

Werken aan de schoolinterne capaciteiten: naar een gedifferentieerde aanpak

E. Verbiest

In een vorige bijdrage wezen we op het belang van beleidsvoering door scholen zelf. We onderscheidden drie samenhangende schoolinterne capaciteiten: persoonlijke capaciteit, interpersoonlijke capaciteit en organisatorische capaciteit.

In deze tweede en laatste bijdrage gaan we in op de vraag hoe deze capaciteiten te ontwikkelen. We pleiten voor een gedifferentieerde aanpak. We staan stil bij de rol van de schoolleider. En we schenken aandacht aan de bijdrage die externe actoren kunnen leveren aan de ontwikkeling van schoolinterne capaciteiten.

1. Capaciteit, capaciteitsontwikkeling en ondersteuning van capaciteitsontwikkeling

Het beleidsvoerend vermogen van scholen steunt in belangrijke mate op drie samenhangende capaciteiten: persoonlijke capaciteit, interpersoonlijke capaciteit en organisatorische capaciteit. In algemene zin is *capaciteit* de bekwaamheid (vermogen, competentie) van individuen (bijvoorbeeld leerlingen of leerkrachten), groepen (zoals een onderbouwteam), organisaties (zoals een school) of sociale verbanden (bijvoorbeeld een wijk of een koepelorganisatie) om op een effectieve en efficiënte wijze te handelen. Het gaat hierbij om een complexe mengeling van kennis, vaardigheden, motivatie en condities die toelaten dat iemand (of een groep enzoverder) adequaat kan handelen.

De verwerving van capaciteiten vereist leerprocessen. Leren is iets wat men zelf doet. Men kan niet voor een ander leren. De ontwikkeling van capaciteiten van iemand of van een groep, kan slechts door die persoon of door die groep zelf gebeuren. Echter, net zoals kinderen zelf leren maar wel veel geholpen en gestimuleerd kunnen worden bij dat leren, zo kan men ook de capaciteitsontwikkeling van leerkrachten, teams en de schoolorganisatie ondersteunen en stimuleren. Een schoolleider kan individuele leerkrachten of teams feedback geven op hun functioneren. Hij kan structuren aanbrengen in de school die de gelegenheden om met elkaar te overleggen en te leren vergroten. Een intervisiegroep van leerkrachten kan via collectieve leerprocessen leerkrachten helpen de aanwezige praktijkkennis te expliciteren en te verrijken. De overheid kan scholen ruimte laten om eigen beleid te ontwikkelen. Het is dus zinvol om onderscheid te maken tussen enerzijds *capaciteit* en *capaciteitsontwikkeling* en anderzijds *ondersteuning van capaciteitsontwikkeling*.

2. Capaciteitsontwikkeling en ondersteuning van capaciteitsontwikkeling: de rol van de schoolleider

Bij het ondersteunen van de capaciteitsontwikkeling in de school speelt de schoolleider een cruciale rol. We staan daarom stil bij een aantal activiteiten die de schoolleider kan ondernemen met het oog op de capaciteitsontwikkeling in de school.

Die activiteiten kunnen vanuit een drietal rollen van de schoolleider beschreven worden.

▪ *Cultuurbouwer.*

- Het uitdragen van opvattingen en normen die een geschikt affectief leerklimaat stimuleren: het waarderen van de mensen, ze expliciet betrekken bij overleg- en leerprocessen; en respect hebben voor hun professionele individualiteit.
- Samen met de leraren werken aan een visie op leren van leerlingen en professionalisering van leraren. Belangrijke elementen van een dergelijke visie zijn: het gaat in de school uiteindelijk om het leren en de resultaten van de leerlingen; leerlingen kunnen leren en kunnen daarbij geholpen worden; professionalisering is een niet eindigend proces voor; professionele ontwikkeling gebeurt vooral door het kritisch onderzoeken en verrijken van de eigen opvattingen en handelwijzen in dialoog met collegae; het

aangrijpingspunt voor professionaliseringsactiviteiten ligt met name in de discrepantie tussen wat leerkrachten bereiken en wat ze willen bereiken.

- Het uitdragen en mede realiseren van deze visie. Dat betekent het bevragen van leraren op hun handelen in de klas, over de doelen en ideeën die ze hebben, de aanpak die volgen, over de resultaten die ze boeken, en over de professionalisering die ze ondernemen.
 - Nadruk leggen op de grote waarde die aan samenwerking wordt gehecht, bijvoorbeeld door het expliciet bespreken van voordelen van concrete samenwerkingspraktijken en het belonen van medewerkers die samenwerken.
 - Het zelf voorbeeldig zijn in samenwerking en professionalisering.
- *Leraar:*
- Deze rol valt in een tweetal subrollen uiteen. Vanuit een begeleidersrol kan de schoolleider individuele en collectieve leerprocessen structureren. Deze begeleidersrol houdt ook in het leren van leraren richten op het handelen in de klas en op de achterliggende persoonlijke handelingstheorieën. Het betekent verder leraren bewegen tot kritisch zelfonderzoek. Bij deze rol van de schoolleider hoort ook— indien nodig — het (laten) trainen van medewerkers en teams in de vaardigheden die nodig zijn voor individueel reflecteren, collectief leren en teamwork.
 - Vanuit een expertrol, waarbij de schoolleider als onderwijskundig leider functioneert, zal de schoolleider zijn recente en gefundeerde (in onderzoek en in praktijk) kennisbasis van leren, onderwijzen, curriculumontwikkeling en toetsing inzetten om leraren verder te professionaliseren. Dit betekent bijvoorbeeld het zelf als model voor goed onderwijs functioneren en het aanreiken van handelingsmogelijkheden en concepten aan leraren die daarmee hun persoonlijke handelingstheorie en hun handelen in de klas kunnen verbeteren.
- *Architect:*
- Leerprocessen en een cultuur waarin leren en samenwerking gedijt, dienen door de structuur van de school ondersteund te worden. De schoolleider is ook een architect of organisatiebouwer. Dat raakt in de eerste plaats de schoolleiding zelf. Want juist participatie van leraren in de belangrijke beslissingen die in de school genomen dienen te worden, ondersteunt een cultuur van vertrouwen en schept mogelijkheden voor samen leren. Met andere woorden, de ontwikkeling van capaciteiten voor beleidsvoering vragen gedeeld leiderschap.
 - Ook het scheppen van tijd en ruimte voor samenwerking en samen leren is nodig: het organiseren van intensieve samenwerking zoals samen lessen ontwikkelen, bij elkaar in les gaan kijken en die lessen samen bespreken (bijvoorbeeld in intervisiegroepen of in schooloverstijgende netwerken, met andere scholen of met lerarenopleidingen).
 - Verder kan aan de ontwikkeling van deze capaciteiten bijgedragen worden door het realiseren van taakverbreding en dus laten uitvoeren van activiteiten door leraren op schoolniveau.
 - Tenslotte kan men in het wervingsbeleid en het promotiebeleid criteria hanteren die bevorderen dat professionals zichzelf in (collectieve) leerprocessen permanent professionaliseren, die bereid zijn om klasoverstijgende taken uit te voeren en om te participeren in schooloverstijgende netwerken.

3. Naar een gedifferentieerde aanpak

De ontwikkeling van schoolinterne capaciteiten vraagt een langdurige inspanning, die bovendien een beroep doet op de capaciteiten van de direct betrokken onderwijsprofessionals om zichzelf en de school in de geschetste richting te ontwikkelen. Men zou zelfs kunnen spreken van een zekere paradox in schoolontwikkeling: schoolontwikkeling vraagt (minstens enigszins) ontwikkelde scholen.

Maar scholen verschillen in beleidsvoerend vermogen. Zo beschrijft men soms scholen in termen van drie typen effectiviteit van functioneren. En men verbindt daaraan dan verschil-

lende typen ontwikkelingsstrategieën. Type I strategieën mikken op het matig effectief worden van een 'falende, ineffectieve school'. Bij deze strategieën is sprake van veel externe ondersteuning, een duidelijke, directe gerichtheid op enkele kernelementen van het curriculum, de onderwijsstrategieën en de organisatie, met het oog op het ontwikkelen van vertrouwen en competentie bij de leraren. Type II strategieën proberen gematigd effectieve scholen ('laag presterende scholen') effectiever te laten worden. In deze strategieën verfijnt men de ontwikkelingsprioriteiten en richt men zich op specifieke onderwerpen om de capaciteit van de leraren verder uit te bouwen. Men gebruikt nog enige externe ondersteuning, maar steunt al meer op de interne capaciteiten van de school en de onderwijsprofessionals. Type III strategieën helpen effectieve ('goede') scholen effectief te blijven. Externe steun is niet langer noodzakelijk, omdat de scholen op eigen capaciteiten kunnen steun om zich verder te ontwikkelen. Het organiseren van netwerken tussen scholen en de confrontatie met nieuwe ideeën passen bij deze strategieën.

Een strategie die een groot beroep doet op de schoolinterne capaciteiten om deze verder te ontwikkelen, zal niet voor alle scholen ondersteunend werken. Er valt dus veel te zeggen voor een gedifferentieerde aanpak, die rekening houdt met de mate waarin de schoolinterne capaciteiten al ontwikkeld zijn. Maar vermeden dient te worden dat scholen waarvan de capaciteiten nog niet ver ontwikkeld zijn, afhankelijk blijven van externe ondersteuning en niet zelf leren. Ondersteuning, in welke fase dan ook van capaciteitsontwikkeling, dient daarom altijd tegelijk met eigen capaciteitsontwikkeling gepaard gaat, dus met leren. Hier kan opnieuw de parallel zichtbaar gemaakt worden tussen het leren (van leerlingen) en de ontwikkeling van het beleidsvoerend vermogen in scholen. In de sociaal-constructivistische leerpsychologie is veel aandacht voor zelfstandig leren en voor de relatie tussen de externe controle van het leerproces (door instructie van een docent) en de autonome controle van het leren (door de leerling). Beide vormen van controle zijn gradueel. Men spreekt van sterke, gedeelde en losse externe controle en van hoge, gemiddelde en lage mate van zelfsturing. De externe controle kan wel of niet congruent zijn met de mate van zelfsturing. Indien er sprake is van discrepantie treedt een frictie op. Deze frictie kan destructief zijn, met name als de discrepantie tussen externe controle en zelfsturing zo groot is dat de leer- en denkvaardigheden afnemen (de eisen aan de student gesteld zijn te hoog of te laag). Er is sprake van een constructieve frictie als de discrepantie tussen externe controle en zelfsturing het leer- en denkvermogen stimuleert. De veronderstelde wisselwerking tussen de mate van externe sturing en de mate van zelfsturing is hieronder schematisch weergegeven:

Mate van autonome sturing	Mate van externe sturing		
	sterk	gedeeld	los
hoog	destructieve frictie	destructieve frictie	congruentie
gemiddeld	destructieve frictie	congruentie	constructieve frictie
laag	congruentie	constructieve frictie	destructieve frictie

Verondersteld effect van combinaties van externe sturing en zelfsturing (Vermunt, 1992:41)

Als we deze gedachtegang toepassen op de ontwikkeling van scholen met een laag of matig beleidsvoerend vermogen, dan is het van belang om die vormen van ondersteuning te creëren die voldoende constructieve frictie teweeg brengen en dus de betrokkenen onderwijsprofessionals uitnodigen hun capaciteiten te ontwikkelen. Een voorbeeld hiervan is het werken met een combinatie van zogeheten halffabrikaten en (externe) begeleiding. Een dergelijk halffabriekaat biedt materiaal voor het realiseren van specifieke (soms verplichte) innovaties, zoals een scholingsplan. Het halffabriekaat is, zoals de naam aanduidt, geen afgerond pro-

duct. Het vraagt uitdrukkelijk om bewerking en aanpassing aan de specifieke situatie van de school die het gebruikt. Die vereiste bewerking en aanpassing ligt op diverse niveaus. Het halffabrikaat probeert het hele beleidsterrein waar het betrekking op heeft te bestrijken. De school dient te beslissen welke onderdelen ze in haar situatie van toepassing acht, wat de consequenties van gekozen beleid voor andere beleidsterreinen zijn; in welk tempo men aan een en ander wil werken, enzovoort. Deze aanpassingen en keuzen dienen door de school zelf gemaakt worden. De externe begeleiding helpt bij het doorwerken van de verschillende stappen en adviseert over het creëren van betrokkenheid. Op deze wijze wordt door de ontwikkeling van beleid en visie, door systematisch en planmatig werken en door het realiseren van draagvlak ook verdere ontwikkeling van schoolinterne capaciteiten gestimuleerd.

4. Over de rol van schoolexterne actoren bij de ondersteuning van capaciteitsontwikkeling

Het belang van schoolinterne capaciteiten en de ontwikkeling daarvan sluit de invloed van actoren en factoren rond de school op het beleidsvoerend vermogen van de school niet uit. Te denken valt bijvoorbeeld aan besturen, begeleidingsinstellingen, opleidingsinstituten, landelijke organisaties zoals besturenbonden en de centrale overheid. In het algemeen is het aan te bevelen dat externe actoren zich terughoudend opstellen bij het formuleren van beleid voor de school. Dat neemt echter niet weg dat actoren en factoren rond de school wel een rol kunnen spelen. De vraag is dan hoe schoolexterne actoren en factoren kunnen bijdragen aan de ondersteuning van de ontwikkeling van de persoonlijke, interpersoonlijke en organisatorische capaciteiten in de school.

In dit verband kan een aantal suggesties gedaan worden.

- Om te beginnen, een zeer belangrijke taak is hier weggelegd voor de inrichtende machten van de scholen. Eerder is gewezen op de cruciale rol van de schoolleider bij het ondersteunen van de capaciteitsontwikkeling in de school. De selectie en benoeming van schoolleiders zouden vooral vanuit dit perspectief invulling dienen te krijgen. Het vermogen om een cultuur van leren te bouwen, om hiervoor structuren te scheppen en om daar een begeleidende rol in te spelen, zijn essentiële competenties waarop schoolleiders gekozen dienen te worden.
- Het ontwikkelen van de schoolinterne capaciteiten vereist een zekere schaalgrootte. Het lerend werken aan het ontwikkelen van het curriculum, het functioneren van intervisiegroepen enzovoort vereist tijd, ruimte en financiële mogelijkheden die in een afzonderlijke school niet altijd aanwezig zijn.. Schaalvergroting – door samenwerking of fusie - kan hier uitkomst bieden en biedt mogelijkheden om begeleidings- en staffuncties die vaak bij bijvoorbeeld begeleidingsdiensten ondergebracht zijn, minstens deels dicht bij de school te situeren. Leraren kunnen deze functies – bijvoorbeeld in een toerbeurtsysteem – vervullen. Dat draagt ook bij aan de verrijking van de leraar. Dergelijke schaalvergroting zal ook gepaard dienen te gaan met een zekere verschuiving van de gelden die nu nog bij schoolexterne instanties zijn ondergebracht, naar de scholen zelf. Maar die schaalvergroting mag er niet toe leiden dat een integrale benadering van de capaciteitsontwikkeling op de afzonderlijke scholen onmogelijk wordt.
- Om de versnippering van het scholings- en begeleidingsaanbod tegen te gaan verdient het wellicht overweging om kleinschalig (regionaal) samenwerkingsverbanden te organiseren tussen scholen, begeleidingsinstellingen en opleidingsinstituten. Schaalvergroting van scholen kan er toe leiden dat scholen in deze verbanden een grote invloed kunnen uitoefenen op de formulering van de vragen. Het aanbod kan dan in onderling overleg ontwikkeld worden. Dat aanbod dient gericht te zijn op de ondersteuning van de ontwikkeling van de schoolinterne capaciteiten. Te denken valt aan scholing in reflectie en praktijkgericht onderzoek en in collectief leren en aan het organiseren van schooloverstijgende netwerken van leraren en schoolleiders.
- Opleidingen kunnen een belangrijke rol spelen om aankomende professionals te leren wat het betekent om professional te zijn: het via individuele en collectieve leerprocessen permanent onderzoeken en verbeteren van praktijkkennis. Dit begint al bij de initiële opleiding van leraren. Omdat dergelijke leerprocessen slechts vruchtbaar zijn als ze ver-

bonden zijn met feitelijk handelen in de klassituatie, verdient het aanbeveling het leren via de praktijk uit te breiden en een ruimere plaats te geven aan de leraren op de school als mede-opleiders. Op deze wijze kunnen de voor professionalisering noodzakelijke praktijkervaringen worden opgedaan. Bovendien ligt hier een uitgelezen kans om tussen opleidingen, school en leraren, zowel zittende als aanstaande leraren, leernetwerken te maken waarin men als professional elkaar ontmoet en dat wil dus zeggen samen leert. Financiering van deze werkwijze zou kunnen gebeuren door opleiders gedeeltelijk als leraar in de school te laten werken.

- De cruciale rol van schoolleiders in het ontwikkelen vraagt stevige opleidingen voor schoolleiders, die ook toegangsvereiste tot het beroep dienen te zijn. Dergelijke opleidingen zouden door enkele samenwerkingsverbanden van academische instellingen en nascholingsinstellingen van lerarenopleidingen kunnen worden georganiseerd. Inhoudelijke en opleidingsdidactische expertise kan op deze wijze worden samengebracht, terwijl zo ook versnippering van het opleidingsaanbod kan worden tegengegaan. In deze opleidingen zou veel nadruk dienen te liggen op trainingen en op leren in de eigen werksituatie waarbij men leert de schoolinterne capaciteiten te ontwikkelen.
- Onderzoeks-, opleidings- en begeleidingsinstellingen zouden samen met scholen kunnen werken aan het ontwikkelen van indicatoren die de kwaliteit van de genoemde schoolinterne capaciteiten beschrijven. Dergelijke indicatoren zouden in een systematiek van collegiale visitaties gehanteerd kunnen worden.
- Ook de Inspectie zou zich terughoudend kunnen opstellen. De ontwikkeling van de schoolinterne capaciteiten vraagt autonome, actieve professionals die zelf richting kunnen geven aan hun professioneel handelen. Sterke externe sturing via gestandaardiseerde protocollen kan leiden tot professionals die vooral uitvoerend zijn. De vrij recente wet op het onderwijstoezicht beoogt de autonome ontwikkeling van de school te stimuleren en dus ook meer variëteit tussen scholen. Maar er komen uit het veld signalen dat het massieve en controlerende karakter van dit toezichtkader juist tot meer uniformiteit leidt en barrières opwerpt voor de ontwikkeling van de school. Dit kan niet geheel aan de inspectie aangerekend worden. Scholen vinden het gemakkelijk dat ze gratis advies krijgen over hun kwaliteit en kwaliteitszorg. En scholen oriënteren zich bij het inrichten van hun onderwijs al te gemakkelijk op het toetsingskader van de inspectie. Wellicht speelt de angst mee negatief in het nieuws te komen omdat resultaten van inspectiebezoek publiek zijn. Om het systeem te doorbreken waarmee inspectie en scholen elkaar veroordelen tot een uniform onderwijs en stagnerende schoolontwikkeling pleit men voor een zeer beperkte, maar wel essentiële rol van de inspectie: het bewaken van de ondergrens van kwaliteit. Alles wat scholen daarboven doen aan kwaliteitsontwikkeling en kwaliteitsbewaking is dan van de school zelf. Het betekent ook dat de inspectie niet de rol vervult van begeleider of adviseur, maar zich beperkt tot de rol van toezichthouder.

Literatuur:

- Hargreaves, A. (2003): *Teaching in the knowledge society*. London: Open University Press.
- Hopkins, D. (2001): *School improvement for real*. London: Routledge Falmer.
- Kok, J. (2004): Achtergrondinformatie bij het proportionaliteitsdebat: www.qprimair.nl.
- Seddon, T., Cairns, L. (2002): Enhancing Knowledge in Organizations: developing capacity and capability through learning and leadership. In: Leithwood, K., Hallinger, Ph.,(ed.): *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 735-774.
- Verbiest, E. (1995): Externe Ondersteuning - invoering en uitwerking van de basisvorming als voorbeeld. In: Creemers, B., Giesbers, J., Krüger, M., van Vilsteren, C. (red.): *Handboek Schoolorganisatie en Onderwijsmanagement*, Alphen a/d Rijn - Deurne, Samsom H.D. Tjeenk Willink, blz. D1220/1-10.
- Vermunt, J. (1992): *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs - Naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken*. Amsterdam: .

