewoon zo beoordeeld worden. Die moeten dan de tijd krijgen om te verbeteren, maar als het niet goed gaat, ja, dan houdt het op.

Merk je ook dat er een soort, ja, angst weet ik niet, maar voor de klassenbezoeken is?

Nou, toen ik hier net was misschien, maar nee. Weet je, ik zie in de wandelgangen en tussendoor eigenlijk veel meer dan tijdens zo'n klassenbezoekje. En dat kan je dan ook gewoon het functioneren bespreekbaar maken, maar dat is niet formeel, zeg maar. De waarde daarvan is nog wel groter. (groen en blauw)

Maar het is wel leuk, als ik op bezoek kom, dat ik aan een collega vraag van, nou, waar wil je nou dat ik naar kijk in de instructie?, dat ik daar gericht feedback op kan geven. Dat is wel weer mooi. En ik vraag ook zelf feedback op mijn functioneren.

Ja, dat maakt denk ik ook wel dat die openheid er meer is. Als het alleen van bovenaf komt...

Ja, natuurlijk. Maar wat ik al zei, als je als directeur iets wil, moet je het eerst zelf doen. Anders is het inderdaad van bovenaf en gaat het toch niet werken.

Oké. Nou, hoe het samenhangt met onderwijsverbetering dat zegt u eigenlijk al, er hangen beleidsstukken aan en aan de hand van dingen die we doen en zien op kwaliteit, stellen we weer nieuwe doelen op. En voor een groot deel, zei je, is het ook de taak van een directeur. Maar in hoeverre is het nou een taak van het team? Of van een individuele leerkracht, om echt strak bezig te gaan met kwaliteitszorg of de kwaliteitskaarten?

Nou, bij een aantal kaarten is het team betrokken bij het invullen, en altijd worden de resultaten van de kaarten besproken in de teamvergadering. We hebben het er met elkaar over, het wordt ook met elkaar opgesteld. Maar als het echt gaat om kwaliteit in de klas, dan gaat het er gewoon om, ben ik een goede leerkracht? Maar er zijn veel meer kaarten dan dat, er is bijvoorbeeld een kaart ICT. En dan gaat het erom, hoe is het gefaciliteerd, zijn er goede spullen? Of het gaat over administratie en procedures, ja, daar heeft het team heel weinig mee te maken. Dus met name die kaarten waar het gaat om lesgeven, daar is het team volop bij betrokken. Maar, als je dan de koppeling doorhebt van wat betekent dat in de klas, hoe gebruiken wij deze methode, welke afspraken zijn daar over? Dat staat inderdaad in de beleidsstukken; zo gebruiken we de methode, zo gaan we om met differentiatie, met de digibordsoftware, met de instructie. En dat moet de leerkracht gaan waarmaken.

En omdat je zegt, ja, dat de kern van het onderwijs bij de leerkracht ligt, zijn dat dan ook de kwaliteitskaarten die je het waardevolst vindt?

Ja, zeker. En ik denk ook dat een goede directeur zichzelf misbaar moet maken. Dus dat als de ontwikkeling vooral bij het team vandaan komt, dat je dan de meeste kans van slagen hebt. Maar voor de structuur van de kwaliteitszorg vind ik een directeur wel echt verantwoordelijk. En het is het spannendst om het naar de klas te brengen. Dus met de vraag, wat betekent dit voor het leerkrachthandelen in de klas? Dus dat is op schoolniveau. En het tweede is, voor de leerkracht, wat betekent het voor mij persoonlijk, voor de leerkracht die ik ben?

Ja. En merk je dat dat lukt? Dat dat iets is wat..?

Ja, kijk, we hebben het nu over didactisch handelen. En dat boek, Teach like a champion, daar staan hele mooie dingen in, hele nieuwe dingen. Er worden bepaalde technieken beschreven en dat bespreken we dan met elkaar. Bijvoorbeeld, nou, we gaan deze zes weken in de groepen 3-8 deze techniek, het werken met een startopdracht, toepassen. Dat komt dan terug en dan bespreken we, willen we dat vast houden of niet? Daar maken we dan afspraken over. Bij didactisch handelen, van, wij werken op onze school met... En dan is het spannend om dat over een halfjaar nog te doen.

We hebben al heel kort, heb ik gevraagd naar wat de taken zijn van u, op kwaliteitszorg. Wat heeft u daarin nodig om nou goed te kunnen functioneren? Vanuit uzelf, of misschien ook wel?

Nou, voor mij vind ik de structuur belangrijk, zeg maar. Zo'n kwaliteitskalender. En vier jaar van tevoren weten waar we mee bezig zijn vind ik ook fijn. Ik gooi ook zegmaar driekwart van de post weg, dan kun je weer hier aan meedoen, of daaraan meedoen. Maar nee, we hebben dit afgesproken. Deze vier jaar werken we hieraan, dat is niet voor niks bedacht.

En wat ik ook heel fijn vind, is om dit met mijn collega-directeuren samen te doen. En dan daarin op intervisiewijze te bespreken wat we lastig vinden, wat goed gaat en wat we kunnen uitbouwen.

En wat voor opbrengsten heeft dat? Wat voor resultaten?

Nou, vooral de borging. Dat je inderdaad dat echt blijft doen en daarop gericht blijft. Want het is zo makkelijk om de hele dag met andere dingen bezig te zijn. Weet je, ik sta ook nog voor de klas, ik doe IB-taken, ik wil eigenlijk iedere pauze buiten lopen om bij de leerlingen te zijn. Ja, dat zijn ook belangrijke dingen. En die schoolmap is dan zo naar de achtergrond geschoven. Of die komt naar voren als de inspectie er is. Maar ja, dat is dan wel te laat.

Ja. Wat maakt dan toch dat het, ja, ik heb er vrij weinig verstand van, maar voor mij ziet het er goed uit en de inspectie beoordeelt het goed. Wat maakt dan dat?

Ja, ik denk dat de inspecteur het vooral goed vond dat we het konden vertalen naar de klas. Kwaliteitszorg gaat altijd om, wat is de kwaliteit in de klas? En zelfs als je over communicatie praat, ook zo'n kaart, dan gaat het er nog om, wat gebeurt er in de klas, hoe communiceert een leerkracht met ouders? Het communiceren we als school over het onderwijs? Dus ja, als zo'n inspecteur komt en die ziet een goede les bij een leerkracht en een goed gestructureerde map, ja, dan is hij zeer tevreden. En met name over de structuur en de borging.

Nouja, nu we bij de onderwijsinspectie zijn... hoe ziet u uw relatie tot de onderwijsinspectie? Als school, of als directeur?

Ja, ik zie ze niet zoveel. En ik vind dat de inspectie zoveel gericht is op leerresultaten eigenlijk wel terecht. Ja, wij moeten de kinderen leren rekenen, leren lezen. En ja, ik las nog in de krant van de week dat het aantal zwakke scholen in de noordelijke provincies enorm is gedaald. Nou, daar mag de inspectie dan wel trots op zijn. Alleen, een school is meer dan leerresultaten. En daarom zei ik al, het begint bij het pedagogisch klimaat. En voor onze school geldt natuurlijk ook de identiteit. Dus, ik ervaar eigenlijk wel vrijheid vanuit de inspectie. Om gewoon te doen wat we willen, binnen bepaalde kaders. En ik heb soms wel het idee dat de inspecteurs gewoon kijken naar Cees Bos. En hem een beetje volgen. Dat is wel eens vreemd.

En is dat ook iets, op het moment dat er een inspecteur op bezoek komt, is dat gestress?

Nee, ik was er niet zo bang voor. Ik was er wel bang voor geweest als de resultaten niet zo goed waren. Kijk, in ons intern jaarverslag staat ook een heel hoofdstuk met opbrengsten en tussenresultaten. Tabellen waar in staat van ja, hoe zitten je scores. En als er dan een tussenopbrengst niet goed is, wat je dan gaat doen. Dat de inspectie kan zien dat jij als school ziet dat bijvoorbeeld de begrijpend lezen groep 6 uitvalt, en we hebben daarom dit gedaan. En dat het het jaar daarna is bijgetrokken. Dat is kwaliteitszorg. En wat mij opviel, ik heb een aantal jaar geen inspectiebezoek gehad en wel steeds die intern jaarverslagen opgestuurd en wat mij opviel, hij wist wel waar hij het over had. Wist precies waar hij moest kijken. Het kan zijn dat niet elke inspecteur zo goed is... maarja.

En ik heb wel in de weken voordat hij kwam, mijn collega's verteld waar ze naar kijken. Van ja, het gaat over je instructie en over hoe je differentieert.

Maar, de geluiden dat de inspectie zich teveel richt op opbrengsten? Of resultaten?

Nee, ik ben het er wel mee eens dat ze dat doen. En ik vind het de taak van de directeur of van het bestuur om dan het pedagogisch klimaat en allemaal dat goed op orde te hebben. Kijk, als zo'n inspecteur binnenkomt, dan voelt hij het pedagogisch klimaat gewoon aan. En dat doe ik ook: Hoe lopen de leerlingen naar binnen, hoe is de sfeer in de klas? En als het tijdens een les een zootje is, ja, dan is het pedagogisch klimaat niet goed. En dat collega's het spannend vinden, gaat het deze les wel goed, ja, daar kan ik me iets bij voorstellen. Maar zo vaak komt hij ook niet.

Maar ja, kijk, het predicaat 'zwakke school', dat wil je echt niet als directeur. En als school. En dat ze dat in Drenthe en Friesland zo snel zijn kwijtgeraakt, dat zegt ook wel wat. Wat hebben ze dan al die jaren zitten doen?

Vindt u dan dat dat wat zegt over een school, of meer ook over de aanpak van de inspectie?

Nee, dat zegt meer wat over het onderwijs. Ik denk dat het onderwijs zich de laatste jaren ook meer heeft ontwikkeld in de richting van, wij moeten ook presteren. En wij moeten ook proberen om dat meetbaar te maken en om daar doelen en consequenties aan te verbinden. Ja, en dat dat niet verder doorschiet... ik vind hoe het nu is, het eigenlijk wel prima. Kijk, wat ik wel zorgelijk vind is dat scholen op het voortgezet onderwijs, met name in het westen, gewoon zeggen van: als je die score niet hebt, dan kom je gewoon niet binnen. En dat zijn kale cijfers, terwijl het gaat om de leerlingen. Dus dat vind ik wel zorgelijk. Hoe moet je anders meten of een school goed is?

En ook voor leraren. Als ik twee of drie jaar achter elkaar zie dat een groep in de vaardigheidsscores op het gebied van rekenen bij dié leerkracht elke keer niet vooruit gaan, of zelfs achteruit gaan, ja, wat zegt dat dan?

En hoe kan u, door aan de slag te gaan met kwaliteitszorg, ook aan de resultaten werken, of aan de opbrengsten?

Ja, maar dan kijk je echt naar de opbrengsten. Dan kijk je van, het is nu januari, we gaan de DMT-toets doen in groep 4, we hebben een doel als school, we willen ruim boven de inspectienormen zitten, en dan zie je dat dat niet lukt. Nou, dan ga je kijken, hoe komt dat? En in die klas is dan geen fijn pedagogisch klimaat. Nou, dan moet je daar aan werken. Of je zegt van, de methode is niet goed. Maar de afgelopen jaren was de methode prima, dus daar kan het niet aan liggen. Of de methode wordt niet goed gebruikt door de leerkracht. Nou, dan ga je daar naar kijken, daar over praten. Of het is een slechte leerkracht. Wat ik al zei, als het bij diezelfde leerkracht twee of drie keer achter elkaar is, nou, dan is het geen toeval meer. Of je hebt te weinig tijd ingeroosterd, voor lezen. Deze groep heeft gewoon meer tijd nodig, maar ze zijn wel goed in rekenen. Nou, dan moet je ook durven ingrijpen in het rooster. En dat is spannend hoor, want dan moet je het ook een beetje loslaten. En dat vinden we wel moeilijk. Dat vind ik zelf ook spannend.

Ja, maar merk je wel dat dat resultaat heeft?

Ja, natuurlijk. Als je het maar signaleert en als je er echt wat mee doet.

Is dat ook, ja, wat ik eigenlijk door het hele verhaal heen hoor, als een soort rode draad, is, je moet iets signaleren en er gewoon daadwerkelijk doelen aan verbinden. En dat heel goed communiceren.

Ja, wij gaan nu meedoen aan School Aan Zet. We hebben een extra stimuleringsbijdrage gekregen als school, alle scholen in Nederland. En School Aan Zet is een organisatie die ons begeleidt om dat geld goed in te zetten en goed te werken aan kwaliteit. En wij willen met name gaan leren de komende twee jaar, om dat opbrengstgericht denken, nog meer bij de leerkracht te brengen. Dat de leerkracht zelf nog meer leert te kijken naar scores, te denken in scores, zonder dat hij of zij daar de IB-er bij nodig heeft, of de directeur. Dat hij/zij denkt van, nu ga ik dit doen, want ik zie dat.

Dat is wel een hele omslag van denken, want ja, ik werk nu 15 jaar en toen ik net voor de klas stond, de eerste zes, zeven jaar, ging het daar nooit over. Als de kinderen het maar leuk hadden, als het team het maar leuk had, familiecultuur. Dat is op heel veel scholen.

Is het dan nu meer een soort, ja, omschakeling naar het bedrijfsleven? Dat is een heel groot woord, natuurlijk.

Ja, nou, het is meer professionaliteit.

Oké. Ik denk... ik ben in elk geval door mijn vragen heen.

Heeft het wat opgeleverd?

Ja, zeker. Kijk, in de literatuur worden natuurlijk verschillende dingen kort genoemd. Zo wordt er vaak en heel snel gezegd dat het richten op de opbrengsten helemaal niks is, terwijl ik denk dat het wel waardevol kan zijn. Ik ben dan wel heel benieuwd dat, nu je met School aan Zet gaat werken, of dat echt een omslag in het denken van leraren teweeg brengt.

Ja, daar ben ik ook benieuwd naar. Kijk, er zit natuurlijk een bepaalde angst onder, van... doe ik het wel goed genoeg? In het onderwijs werken natuurlijk veel vrouwen en dat hele item 'doe ik het wel goed genoeg' is voor veel vrouwen wel iets ... ja, niet alleen in hun werk, maar in alles. Ja, we zullen zien hoe dat gaat, hoe dat gaat werken.

En reflecteren betekent onder ogen zien waar je niet goed in bent. Ik wil juist stimuleren in waar je wel goed bent. Hoe kan je, waar je wel goed in bent, nou inzetten zodat je minder sterke kanten gecamoufleerd worden? En ook minder aanwezig zijn?

Het is natuurlijk een andere manier van denken, waarvan ik denk dat dat door hogere opbrengsteisen ook steeds meer nodig gaat zijn.

Ja, kijk, en hoe die maatschappelijke ontwikkeling rondom het stellen van eisen doorgaat, daar ben ik ook wel benieuwd naar. Ik heb daar ook wel zorgen om, dat ik denk, ja, wat willen we nu eigenlijk als school? We willen de kinderen meer meegeven dan dat ze goed kunnen rekenen en goed kunnen lezen. Kijk, ik wil graag Engels vanaf groep 1, maar dat heeft wel tijd nodig, dat moet je wel inroosteren. En wij vinden muziek belangrijk en cultuur. En burgerschap, dat vindt de inspectie

trouwens ook belangrijk, maar het kost wel tijd. Kijk, we zijn nu met groep 7 naar de voedselbank, met groep 8 naar de Meet-in en groep 4-5 is deze week aan het samenwerken met de Wegwijzer, speciaal onderwijs. En dat is allemaal heel leuk en heel waardevol, maar het kost ook heel veel tijd!

En is dat ook, als christelijke school wil je natuurlijk ook een groot deel van je tijd besteden aan de Bijbel. Merk je dat je daarmee ook minder tijd hebt voor andere vakken?

Ja, kijk, dat heeft te maken met keuzes. En, wanneer ben je nou tevreden? Er is nu een ontwikkeling gaande in het Basisonderwijs dat je ernaar kan streven om een Excellente school te worden. En daarvan denk ik dan wel, ja, de Excellente school kan je vooral bewijzen door je scores. En dan ga je dus 3, 4 jaar achtereen beter scoren dan verwacht had mogen worden. En daarvan denk ik, dat kan je doen, maar dat gaat echt ten koste van andere activiteiten. En wij willen dat niet, dus ja. Maar, voor je PR is het geweldig. Als je bekend staat in Ede als De Excellente School, dat is prima. Maar hoe je dat dan wil doen en ook aandacht wilt besteden aan die andere mooie kanten...

5. Uitwerkt interview leerkracht

Interview Afstudeeronderzoek Kwaliteitszorg – maart 2013

Leerkracht 2

(Gesproken door leerkracht – *Gesproken door mij*)

Als je kijkt naar kwaliteit van het onderwijs, wat is dan voor jou echt belangrijk?

Ja, nou, de leerkracht hè?! Ik denk zeker dat voor 80 procent de leerkracht het doet. Dus als je goed onderwijs wilt geven, heb je gewoon een goede leerkracht nodig, die goed kennis van zaken heeft, die didactisch sterk is en een goede band heeft met de kinderen. Ja, het heeft natuurlijk twee kanten altijd, maar ja, daar hangt denk ik alles mee...

Dus ja, wat bepaalt voor jou de kwaliteit in het onderwijs? Ja, ik denk wel bijna alleen maar leerkracht en management.

En die koppeling leerkracht-management? Hoe..?

Het... eh, nou ja. Ik vind gewoon dat het management echt puur moet enthousiasmeren, motiveren, kennis moet kunnen overdragen, daar een duidelijke lijn in hebben en daar de leerkrachten in moet mee zien te krijgen, van ja, jongens, waar zijn jullie mee bezig? En waar kunnen we jullie mee helpen? En we willen die kant op, in die tijd. En daar een visie op hebben. Daarmee borg je voor mij het onderwijs. Daar kom je verder mee. Dus wil je kwaliteit hebben, dan moet je een duidelijke visie hebben. En ik denk dat dat helder moet wezen vanuit bovenaf en dan, ja, klinkt het heel stom, maar dan ben ik wel voor het controleren. Dus het daar samen.... Ja, controleren dat klinkt negatief, maar ik denk dat je dat ook heel positief samen met leerkrachten kunt doen, om kwaliteit te bekijken van jongens, hoe doe je het en waar kan je beter in worden?

En op wat voor manieren zie jij zo'n controle voor je? Of wat vind je een goede manier daarvan?

Klassenbezoeken, ja. Ik denk echt dat je door middel van klassenbezoeken een heleboel kunt zien. En dan de goede nagesprekken. Dus ik vind echt, een klassenbezoek is niet zomaar een klassenbezoek, ik vind wel echt dat je duidelijke punten moet hebben waar je naar gaat kijken. En daar aan de hand van ook weer samen gaat bespreken. En ik ben dan ook nog eens een keer helemaal van dat video-interactie, daar geloof ik ook steevast in. Dat zou helemaal fantastisch wezen als elke leerkracht één keer in de twee jaar dat nou zou krijgen en dan heel bewust een traject zou hebben. Ga het maar eens bespreken met elkaar, wat zijn jouw pareltjes en waar kan jij aan werken? Ik denk echt dat je daardoor de kracht van elke leerkracht ziet. Want ik weet zeker dat elke leerkracht andere kwaliteiten heeft, competenties heeft.

Oké. En je zegt dat je bij klassenbezoeken heel gericht ergens naar moet kijken. Kan je, op het moment dat je je heel erg op iets richt inderdaad, hoe kan je dan ook kijken naar de basiscompetenties van de leerkracht, of hangt dat daarmee samen?

Eh... ja, maar ik denk dat als jij een ... voordat je een bezoek gaat brengen. De basisvaardigheden horen gewoon goed te zijn. En anders ben je er al eerder mee aan de slag gegaan. Op zich vind ik dat wel twee verschillende dingen, als je echt met de kwaliteit van het onderwijs... je gaat dingen borgen, of je wil een nieuwe visie, dan denk ik, dan moet je dat wel los gaan koppelen. Als jij twijfels hebt over een leerkracht, over duidelijke, over de beginvaardigheden, dan heb je al stappen moeten ondernemen. Dat is misschien heel streng, maar dat vind ik wel. Maar goed, niet dat het gebeurt, maar dat zou wel het mooiste wezen. En ik denk ook voor de leerkracht zelf.

Wat zijn dan voor jou echt basisvaardigheden, waarvan je zegt, nou, dat moet echt elke leerkracht hebben? (Kijk naar de zeven competenties van het SBL)

Nouja, eigenlijk allemaal hè? Ik vind competent in samenwerken, als ik nu even kan zeggen wat ik minder belangrijk vind, dan denk ik van, oké, samenwerken met collega's is fijn, want het is heel irritant als ze niet.... Maar, pedagogisch competent, dat vind ik echt super belangrijk. Vakinhoudelijk en didactisch, dat komt voor mij dan wel echt daarna. Dat ik denk van, je moet eerst echt je klas, dat je het pedagogisch gewoon echt goed op de rit hebt, een goede relatie hebt met de kinderen. Maar didactisch moet je ook wel goed weten waar je het over hebt en wat de leerlijnen zijn, is dat helder voor jouzelf? Maar goed, dat vind ik wel, voor mijzelf, ook een stukje ervaring. Dus als er bij mij een beginnende leerkracht start, dan vind ik pedagogisch competent en organisatorisch belangrijker als vakinhoudelijk-didactisch. Dan denk ik van, oké, ik kan me best voorstellen dat je daar nog in moet groeien. Daar kunnen we je ook in helpen.

Ja, oké. Dit is natuurlijk een christelijke school. De identitaire competentie staat hier niet op de lijst, maar is in deze school wel duidelijk aanwezig, denk ik. Is dat ook iets wat jij wel bepalend vindt voor de kwaliteit van een leerkracht op deze school, of op een christelijke school?

Kwaliteit qua leerkracht, ja, niet voor het onderwijs. Wel voor het christelijk onderwijs. Omdat je dat als visie hebt, wil je heel graag dat stukje evangelisatie, dat stukje onderwijs wil je overbrengen naar de kinderen. Dus in dat opzicht, ja, absoluut, vind ik het heel belangrijk. Dan hoort het overal in naar voren te komen. Maar of dat nou, iemand die niet christelijk is daardoor minder goed onderwijs geeft, nee, dat niet hoor.

Oké. Als je naar deze lijst kijkt, zijn er dan dingen waarvan je zegt, dat vind ik of zelfs niet belangrijk, of minder belangrijk.

Ja, het competent in samenwerken met de omgeving, die is voor mij echt belangrijk. Ik vind, een goede leerkracht moet ontzettend goed met de ouders kunnen. En kijk, nu heb je het samenwerken met de omgeving en de omgeving is natuurlijk best heel breed. Ik bedoel, dat is schoolbegeleidingsdienst, enzovoort. En als je niet zo goed samenwerken kan met de schoolbegeleidingsdienst of dat je ruzie hebt met de logopediste, nou, dan denk ik nog oké, dat kan ik me voorstellen. Maar ik ben wel..., inmiddels vind ik het echt heel belangrijk dat de leerkracht die ... De leerkracht die een goede relatie heeft met de ouders, die heeft denk ik al 20 procent gewonnen.

Oké. En hoe onderhoud je zo'n goede relatie of bouw je die op?

Ja, dat is een goeie. Daar ben ik ook nog steeds niet achter. Ik denk zeker dat het per persoon verschillend is, ik ben er gewoon achter dat de onderbouw dat veel makkelijker kan doen als de bovenbouw. Dus ik snap dat het voor de bovenbouw gewoon lastiger is. Ja, persoonlijk vind ik mailen leuk om gewoon te vertellen van, wanneer is dit en dit. Maar zo gauw er iets is, heb ik daar al moeite mee. Ik denk gewoon, het persoonlijke contact... Dus ik denk ook wel dat het de hele schoolloopbaan door moet gaan. Dus dan zeg je van, hé, hoe moet je dat doen? Ja, dat is best wel eens lastig als je als leerkracht in groep 8 start, bijvoorbeeld. En je hebt nog helemaal niks met de rest van de school, ja, dan zal je daar echt in moeten investeren. Maar ik geloof zeker in de kwaliteit van het onderwijs en ik denk dat als je het over de kwaliteit van het onderwijs hebt, dat er dan ook heel veel in de lagere groepen gebeurt. Ik denk dat daar het meeste zit hè, groep 3, 4, 5. En daar denk ik gewoon, daar moet je er gewoon bovenop zitten. Ook met het contact met de ouders. Kijk, wordt het later iets anders, dan denk ik gewoon van ja, jongens, wordt het een tweede leerweg... het meeste is allemaal al wel rond, dan. De contacten, de basiscontacten zijn allemaal al gelegd. Dus ik ben echt van.., wil je een goede leerkracht hebben, vooral onderbouw/middenbouw, dan moet je daar gigantisch veel tijd in investeren. En ik merk dat ik dat wel eens vind dat dat te weinig aan bod komt. Net wat jij al zelf aangaf, van je stage, oh, die oudergesprekken, daar zag ik als een berg tegenop. Ja, aan de ene kant snap ik dat, en aan de andere kant denk ik, ja, moet je zien. Het wordt hier (hand in de lucht) neergelegd, dus er wordt wel aandacht aan gegeven. Alleen, leerkrachten kunnen ook hebben... ze kunnen er heel makkelijk achter schuilen. Als ze niet naar beneden gaan en ze gaan niet naar het hek toe, gaan de ouders niet opzoeken, dan zie je ze niet.

En op wat voor manier heeft dat contact met de ouders dan invloed op de kwaliteit van de leerkracht? Hoe hangt dat samen?

Ik denk gewoon dat je daardoor heel snel samen op één lijn zit. Dus als je met een leerling bezig bent en je hebt goed contact met de ouders, dan zijn de lijntjes kort. Ja, nu heb ik het ook vaak over de boven- of de onderlaag. Met die ouders heb je natuurlijk straks ook veel gesprekken. En een heleboel dingen moeten landen. Dat moet je in de week leggen. Ouders kunnen het niet in één keer aan als hun kind hoogbegaafd is. Maar ze kunnen het ook niet in één keer aan als ze horen dat hun kind naar een tweede leerweg moet. Zulk soort dingen kan je neerleggen als.., maar dan heb je ook tien keer gewoon een 'leuk' gesprek met ze nodig, van, hoe is het? Hoe is het thuis? Wil je goed kwaliteit onderwijs geven, dan moet je weten wat de thuissituatie is, wat er gebeurt. Dus daarin moet je ouders ook , ja, een vertrouwensrelatie hebben met de ouders. Dat ze kunnen vertellen van, ja, het was niks. Of, we zijn gescheiden, we hebben problemen. Dan snap je dingen. Daarom denk ik gewoon echt dat je daarmee kinderen verder kunt helpen.

Als je naar deze lijst kijkt, met competenties. Of naar wat je zelf belangrijk vindt. Is er dan iets waarvan je zegt, hé, dat mis ik?

Ja, ouders. Maar verder niet dat ik nu denk van...

Nee, oké. Mooi.

Je vindt dus dat de kwaliteit van leerkrachten moet worden beoordeeld. Of gecontroleerd. Je noemde net klassenbezoeken en het nagesprek vooral ook. Er zijn lerarendossiers, er zijn leraarvolgsystemen. Is dat ook iets waarvan je zegt,

Dat heb ik nooit bestudeerd. Dus dat durf ik niet te zeggen. Ik weet niet hoe die leraarvolgsystemen, hoe goed die eruit zien. Nee, dat durf ik niet te zeggen. Ben ik benieuwd naar. Wordt het veel gebruikt?

Weet ik niet. Ik heb wel natuurlijk wel gehoord op basisscholen van, ik heb een hele map met mijn lerarendossiers en bij wijze van spreken een soort rapporten, om op die manier leerkrachten op een zelfde manier te beoordelen als dat je leerlingen beoordeelt en op die manier ook te kunnen volgen, maar het negatieve geluid is dan dus ook, ja, we zijn geen kinderen meer, het is wel heel erg schools, dus ja, de vraag of dat ook gewenst is, ik weet niet. Ik denk wel, op het moment dat je een school hebt die helemaal van 'zwak' naar 'goed' moet worden getrokken, dat het wel belangrijk is om zoveel mogelijk te borgen, dus dat het in die zin wel belangrijk is om ... Maar dat is natuurlijk wel heel persoonlijk, wat je daarvan vindt.

Ja, nou, wat ik wel gewoon zelf vind, is dat wij, ja, ik kan hier nu wel gewoon lekker schieten op de directeur en op het MT, daar zit ik zelf in, maar ik mis echt wel eens het zakelijke in het onderwijs. Ik bedoel, natuurlijk weet ik wel dat in de bedrijfswereld mensen daar ook van balen, dat het te heavy is, maar gewoon heel kritisch beoordeeld worden en dat er gewoon duidelijk iets tegen je gezegd wordt, nou, ik heb het nog niet meegemaakt. En volgens mij maar weinig, ja, als je echt vastloopt, weet je wel. En er zijn echt problemen, ja, dan proberen ze het. Maar dan weet ik gewoon dat het nog heel erg met een aai over je bol... En ik snap het. Want het is een mens en een persoonlijkheid, maargoed, ik ken ook iemand in schoolmaatschappelijk werk en die worden echt gigantisch begeleid, gereflecteerd tot en met en dan denk ik, ja, op zich goed, zij moeten ook gewoon werken met competenties. En wij moeten af en toe ook wel werken met competenties of een POP maken of weet ik veel wat, maar uiteindelijk word er nooit kritisch wat mee gedaan of dat het consequenties heeft, dat ik daar trillend op mijn stoel zou zitten. En soms denk ik van, nou, het mag best wel eens iets meer.

Want hoe, wat heeft dat een meerwaarde voor jou?

Dat je leerkrachten verder helpt, dat de kwaliteit beter wordt. Ik denk echt zeker dat je daardoor, als je het goed doet, leerkrachten meer gedreven worden en je ze verder kunt helpen in hun kracht.

En wat is daarvoor nodig dan om het inderdaad goed te doen?

Eh, naast mensen staan. Naast mensen te staan en samen te zeggen van, oké, waar gaan we aan werken? En zelf het goede voorbeeld geven en zeggen van oké, en hoe gaan we dat dan aanpakken? En daarvoor gaan.

Dus wel de harde cijfers, zeg maar, wel gewoon beoordelen, maar wel op een manier van hé, we gaan er wel wat mee doen en niet alleen een rapport neerleggen.

Precies, nee, dit zijn dingen die jij nog lastig vindt, oké, prima, en wat gaan we daar dan aan doen om het beter te kunnen? En wat zijn jouw pareltjes, waar ben jij goed in? En daarin moet jij verder. En ook bewust worden van oké, prima, maar het gaat wel gewoon gebeuren.

Wel echt harde eisen durven stellen?

Ja.

Oké. Je had het er net over dat leerkrachten beoordeeld kunnen worden op basis van klassenbezoeken en dan een nagesprek. Vind je ook dat leerkrachten beoordeeld kunnen worden op basis van cijfers, de resultaten van de leerlingen?

Ehm, dat kan je meenemen. Maar... nou, ik zou zeggen, kijk naar de trendanalyses. Ik denk wel, als je naar de trendanalyses kijkt en je zou zeggen, hé, daar gaat één klas en die gaat elke keer bij jou naar beneden, nou, dan zou je daar iemand wel mee kunnen confronteren, van, hé, hoe kan dit? Welke conclusie moet ik hieruit trekken? Maar niet, ja, goed, de trendanalyses geven het natuurlijk ook aan als het altijd een zwakke groep is, dan blijft dat erin. Dus dat denk ik dat je er zeker in mee moet nemen. Maar goed, ik ben wel van mening dat een leerkracht die meer heeft met taal of met rekenen, dat je dat terug kunt zien. Dan zal ik bij mezelf beginnen, dat vind ik echt. Ik vind rekeninstructie tien keer leuker om te geven en dat merkte ik ook wel eens aan mezelf, dan dacht ik van, ja, dat spelling, dat is wel best. Als ik sommige mensen daar instructie in zie geven dan denk ik van, tjonge jonge, dat heb ik nooit zo uitgebreid gedaan. Dus ik geloof wel, dat is ook een stukje visie van jezelf... mijn visie is denk ik stiekempjes, maar dat is wel veranderd, maar toen ik nog helemaal zelf voor de groep stond, ik denk echt dat mijn visie toen was dat ik meer instructie voor rekenen moest geven. En ik denk echt dat de resultaten daar beter in waren dus (lacht). Ik heb het nooit zo bestudeerd, maar dat denk ik achteraf wel eens, daar had ik gewoon meer lol in. Maarja, dat zegt dus wel wat over je onderwijs.

Maar, kan je op basis van de trendanalyses, wanneer je ziet dat er een klas is die, niet zozeer een klas maar wel een leerkracht waarbij je elk jaar ziet dat het niet zo gaat als dat het zou moeten, kan je daar harde conclusies aan verbinden? Vind je dat dat moet kunnen? Of is dat een stukje te verre zakelijkheid?

Nee, ik denk wel dat je conclusies , ja, die zou je samen kunnen trekken. Ik bedoel, volgens mij zijn het dan harde feiten en volgens mij zou je dat prima kunnen bespreken samen. Hé jongens, wat gebeurt hier? Wat valt jou op en wat heb jij er voor ideeën over? Nou ja, misschien heeft iemand anders er een ander idee over, alleen ja, volgens mij is er dan niet zo heel veel... kan je niet iets anders bedenken. Ja, misschien heeft de klas geen goed klimaat, als je altijd in hetzelfde lokaal hebt gezeten. Nee, maar...

Nee, ik snap wat je bedoelt. Dat gebeurt alleen niet. Of tenminste, weinig in het onderwijs, die harde...

Het gebeurt.

Ja, maar niet veel. Is dat iets wat jij goed vindt?

Nee, ja, ik ben wel van het zakelijke. Maar goed, ik ben inmiddels er in die jaren ook wel achter gekomen dat het vaak ook niet eenvoudig is. Omdat je altijd ook met een collega te maken hebt en met een mens. Dus wordt er best wel vaak wat gezegd, alleen, heb je dan binnen de school –daar streef ik dan wel naar- heb je de middelen om mensen echt tot en met te helpen? Je kan iemand niet iets aangeven van joh, het is lastig, en dat hij het daarmee moet doen, nee, dat kan niet. Je moet iemand wel wat kunnen bieden. Je moet iemand kunnen bieden dat je gaat coachen, gaat helpen. Maar is daar geld voor? Want de meeste coachingsgesprekken zijn dan eens in de vier weken. En dan denk ik, nee! Wil je iemand echt, iemand die al twintig jaar voor de klas staat, wil je die gaan veranderen, wil je die gaan helpen? Ja, dat kost tijd en dat kost ontzettend veel energie. En daar zie ik het dan vaak fout in gaan. Dus, soms wordt het wel eens benoemd en dan gaan ze een beetje die kant op en dan heeft iedereen zoiets van, goed, wat moeten we nou? Misschien moet hij eens een keer een gesprekje hebben met dit of dit. Maar ja, daar gaat iemand niet echt van veranderd worden. Ja, hoe je dat moet zien... dat vind ik zelf ook lastig. Hoe doe je dat?

Ja, dat weet ik ook niet.

Nee, daar ben ik inmiddels zelf ook achter. Dat ik eerder wel zei dat het zakelijker moet, dan denk ik, ja, Herma, dat kan je wel zeggen, maar de praktijk wijst wel uit dat het lastiger is. Maar goed, op zich ben ik wel voor iets meer ... Ik hoor ook bij andere stichtingen wel eens dat de bovenschools directeur dan wel eens naar binnen komt en gewoon ook daarin leerkrachten beoordeelt. Nou, dan denk ik van, dat vind ik best goed. Dat mag van mij best.

En is dat dan doordat het iemand is die wat externer is?

Ja, ook. Dat ik denk van, ja, houd het maar goed in de gaten. Wat voor leerkrachten heb je binnen? Wat verwacht je? Ik denk dat leerkrachten, wij leerkrachten, af en toe die vrijheid allemaal wel heel lekker vinden, om om kwart over drie naar huis te kunnen gaan. En ik wil helemaal niks zeggen van wat iemand thuis doet, maar een stukje controle... Maar dan worden wij vaak een beetje van (negatief geluid), maar aan de andere kant denk ik, ja, daar is niets mis mee. Anderen moeten klokken, als ze een bedrijf binnenkomen en weer uitgaan. We hebben wel verantwoordelijkheid over een heel aantal kinderen.

Ja, dat is ook zo.

Even kijken, vaak is het zo dat bij een klassenbezoek, er gaat iemand observeren... Wij hebben zelf op de Pabo dat we een hele lijst moeten invullen, waardoor je ook heel kritisch moet kijken naar wat je doet en ook ben je dan zelf bezig met, waarom doe ik de dingen eigenlijk zoals hoe ik ze doe?

Bij een klassenbezoek op zich komt dat, vind ik, soms te weinig aan bod. Je ziet natuurlijk alleen wat iemand doet en je ziet niet de visie, de onderliggende waarden en normen of de hele gedachte erachter. Vind je wel dat daar, of in een gesprek, dat daar ruimte voor moet zijn? Of vind je..?

Ja, maar ik denk dat dat uiteindelijk ook altijd wel gebeurt, met een nagesprek. Dat het hele, dat dat allemaal wel wordt meegenomen. De gedachten op zich, de visie. Maar wat jij aangeeft, dat vind ik niet eens.., dat vind ik best een goed idee, zelfs. Om gewoon eens, ja, dit (pakt sp6-formulier) is misschien heel schools, maar om gewoon eens een aantal competenties neer te zetten, kijk daar nou zelf eens naar, wat vind jij daar nou van? Gewoon, als bewustwording. En dat hoeft je dan niet eens

als beoordeling., maar gewoon als sterkte-zwakke analyse. Gewoon, wat zijn jouw werkpunten en hoe ga je dat doen? Maar ja, dat is eigenlijk je POP natuurlijk, maar ik heb wel het idee dat daar weinig mee gedaan wordt.

Ja, want inderdaad, het idee van wat ik wil neerzetten is inderdaad een lijst of iets waarvan én de persoon die het beoordeelt, dus die het klassenbezoek komt doen of wat dan ook, een lijstje kan invullen of dingen kan aanstrepen van, bij deze competentie zie ik dit of dat of zie ik zus of zo. En inderdaad, dat de leerkracht of de persoon die beoordeeld wordt, ook voor zichzelf en dan niet achteraf maar daarvoor al, even op moet schrijven van, waar zie ik mezelf staan, omdat je dan in dat vergelijkingsgesprek inderdaad iets gericht bezig kan gaan met competenties en met leerpunten.

Maar ik vind wel dat je dus gericht moet kijken. Dus als jij als leerkracht iets gericht hebt ingevuld, dan vind ik dat je van tevoren hebt moeten aangeven, tenminste, zo doen wij het dan, van oké, kleur het maar, waar wil je dat ik op ga letten.

Ja, want dat was inderdaad mijn vraag, op het moment dat je echt puur bezig gaat met een paar competenties, dan is het elke keer heel basaal, ook voor degene die dan achter in de klas zit. En de dingen waarnaar je moet kijken, moet dat dan worden aangegeven door degene die voor de klas staat, of vind je dat iemand die komt beoordelen ook mag aangeven van, nou, ik heb vorige keer dit en dit bij je gezien, ik wil volgende keer graag ...?

Ja, wij hebben nu bijvoorbeeld afgesproken van, oké jongens, we gaan instructies bekijken. Ik wil graag een instructie van jullie zien en dat moet daar en daar over gaan, of we hebben het over het circuit-model en ik wil het circuit-model zien en ik let daar en daar op. Nou, wat vind je lastig en wat is jouw hulpvraag? Weet je wel? Zo. Nou, soms is het helemaal niks en soms wel.

Ja. Dus dat, daarin ook wat jij helemaal aan het begin aangaf, ben je echt gericht bezig en die basiscompetenties die zijn er dan.

Eh, ja. Ja. Maar, ik ben het er wel mee eens, bij mij worden ze nu niet opgeschreven. Dus op zich zou ik het wel heel goed vinden als een leerkracht, soms vind ik het heel verrassend wat een leerkracht later dan zegt, van, oh, dat vind ik lastig. En ik beoordeel dat dan wel eens anders. Want soms heeft een leerkracht zelf, vind ik dan, geen goed beeld van zichzelf. Dan denk ik, joh, daar ben je een kei in, dat doe je heel goed! Laat dat los! Het kan wel onzekerheid wezen ook, van een leerkracht. Dus ik denk wel dat het iets goeds is, om dat in te vullen. En ook wel weer spannend. Want al vind dat een leerkracht iets heel goed doet en dat voor zichzelf invult en jij vindt dat niet... ja, wat ga je dan doen? En dan vind ik hem lastig worden. Kijk, want dan hebben we het over het zakelijke.

Maar goed, contact met ouders, want ik vind gewoon dat ze dat vreselijk doen. Eh, de manier met kinderen praten vind ik vervelend, maar ze zetten neer dat dat goed is. En wie ben ik dan om dan over iemands persoon wat te zeggen? En dan gaat het niet over didactisch of over, nee, dan gaat het over het pedagogisch handelen. Ja, pedagogisch handelen, ja, dat heb ik in de gang gehoord. Of als ik zie hoe ze met die kinderen praat, ja, daar krijg ik kromme tenen van. Ja, ga dat maar eens doen. Dus dat is vaak het moeilijke.

Ja, dat is zo. Maar mijn persoonlijke visie is dat dat wel zou moeten. Of, meer zou moeten. Kijk, ik zeg dat nu heel makkelijk hoor, ik zou het verschrikkelijk vinden om dat tegen iemand te moeten zeggen. Maar ik denk wel, wanneer je echt wat zakelijker bent en echt gericht bent op de kwaliteit, dat het wel nodig is.

Ja. Ja, oké. Dat is zo. Maar goed, wat bied je iemand dan?

Ja, dat is het. Je moet het niet alleen zeggen en het daarbij laten inderdaad.

Nee. Nee. Je moet iemand wat kunnen bieden. Dat vind ik vaak, ja, moeilijk, ook zelf. Dan heb je best wel pittige gesprekken en dan denk je, oké, yes, fijn dat ze het door heeft. En dan gaan we aan de gang en dan denk ik, ja, hoeveel tijd heb ik? Gut, ik ben daar twee weken geleden binnen gelopen, moet ik dan nu binnen lopen met, hoe gaat het? Ja, dat is dan lastig. Dus dan denk ik, ja, dat moet de directeur dan doen die er elke dag is misschien. Ja, maar ja, goed. Dan moet een directeur die kwaliteiten dus altijd hebben. Ik vind hem belangrijk, maar goed, een directeur heeft ook andere dingen nodig. En ja, heeft die daar tijd voor? Dus ja, ik ben het helemaal met je eens, want ik vind ook dat het heel belangrijk is, maar ik zie inmiddels ook wel dat het echt heel pittig is om er echt daadwerkelijk wat mee te doen, iemand wat te bieden. Dus dat blijft gewoon zoeken.

Ja, op het moment dat ik dus echt wat ga neerzetten, zijn er nog dingen waarvan jij zegt, neem dat mee? Denk daar aan? Of een lijstje, of..?

Eh, even denken hoor. Ja, ik zit het me even gewoon voor de geest te halen. Ja, we hebben een lijstje, we gaan het bespreken... en dan? Kwaliteitszorg... Ja, ik denk ook daar dat daar een duidelijke visie moet zijn. Een stuk papier of zo, waar iedereen voor tekenen moet, en ook de directeur bijvoorbeeld, en zo gaat het altijd gebeuren.

Echt een stuk beleid?

Ja, inderdaad. En nu heeft de directeur best wel functioneringsgesprekken en huppakee, maar dan wordt er... Ja, dat het heel strak vastligt. Dus dat zou ik binnen onze school, ja, dat zouden we best willen. Weet hoeveel tijd het kost en wat doe je ermee? Dan denk ik van, een formulier of ja, dan is het heel strak, weet je wel? Jij een formulier invullen, ik een formulier invullen, we hebben een gesprek, maak je POP, inleveren, daar is je dossier en over zes weken... Ja, dan is het misschien Handelingsgericht Werken voor leerkrachten, maar gaat het goed met de leerkracht, prima, dan zie ik je over een halfjaar weer. En heb jij zorgen, prima, dan kan je naar die en die en dan gaan we er verder mee.

Ja, ik merk inderdaad bij jou dat je heel erg, en dit bedoel ik positief, de conclusie die ik eruit trek is dat bij jou elke keer bij bijna elk antwoord, dat je inderdaad echt aandacht moet hebben, waar ik zelf helemaal nog niet aan had gedacht, voor je vervolg. Wat doe je, nadat je dat stukje beoordeling hebt gehad? Of nadat je die lijst hebt ingevuld. Ik dacht inderdaad, je vult de lijst in en dat gaat in de kast, archief... Maar dat is het natuurlijk helemaal niet, je moet inderdaad echt heel concreet aandacht hebben van, hoe gaan we nu verder en op welke termijn en wat gaan we dan doen?

Ja, en daar lopen wij elke keer vast. Wat dan? En wie gaat dat doen en hoe ga je dan helpen? En ja, ik snap jou heel goed, maar daar ben ik inmiddels wel... het zijn allemaal mensen. En iedereen die doet naar zijn kunnen. Er zijn er hier maar weinig die het niet doen naar z'n kunnen. Het is meestal onvermogen. En daar wil je iemand mee verder helpen. Kijk, natuurlijk hebben sommigen een schop onder de kont nodig, maar dat is makkelijk te geven. Maar ook daar zit er vaak ook wat onder die ijsberg, waarom iemand die nodig heeft? Die heeft niet echt plezier in zijn werk, die wil er niet echt voor gaan. Ja, en wat is dat dan? Kom daar maar eens achter. En soms kom je daar achter en dan denk je, ja, oké, het is te begrijpen. Ik kan jouw privésituatie op dit moment ook niet veranderen. Weet je? Dus zo is het heel vaak en dat vind ik heel lastig. Dus gaan we dan mensen, en daar heb jij het gelukkig nog niet over, maar wil je dan mensen daarop gaan betalen? Nou, dat is heel lastig, vind ik.

Ja, ja, nou, ik heb weer heel aardig wat om mee verder te gaan.

Nou, mooi.

6. Data uit Atlas: Code 'Borging van kwaliteitszorg in het systeem'

Query Report

HU: Uitwerking interviews AO
File: [H:\Documenten\AO\Uitwerking interviews AO.hpr6]
Edited by: Super
Date/Time: 2013-05-29 18:12:51

Global selection criteria:
All

5 Primary Docs in query:

9 quotation(s) found for Query (Infix-Notation):
"Borging van kwaliteitszorg in het systeem"

P12: Interview DIR3.rtf - 12:33 [Ja, binnen het systeem zou je ..] (90:90) (Super)

Codes: [Borging van kwaliteitszorg in het systeem - Family: Systeem voor kwaliteitszorg] [Dagelijks gebruik - Family: Systeem voor kwaliteitszorg]
No memos

Ja, binnen het systeem zou je het iedere keer weer terug moeten zetten, zo van: 'We hebben nu gehaald wat we moesten halen. Maar, ik voer hem weer op dat we er volgend jaar weer bewust van zijn dat we er weer even naar moeten kijken en over moeten praten.' En dat gaat meestal door iedere keer dingen weer terug te laten komen in locatieoverleggen. Waarin we dan ook op bepaalde momenten vaste agendapunten hebben, als reminder, van 'jongens, we moeten het er weer even over hebben'. Tot je het gevoel hebt dat het zo het natuurlijk handelen van de leerkracht is geworden, dat je het niet meer hoeft te vermelden. Ik bedoel, we zitten nu bijvoorbeeld nog heel strak als het gaat om HGW, wanneer maak je je groepsoverzichten en je groepsplannen? Maar, dat doen we nu al een jaar of vijf, dus dat zit al redelijk in het natuurlijk gedrag van leerkrachten. Ik bedoel, als je het niet in de zorgkalender zou opnemen, zouden ze vragen waarom ze geen handelingsplannen moeten maken, snap je? Dus dat ontwikkelt zich. Maar juist nieuwe dingen, iets wat echt nieuw is, dat moet je gewoon een aantal jaren goed bewaken, tot het normaal is geworden.

P13: Interview DIR2.rtf - 13:33 [hoe borgt u zaken rondom kwali..] (81:83) (Super)

Codes: [Borging van kwaliteitszorg in het systeem - Family: Systeem voor kwaliteitszorg]
No memos

hoe borgt u zaken rondom kwaliteitszorg?

Ja, dat zit dus heel erg op het afstemmen rondom, ja, is dit wat we hebben afgesproken? Hebben we dat echt afgesproken, hoe gaan we het doen en lukt dat dan ook? Dus dat betekent echt op klassenbezoek of bij de IB, maar ook leerkrachten onderling. En vervolgens vastleggen, opschrijven en dat document levend zien te houden, niet laten versloffen.

P14: interviewDIR1.rtf - 14:22 [Dus ik heb dat hier in een gro..] (52:52) (Super)

Codes: [Borging van kwaliteitszorg in het systeem - Family: Systeem voor kwaliteitszorg] [Dagelijks gebruik - Family: Systeem voor kwaliteitszorg]

No memos

Dus ik heb dat hier in een grote map, per kaart een tabblad waar de punten extra worden uitgewerkt. Daar zitten soms ook beleidsdocumenten aan vast en ik weet dat de inspecteur, die hier in februari was, dat mooi vond. En dat werkt prima.

P14: interviewDIR1.rtf - 14:23 [En we schrijven ook een intern..] (53:53) (Super)

Codes: [Borging van kwaliteitszorg in het systeem - Family: Systeem voor kwaliteitszorg] [Ouders & kwaliteitszorg - Family: Systeem voor kwaliteitszorg]

No memos

En we schrijven ook een intern jaarverslag, ook voor de ouders, waarin we ook verantwoording afleggen voor de resultaten.

P14: interviewDIR1.rtf - 14:38 [Ja, we maken een intern jaarve..] (102:102) (Super)

Codes: [Borging van kwaliteitszorg in het systeem - Family: Systeem voor kwaliteitszorg]

No memos

Ja, we maken een intern jaarverslag. Dat sturen we ook naar de inspectie en naar de MR en naar het bestuur en ja, daar zit van alles in. We zijn afgelopen jaar ook begonnen met een tussentijdse rapportage, vooral naar aanleiding van de scores van de citotoetsen in januari.

P14: interviewDIR1.rtf - 14:39 [En op basis van dat intern jaa..] (102:102) (Super)

Codes: [Borging van kwaliteitszorg in het systeem - Family: Systeem voor kwaliteitszorg] [Dagelijks gebruik - Family: Systeem voor kwaliteitszorg] [Relatie met onderwijsverbetering - Family: Kwaliteit van het onderwijs]

No memos

En op basis van dat intern jaarverslag, maak je weer een schoolontwikkelplan voor het nieuwe schooljaar. Dus die cyclus, daar zit de borging vooral in. Maar dan geldt weer, dat moet in de klas gebeuren. En dan moet ik ook echt gaan kijken, gebeurt dat nog?

P14: interviewDIR1.rtf - 14:49 [Nou, vooral de borging. Dat je..] (141:141) (Super)

Codes: [Borging van kwaliteitszorg in het systeem - Family: Systeem voor kwaliteitszorg]

No memos

Nou, vooral de borging. Dat je inderdaad dat echt blijft doen en daarop gericht blijft.

P14: interviewDIR1.rtf - 14:52 [een goed gestructureerde map, ..] (145:145) (Super)

Codes: [Borging van kwaliteitszorg in het systeem - Family: Systeem voor kwaliteitszorg]

No memos

een goed gestructureerde map, ja, dan is hij zeer tevreden. En met name over de structuur en de borging.

P16: Interview EXT2.rtf - 16:18 [Ja, als die cycliciteit er zit..] (88:88) (Super)

Codes: [Borging van kwaliteitszorg in het systeem - Family: Systeem voor kwaliteitszorg] [Dagelijks gebruik - Family: Systeem voor kwaliteitszorg]

No memos

Ja, als die cycliciteit er zit, als een school iedere vier jaar bepaalde dingen aan de orde laat komen van hoe ze zelf functioneren en ook vervolgens wel meten en beoordelen, dus niet alleen meten, maar ook inzichtelijk maken. Hè, als een school dingen niet kan meten maar er wel dingen over schrijft, dan vraag ik van, oké, ja, misschien kan je het niet meten, maar misschien kan je er wel dingen over neerzetten. En in een gesprek komt het dan ook wel naar voren dat mensen dat doen. Ja, die hebben dan wel bepaalde ideeën daarover en dan stimuleren wij ze toch om dat ook op papier te zetten, dat we ook veel breder kunnen spreken. Want als je daar niks expliciet maakt, dan weet je ook van elkaar niet of je eigenlijk wel hetzelfde vindt. En dan in discussie kan dat leiden tot betere ideeën over wat er nog verbeterd kan worden of welke dingen eigenlijk nu onder de maat zijn voor de school zelf.

