

SchoolManagement

VAKBLAD VOOR MANAGEMENT, BESTUUR EN TOEZICHT

Jaargang 20 November 2018 Nummer

5

Sturen op verandering

Verbinding zoeken

Passend onderwijs

Co-teaching als antwoord

Leiderschap van leraren

Verantwoordelijkheid nemen

Regelingen Leerplicht 2018



Auteur:
Mr. dr. Th.A.L.M. Storimans
ISBN: 9789012401418
Omvang: 396 pag's
Prijs: € 45,28 excl. btw

Deze uitgave actualiseert de vorige versie van 2017. De pocket bevat niet alleen de tekst van de Leerplichtwet 1969 en haar uitvoeringsvoorschriften zoals geldend per 1 januari 2018, maar ook de op die datum geldende teksten uit andere wetten, besluiten, regelingen en richtlijnen die betrekking hebben op onderwerpen die met het leerrecht en de leerplicht samenhangen. Te denken valt aan bepalingen over toelating, in- en uitschrijving, schooltijden, aanpak schoolverzuim, voortijdig schoolverlaten e.d.

Deze uitgave is onderdeel van het abonnement SchoolManagementTotaal/Leerplicht en RMC, en is ook los verkrijgbaar.

Kijk voor meer informatie op www.sdu.nl

Sdu

oprecht
de beste
keuze

inhoud

PO

6

Sturen op verandering

Stichting Primair Onderwijs WIJ de Venen zette nieuwe stappen op het gebied van onderwijs en ICT. De wijze waarop leiding werd gegeven aan het process was cruciaal voor het uiteindelijk bereikte resultaat.

PO

VO

MBO

12

Persoonsvorming

Er is een groeiend besef dat deze tijd om ander onderwijs vraagt. Maatschappelijk succes en welbevinden worden niet op de eerste plaats bepaald door de hoeveelheid kennis die iemand heeft. Op zoek naar een 'geslaagd' leven blijkt iemands persoonlijkheid minstens zo belangrijk.

PO

VO

MBO

14

Passend onderwijs met co-teaching

Co-teaching wordt internationaal beschouwd als een effectief instructie- en samenwerkingsmodel om tegemoet te komen aan het werken met een diverse groep leerlingen. Wat betekent dit voor leraren, schoolleiders en bestuurders?

PO

VO

MBO

20

De planning- en controlcyclus

De planning- en controlcyclus is de ruggengraat van het bedrijfs- en beleidsmatig handelen binnen een organisatie. De kwaliteit van deze cyclus is van groot belang. Maar hoe beoordeel je die?

PO

24

Wetenschap en technologie

In ons huidige PO-curriculum is nog geen vast omschreven plaats ingeruimd voor wetenschap & technologie. Dat gaat veranderen. In 2020 wordt van iedere basisschool verwacht dat zij aandacht besteden aan deze kennisgebieden.

PO

VO

MBO

28

Leiderschap van leraren

In toenemende mate wordt verwacht dat leraren de verantwoordelijkheid en leiding krijgen en nemen ten aanzien van cruciale aspecten van het onderwijs binnen scholen. Zij moeten dan wel de mogelijkheden hebben om deze rol op zich te kunnen nemen.

En verder:

- 10 Leiding geven aan leraren
- 11 Column Rinda den Besten
- 23 Recensie
- 27 Gastcolumn



WIE EEN SCHOOL BESTUURT,
BESTUURT EEN WERELD
OP ZICH

Een wereld die bovendien steeds groter en complexer wordt. Denk aan individualisering en digitalisering in het onderwijs, goed bestuur en toezicht, kwesties rondom privacy en integriteit, personeelszaken, bekostiging en huisvesting. Heeft u daarbij juridisch advies nodig? Dan staat Nysingh naast u. Wij zijn er om u voor te bereiden op de wereld van morgen.

Besturen is immers vooruitzien.

SchoolManagement

Vakblad voor management, bestuur en toezicht.

Versijnt tweemaandijks en is een uitgave van Sdu Uitgevers bv

Redactie

Annemarie Neeleman (hoofredacteur)

Inge Andersen

Bernard Teunis

Bert Nijveld (eindredactie)

Redactieadres

Sdu uitgevers bv, Bert Nijveld

Postbus 20014, 2500 EA den Haag

tel.: 070 378 9254

e-mail: b.nijveld@sdu.nl

Uitgever

Ron Huveneers, Sdu Uitgevers bv

r.huveneers@sdu.nl

Abonnementen

Schoolmanagement totaal is een gratis blad voor de doelgroepen management, bestuurders en toezichthouders in het primair en voortgezet onderwijs en in het bve. Abonnees die niet tot deze doelgroepen behoren betalen € 79,50.

Indien u in aanmerking komt voor een gratis abonnement neemt u dan contact op met onze afdeling klantenservice. De uitgever (mailadres hierboven) stuurt op uw verzoek graag een exemplaar naar uw collega's die het blad nog niet kennen.

Sdu klantenservice,

Postbus 20025, 2500 EA den Haag,

tel.: 070 - 378 98 80

www.sdu.nl/service

Advertentie exploitatie

Recent bv, Ray Aronds,

Postbus 17229, 1001 JE Amsterdam

tel.: 020 - 330 89 98,

Fax: 020 - 420 40 05

e-mail: ray@recent.nl

Vormgeving

DPS, Rotterdam

Druk

Wilco

© Sdu uitgevers bv, Den Haag, 2018

Alle rechten voorbehouden. niets uit deze uitgave mag veeveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch door fotokopieën, opnamen, of enig andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.



voorwoord

Bildung

De Wet op Passend Onderwijs (2014) stelt scholen voor de uitdaging om thuisnabij passend onderwijs te bieden. Bij het invoeren van deze wet is vooral gehandeld vanuit organisatorische en financiële perspectieven. Te weinig aandacht was er voor de inhoudelijke uitvoering. Hoe doe je dat precies? Uit promotieonderzoek van Dian Fluijt blijkt dat co-teaching het antwoord op deze vraag kan zijn. Meerdere handen voor de klas dus. Het management zou tijd moeten inruimen om te verkennen welke voordelen het samen lesgeven en leren kan opleveren. In een land als Oostenrijk werkt dat perfect. "En ze hebben daar echt niet meer geld dan wij," aldus Fluijt in een artikel van onze redacteur Inge Andersen.

Een ander omvangrijk artikel in deze uitgave gaat over, hoe kan het ook anders, leiderschap. Niet dat van bestuurders of de directie, maar van leraren. In toenevende mate wordt verwacht dat leraren de verantwoordelijkheid en leiding krijgen en nemen ten aanzien van cruciale aspecten van het onderwijs binnen scholen. Een overzichtsstudie hiernaar zet zaken op een rijtje. Wat doen leraren dan en wat doen dan schoolleiders? Enkele concrete praktijken in scholen waar leiderschap van leraren vorm krijgt, bieden uitzicht op een antwoord.

Onderwijs is natuurlijk meer dan het overdragen van kennis en het aanleren van vaardigheden. In het huidige tijdsgewricht is kennis in ruime mate en voor iedereen beschikbaar. Al denken Frank Cornelissen en Lisa Gaikhorst, werkzaam aan de Universiteit van Amsterdam, daar toch iets anders over. In de column die zij in dit blad plaatsen uiten zij stevige kritiek op het feit dat waardevolle kennis uit onderzoek, meestal met gemeenschapsgeld verkregen, niet vrij verkrijgbaar is voor het onderwijsveld. Een ongemakkelijke waarheid noemen zij dat.

Maar zoals gezegd, onderwijs gaat om veel meer. Oude bekende Sjoerd Slagter levert een stevig pleidooi voor de rol van leraren bij persoonsvorming. De kwaliteit van onderwijs wordt naar zijn smaak nog teveel gemeten aan de hand van reeksen afvinklijstjes: hogere citotoetsen, nog betere eindexamencijfers, meer geslaagden. Terwijl een groeiend besef merkbaar is, dat deze tijd om ander onderwijs vraagt. Waar voorheen de nadruk lag op veel hebben (van kennis), vraagt deze tijd veel meer om zijn, om weten wie je bent. Jongeren begeleiden in hun vorming betekent ook dat je als leraar zelf rolmodel bent en weet waar je staat. In het contact met leerlingen doen zich iedere dag betekenisvolle momenten voor die je als leraar zou moeten benutten. Waarvan akte!

Uw opmerkingen zijn welkom:

b.nijveld@sdu.nl





Veranderproces

“Verbinden op alle niveaus is cruciaal”

In 2016 zette SPO WIJ de Venen nieuwe stappen op het gebied van ICT en onderwijs. Ruim een jaar later, was er al veel in gang gezet. De belangrijkste ontwikkeling de afgelopen jaren? “De kanteling in ons denken, doen en laten. Dat niet ICT leidend is, maar het onderwijs”, aldus Thea Janson (College van Bestuur). “Kijken en luisteren, daar begint het mee. De rol die je daarin als bestuurder hebt, wordt vaak onderschat.”



Andrea Hodzelmans
is tekstschrjver.

Stichting Primair Onderwijs WIJ de Venen bestaat uit 16 scholen in de dorpen rondom Alphen aan den Rijn. De organisatie is op 1 januari 2017 ontstaan vanuit een fusie tussen SPCO De Woudse Venen en SKB De Veenplas. “Dik tien jaar geleden investeerde De Veenplas al in de hardware-matige kant van ICT”, steekt Ruud van Geene van wal. Hij is samen met zijn collega Esther Plemper van Balen bovenschools iCoach binnen de stichting. “Elke leerkracht kreeg een laptop en een digitaal rijbewijs. Dit werd echter van bovenaf opgelegd. Het gevolg? De laptops bleven in de kast staan, beleid leefde niet en de kennis van leerkrachten bleef achter. Bovendien waren we eilandjes en werd ICT binnen de scholen wisselend belegd.” Bij haar komst in de organisatie, zo’n zes jaar geleden, vernam Thea Janson al snel dat actie nodig was. Toch duurde het even voordat er écht beweging ontstond. “We moesten eerst bouwen aan onderlinge relaties en aan de financiële huishouding.”

Ruimte en verbinding

Janson: “De organisatie als geheel draaide niet naar wens. Er was wantrouwen en het samen doen was op de achtergrond geraakt. Ook financieel moesten zaken op orde gebracht worden. Toen de reorganisatie van de planning- controlcyclus rond was en er draagvlak was, ontstond ruimte, ook in financiële zin, om aan de slag te gaan met ICT.” In die tijd, nu zo’n vier jaar geleden, voerden Janson en van Geene mooie gesprekken over wat media kunnen betekenen in het onderwijs. “Ik was eerder al bovenschools ICT-coördinator geweest, maar toen ik vooral op een kantoortje beleid zat te schrijven, heb ik die taak teruggegeven”, vervolgt Van Geene. “Ik wilde onderwijskundig aan de slag en zag daar de noodzaak voor. Op dat moment kwam Thea in beeld. Zij zocht iedere keer de verbinding, zorgde ervoor dat mensen zich gezien en gehoord voelden. En toen kwam er iets op gang.”

Leergang Slimmer leren met ICT

Tijdens het fusieproces werden de eerste stappen gezet om ICT anders te positioneren. Bovenschools ICT-coördinatoren werden iCoaches die begeleid werden in hun coachende rol en op stichtingsniveau werd bekeken wat er nodig was qua infrastructuur, maar ook qua kennis en tijd. Samen met de twee iCoaches besloot Janson deel te nemen aan de leergang Slimmer leren met ICT. “Ik vond dat ik het móest doen: ik kon en wilde niet achterblijven. Meteen na de eerste ochtend viel er een last van mijn schouders af. Het kwartje viel dat ik geen expert in media en ICT hoefde te zijn om dit proces te begeleiden; mijn focus kon liggen op verandermanagement.” Ook voor van Geene was dat een belangrijk moment: “Er ontstond enthousiasme bij Thea en bewustwording rondom het belang van verrijking van het onderwijs met media en ICT als middel. Precies wat ik jaren daarvoor ook al aangaf. Nu konden we verder gaan bouwen.”

Samen doen

De inzichten vanuit de leergang deelde Janson in het directeurenoverleg en elke school kreeg vier uur per week formatie om een iCoach aan te stellen. Daarnaast werd een richtinggevend beleidsdocument geschreven: ‘Aap, noot, swipe’. Dit document komt onder andere voort uit verschillende sessies van de bovenschoolse werkgroep Media & ICT waarin enkele schooldirecteuren en i-Coaches zaken voorbereiden voor het bredere directeurenoverleg. “Natuurlijk zien we nog steeds verschillen tussen de scholen, maar dat is prima. Er is veel veranderd en nog steeds in beweging. We doen het nu echt samen.”

“Als bestuurder hoef je geen expert op de inhoud te zijn, maar je moet wel kunnen begrijpen waar het over gaat”

Continu verbinden

“Wat er gebeurt in een organisatie, ook op het gebied van media en ICT, hangt meer samen met de bestuurder dan dat je ogenschijnlijk denkt” veronderstelt Janson. “Wat je wilt bewerkstelligen, het samen werken aan, kan alleen door te verbinden. Bovenschools ligt daar voor mij een taak, samen met de staf. Op schoolniveau ligt dat bij de directeur.” Daarom verbaast het haar dat er maar weinig bestuurders deelnamen aan de leergang Slimmer leren met ICT. “Ik vind dat jammer. Als bestuurder hoef je geen expert op de inhoud te zijn, maar je moet wel kunnen begrijpen waar het over gaat. Bovendien: een lerende houding met zelfreflectie en zelfsturing zorgt ervoor dat je je taak goed kunt blijven doen. Ik ben hier om de organisatie zo te besturen dat al onze leerlingen en hun ouders het beste krijgen. Daarvoor is het voortdurend nodig om te kijken en te luisteren. Om te begrijpen voor begrepen te worden. De belangrijkste uitdaging zie ik dan ook in het waarmaken van mijn bestuurlijke taak en tegelijkertijd in verbinding te blijven.”

Netwerk

De iCoaches van WIJ de Venen komen zo’n zeven keer per jaar bij elkaar in een netwerk. Janson sloot daar afgelopen schooljaar zoveel mogelijk bij aan. “Ik wilde horen of onze visie landde in de scholen en of hetgeen ik afgesproken had met de directeuren ook terugkwam. Niet om te controleren, want ik heb vertrouwen in de mensen en wat zij doen. Maar wel om het bruggetje te kunnen slaan in de werkoverleggen die ik meerdere malen per jaar met de directeuren heb. Om de juiste vragen te kunnen stellen, te horen of de vertaalslag van het richtinggevend visiedocument naar het onderwijs goed gemaakt wordt en waar aandachtspunten zitten. Dat gaat op de ene plek sneller dan op de andere, en dat mag ook. Directeuren en iCoaches moeten groeien in hun rol.”



Thea Janson en Ruud van Geene: "We willen media en ICT nog beter integreren in de schoolplannen."

Frisse blik van buitenaf

Het afgelopen jaar groeide het besef bij Janson en de werkgroep Media & ICT dat inhoudelijke bovenscholse expertise op het gebied van media en ICT soms nog ontbreekt. "Er moet meer belegd worden dan past binnen het takenpakket van Ruud en zijn collega. We hebben iemand nodig die de grote lijnen kan uitzetten en die een stuk aanvullende knowhow heeft die aanschuurt tegen de techniek. Daarom huren we die expert nu in." Dat heeft nog een meerwaarde, vervolgt zij: "Een onafhankelijke adviseur heeft een frisse blik en kan ons scherp houden. Uitleggen waarom het wél belangrijk is om centraal in te kopen bijvoorbeeld. Net zoals scholen de iCoach hebben als rechterhand, heb ik die als bestuurder ook nodig."

Andere kijk

Niet alleen bovenscholse, maar ook binnen de scholen worden de iCoaches gezien. Van Geene: "We hebben eind 2017 een studiedag Slimmer leren met ICT georganiseerd voor de directeuren, iCoaches en IB'ers van al onze scholen. De IB'ers daarbij betrekken was echt een bewuste keuze: zij moeten ervoor zorgen dat media echt gaat passen bij het onderwijs. Sommige directeuren lieten toen in eerste instantie weten dat de

IB'er niet mee zou komen, want 'die heeft niets met ICT'. Die mindshift moest nog gemaakt worden. Nu, een jaar later, geven de iCoaches aan dat ze echt worden meegenomen in veranderingen en in het proces op de scholen. Ervaringen en waar ze tegenaan lopen delen we in het netwerk." Dat netwerk is belangrijk, geeft van Geene aan: "We moeten werken aan continuïteit. In de waan van de dag kan immers stagnatie ontstaan. Doordat de iCoaches zeven keer per jaar bij elkaar komen, blijven processen lopen. En je kunt nu eenmaal niet alles zelf doen."

"Begrijpen voor begrepen te worden"

Dat media nu zo leeft bij WIJ de Venen en de kanteling dat niet media en ICT leidend zijn, maar het onderwijs, vindt Van Geene de mooiste winst. "Mensen spreken dit nu echt uit. Ze zien dat middelen verrijkend kunnen zijn voor bijvoorbeeld differentiatiemogelijkheden. Dan gaat het écht om onderwijs en daar worden leerkrachten enthousiast over. Bij nieuwe systemen of programma's maken we echt de vertaalslag naar: wat betekent

dat voor jou qua tijdsinvestering? En wat is de meerwaarde voor het onderwijs en de kinderen? Dat dit zo leeft, en dat de gezamenlijkheid er weer is, dáár word ik blij van.”

“De fase van devices of techniek leidend laten zijn, hebben we achter ons gelaten”

Blijven ontwikkelen

Op de vraag of er de komende tijd nog ontwikkelpunten zijn op het gebied van media en ICT, antwoordt Janson zonder aarzelen: “Absoluut. We willen media en ICT nog beter integreren in de schoolplannen. Meer maatwerk bieden met behulp van media en ICT is het uiteindelijke doel. Ook de integratie met andere domeinen in onze organisatie, zoals onderwijs en kwaliteit, personeel en financiën, is een boeiend vraagstuk. Als dat over een aantal jaren lukt, dan is een aparte werkgroep Media & ICT misschien niet eens meer nodig.” De bestuurder die een paar jaar geleden niet zoveel had met media en ICT, praat nu vol enthousiasme over het onderwerp. “De ontwikkelingen gaan door en wij ook. Altijd vanuit de vraag: wat heeft het kind eraan? De fase van devices of techniek leidend laten zijn, hebben we achter ons gelaten.”

Slimmer leren met ICT

SPO WIJ de Venen heeft geparticipeerd in Slimmer leren met ICT. Dit landelijke programma ondersteunt scholen en besturen op verschillende manieren bij de inzet van ICT in hun onderwijs. Met ‘versnellingsvragen’ (procesbegeleiding bij innovatieve ICT-vraagstukken), leer- en werkdagen over verandering, expert-sessies en diverse tools/hulpmiddelen. Doel is het stimuleren van innovatie in het onderwijs en meer maatwerk door de inzet van ICT en technologie. Het programma is in 2015 gestart als onderdeel van het Doorbraakproject Onderwijs & ICT en loopt eind dit jaar af.

Meer weten of op zoek naar inspiratie en andere praktijkvoorbeelden?

Kijk op de speciale website www.slimmerlerenmetict.nl



Dinsdag 27 november 2018 • Spant! Bussum

INITIATIEF EN ORGANISATIE
ckcseminars
HOOFDSPONSOR
driessen®

De onderwijstransitie en HR-kanteling praktisch in beeld

Inspirerende visies door:



- **Allard Droste**, Professioneel dromer, Ondernemer en Bestseller Auteur ‘Semco in de Polder’
- **Dr. Jay Marino**, International Continuous Improvement Consultant and leading expert in supporting schools in their continuous improvement efforts
- **Myriam Lieskamp**, Eigenaar Onderwijs Advies, Hoofdredacteur Serie Leiderschap in de Onderwijspraktijk, Bestuurslid Stichting SGRv&fonds Kansrijk en sr. beleidsmedewerker Peelraam
- **Selma Klinkhamer**, Directeur, Rotterdams Vakcollege de Hef en verkozen tot Beste Schoolleider van Nederland 2017
- **Simon Douw**, Baanbreker@downsideup en Co-auteur van ‘Baanbreker!’

SPONSOREN BeLife • Capra Advocaten • Effactory • Mercedes EXPOSANTEN AFAS Software • NIRPA • Raet

VIA SCHOOLMANAGEMENT
**ONTVANGT U € 50,-
KORTING OP DEELNAME
KOM MET 3 PERSONEN
VOOR € 295,-
UW KORTINGSCODE: HRMONDSU**

MAANDAG 26 NOVEMBER 2018
STRATEGY MASTERCLASS
EEN MIDDAG- EN AVOND PROGRAMMA INCLUSIEF DINER!
**Continuous Improvement
Through Teamwork, Collaboration
and Shared Leadership
door Dr. Jay Marino**
**ONTVANG € 50,-
KORTING OP DEELNAME
UW KORTINGSCODE: KRTMC50**
WWW.HRTRANSFORMATIEONDERWIJS.NL

Participanten bekend op 1 oktober 2018

MEER INFORMATIE EN AANMELDEN VIA WWW.HRMENHETONDERWIJS.NL

Leidinggeven aan leren

De schoolleider als leraar van leraren

Leren van kinderen vraagt om lerende leraren en lerende schoolleiders. De meeste scholen zijn echter niet ingericht om het leren van leraren te ondersteunen.

De schoolleider heeft een belangrijke rol bij het leren van leraren. Na de leraar is de schoolleider de belangrijkste factor als het gaat om het realiseren van goede leerling opbrengsten¹. De schoolleider heeft een indirect effect op het realiseren van opbrengsten van leerlingen. We hebben redelijk veel kennis over wat succesvolle schoolleiders doen als het gaat om het realiseren van opbrengsten met betrekking tot de basisvaardigheden bij leerlingen². De invloed van de schoolleider loopt getrapt, via het leren van de leraren- gericht op het leren van de leerlingen en via het inrichten van de schoolorganisatie als een rijke leeromgeving voor leraren.³ Om een beeld te krijgen van wat schoolleiders concreet doen om het leren van leraren te ondersteunen en te stimuleren, heb ik een documentaire gemaakt. Hoe sluiten schoolleiders aan bij de verschillende leerbehoeften van leraren? Op welke wijze richten ze de school in zodat leraren samen nieuwe onderwijspraktijken kunnen ontwikkelen en met en van elkaar kunnen leren? Vier schoolleiders uit het basis-onderwijs en een rector van een gymnasium geven antwoord op dit soort vragen in de documentaire *Leidinggeven aan leren. De schoolleider als lerende leraar van leraren*: (www.youtube.com/watch?v=Skel5FFhSKE&feature=youtu.be)

- Hoe ga je na wat het effect is van het uitproberen?
- Hoe kun je een collega-schoolleider hierbij betrekken?
- Gaan jullie de uitgeprobeerde ideeën ook met elkaar bespreken?
- Wanneer? Plan je dat in?
- In welke mate zien schoolleiders zich als leraar van leraren?
- In welke mate gun je jezelf de tijd om het leren van leraren te ondersteunen en te stimuleren?
- Wat doe je nu om het leren van leraren te ondersteunen en te stimuleren?
- Wat zouden schoolleiders graag willen doen?
- Waarom lukt dat onvoldoende?
- Wat kun je anders organiseren in je werk zodat je daar meer aan toekomt?
- Wat heb je daarvoor nodig van je bestuur?
- Hoe vind je de balans tussen sturen en ruimte geven of loslaten?

Voeren van het goede gesprek

Het samen bekijken van de documentaire kan een mooi gesprek opleveren tussen schoolleiders. Ik geef hier een aantal vragen die behulpzaam kunnen zijn om met elkaar het goede gesprek te voeren:

- Wat herkennen schoolleiders in de documentaire?
- Waar word je enthousiast van? Waarom?
- Welke ideeën doe je op uit de documentaire?
- Welk idee uit de documentaire ga je daadwerkelijk uitproberen?



Loes van Wessum is associate lector Leiderschap in Onderwijs en Opvoeding, Windesheim Flevoland

Noten

- 1 Leithwood, K., Harris, A., Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management* 28 (1) 27-42.
Leithwood, K., & Seashore Louis, K. (2012). Linking leadership to student learning. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- 2 Leithwood, K. (2012). *The Ontario Leadership Framework 2012. With a Discussion of the Research Foundations*. Ontario: Institute for Education Leadership.
- 3 Van Wessum, L., & Verheggen, I. (2018). *Leidinggeven aan een lerende school. Welke vragen heb jij vandaag gesteld?* Antwerpen: Gompel & Svacina.

Lumpsum



Schoolbesturen in het primair onderwijs ontvangen lumpsumfinanciering. De schoolbesturen kunnen daardoor het geld inzetten zoals het beste past bij hun didactische uitgangspunten en hun lokale situatie. Op die manier kunnen ze inspelen op de behoeften van de leerlingen. Helaas zien we in de praktijk dat de politiek zich niet alleen nog steeds intensief met de inhoud van het onderwijs op scholen bemoeit, maar ook dat sturen en verantwoorden door de verschillende kabinetten heen, verschillend geïnterpreteerd worden en vaak achteraf bijgesteld. Dit komt het onderlinge vertrouwen tussen politiek en onderwijs niet ten goede en zet de belangrijkste voordelen van de lumpsum (zoals verwoord door de Onderwijsraad) onder druk. Tien jaar na het rapport van de Commissie Dijsselbloem is dat nog niet veranderd.

Genoemd rapport leek zo verhelderend: de overheid gaat over het 'wat', de scholen en schoolbesturen bepalen zelf 'hoe' ze dat doen, luidde de aanbeveling. Het klonk zo vanzelfsprekend en logisch, maar zo eenvoudig is dat nog niet. Een groot probleem is gebrek aan rolvastheid, van alle partijen. De Tweede Kamer wil zich soms bemoeien met de inhoud van lessen. Het beleid en de sturing van de overheid is niet altijd consistent. De sector wil enerzijds autonomie, maar roept anderzijds ook om hulp naar Den Haag. En schoolbesturen zijn soms te afwachtend en vinden het nog niet allemaal vanzelfsprekend om zich actief te verantwoorden over de kwaliteit van hun onderwijs en hun financiën.

We zien dat de verantwoording van schoolbesturen steeds belangrijker is geworden. Ik vind dat logisch. Schoolbesturen krijgen publiek geld om goed onderwijs te organiseren. De Tweede Kamer moet controleren of de overheid dat geld op een goede manier besteedt. Schoolbesturen moeten zich daarom verantwoorden over de eigen kwaliteit en die van haar scholen via jaarverslagen en via Vensters. Verantwoorden gaat óók over het gesprek aangaan met ouders, schoolteams, intern toezicht en andere belangrijke partners van de school. Door met elkaar in gesprek te gaan over wat er in en om de school speelt, werken we samen aan goed onderwijs.

Schoolbesturen hebben afgesproken om hier een verbeterslag in te maken. In de Code Goed Bestuur staat al dat schoolbesturen hun jaarverslag actief openbaar maken. Zij moeten daarin hun

financiële positie evalueren en verantwoorden. Gezien de politieke aandacht voor de reserves in het primair onderwijs, is het belangrijk dat elk schoolbestuur hier goed aandacht aan besteedt. Want alleen als schoolbesturen zich goed verantwoorden, verdienen ze het vertrouwen dat onlosmakelijk bij autonomie hoort.

Nou wordt het de schoolbesturen niet makkelijk gemaakt. De huidige bekostiging is zo complex omdat deze is opgebouwd uit veel verschillende onderdelen, die op verschillende momenten in het jaar worden uitbetaald. Vijftig verschillende parameters bepalen hoeveel geld een schoolbestuur jaarlijks krijgt. Schoolbesturen hebben niet altijd goed zicht op hoeveel geld ze de komende jaren te besteden hebben. Vaak weten ze pas gaandeweg het schooljaar hoeveel geld zij exact krijgen. Soms ontvangen ze het geld pas laat in het schooljaar of na afloop ervan. Als dit geld vervolgens niet is uitgegeven, lijkt het of ze aan het eind van het jaar onnodig veel reserves hebben opgebouwd.

Steeds weer laait de maatschappelijke en politieke discussie op over de vraag of er voldoende geld naar het onderwijs gaat en waar het geld naartoe gaat. Bezuinigingen, investeringen, ombuigingen en meningen hierover buitelen over elkaar. De een roept dat het geld op de plank blijft liggen, anderen beweren dat schoolbesturen het niet doelmatig besteden. Vrijwel niemand snapt hoe de financiële vork in de steel zit, waardoor het onderwijs steeds moet opboksen tegen negatieve beeldvorming. Het zou goed zijn als de Tweede Kamer een parlementair onderzoek instelt naar de financiën van het primair onderwijs. De Onderwijsraad heeft dat ook geadviseerd. Alleen daarmee wordt duidelijk of de bekostiging toereikend is en waaraan het geld wordt uitgegeven.

De lumpsum moet niet ter discussie staan. Diverse onderzoeken hebben uitgewezen dat die heeft geleid tot beter en doelmatiger onderwijs en past bij de manier waarop wij het onderwijs in Nederland hebben ingericht. De discussie moet gaan over de toereikendheid van de bekostiging en de verantwoording. Een belangrijke vraag is: Hoe kunnen schoolbesturen de verantwoordelijkheid verbeteren, zonder dat die doorslaat in fikse bureaucratie? En wanneer is de politiek tevreden? Wat is er nodig, dat politiek zich beperken tot de wat-vraag, tien jaar na Dijsselbloem?

*Rinda den Besten,
voorzitter PO-Raad*

Persoonsvorming

Je wilt wakker maken

Ze zijn er elke dag. Momenten waarop een leraar van betekenis kan zijn voor zijn leerling. Gebeurtenissen die cruciaal zijn voor de persoonsontwikkeling van een leerling. Die momenten herkennen en daarop adequaat inspelen, is minstens zo belangrijk als een goede instructie bij de lesstof. Dat is de hedendaagse invulling van het begrip Bildung: mee-sturen bij de persoonsvorming van jongeren.

Onder invloed van de dadendrang van politici en steeds kritischer consumenten is de overheid gaan sturen op meetbare resultaten. Dit wordt met name zichtbaar in het onderwijsbeleid van de laatste decennia. De kwaliteit van onderwijs wordt gemeten aan de hand van reeksen afvinklijstjes: hogere citotoetsen, nog betere eindexamencijfers, meer geslaagden en bewindslieden en Kamerleden droomden van 'weer een plekje hoger' op de internationale PISA-ranglijst. Men was ervan overtuigd dat met meer kennis en meer vaardigheden men zowel de leerling als de samenleving beter voorbereidde op de toekomst.

Het belang van persoonsvorming

Maar onze ideeën over wat goed onderwijs is, zijn aan het veranderen. In gesprekken met docenten en jongeren is een groeiend besef merkbaar dat deze tijd om ander onderwijs vraagt. Onderzoek, onder andere in publicaties van het CPB en de Onderwijsraad, ondersteunt dat. Maatschappelijk succes en welbevinden worden niet op de eerste plaats bepaald door de hoeveelheid kennis die iemand heeft. Op zoek naar een 'geslaagd' leven blijkt iemands persoonlijkheid minstens zo belangrijk. Filosofen spreken van geleide zelfzorg en vragen, naast socialisatie, ook nadrukkelijk aandacht voor subjectivatie: in de woorden van Gert Biesta 'hoe word ik een volwaardige persoon?'. Er is nog een reden om te pleiten voor meer aandacht voor persoonsvorming. De samenleving verandert in een

hoog tempo en stelt steeds nieuwe eisen. Van jonge mensen wordt verwacht dat ze keuzes voor het leven maken, succesvol zijn en ook hun steentje bijdragen aan de samenleving. Wat geef je deze jongeren mee voor hun toekomst? Daar waar in het verleden de nadruk lag op veel *hebben* (van kennis), vraagt deze tijd veel meer om *zijn*, om weten wie je *bent*.

Geleide zelfvorming

Bildung gaat over 'wie ben ik en 'wat wil ik met mijn leven?' Om je in te kunnen zetten voor *jouw* toekomst en *jouw* idealen is het nodig dat jij weet wie je bent en zicht krijgt op jouw vermogens en kernwaarden. De filosoof Charles Taylor formuleert het zo: 'Weten wie je bent, betekent weten wat voor jou van waarde is'. Het woord Bildung verwijst naar vorming naar een bepaald beeld. Ooit had Wilhelm von Humboldt, de bedenker



Sjoerd Slagter is co-founder van het Instituut voor Toegepaste Filosofie en voormalig voorzitter van de VO-Raad.



Jongeren begeleiden in hun vorming betekent ook dat je zelf als rolmodel weet waar je staat.

van Bildung, het liberale mensbeeld als ideaal voor ogen. Vandaag gaat het over een krachtig zelfbeeld, over werken aan je persoonlijkheid. Maar dat doe je niet in je eentje. Vorming of zelfontplooiing is niet 'ik maak zelf wel uit wat ik word'. Zelfontplooiing vindt plaats in dialoog, te midden van andere zelden. Heel vaak zijn dat rolmodellen. Taylor gebruikt de term '*significant others*': ouders, leraren, soms idolen of helden die jou een instrumentarium en een taal aanreiken waarmee je jezelf kunt vormen. En let wel, je kunt niet jezelf *niet* vormen. Als je niet zélf je persoonsvorming ter hand neemt, dan doen anderen dat voor je; de tv, je *peer group*, je popidolen, de reclame.

Moreel kompas

Deze hernieuwde aandacht voor vorming vraagt heel wat van docenten. Jongeren begeleiden in hun vorming betekent ook dat je zelf als rolmodel weet waar je staat. Een belangrijk onderdeel van vorming is komen tot morele oriëntatie; oordeelsvorming heet dat: opvattingen hanteren over goed en kwaad en een standpunt kunnen innemen. Oordeelsvorming en wilsvorming zijn begrippen waar we vandaag niet goed meer mee overweg kunnen. We zijn meer van de meningen: 'Ja, dat vind jij, maar ik vind wat anders' en 'doe maar wat *jou* goed lijkt'. We focussen op dat wat juist en correct is, bedenken daar lange en ingewikkelde procedures voor, maar we blijven weg bij een oordeel over goed of slecht. Joris Luyendijk beschrijft dat heel doeltreffend in zijn boek over de bankenwereld: we leven in een amoreel universum. Niet per sé immoreel. Maar hij laat

overtuigend zien dat amoreel handelen uiteindelijk leidt tot immorele uitkomsten. Effecten van 'neutrale' meetinstrumenten als een Cito-toets, examennormen of een WNT-norm kunnen ondanks hun neutraliteit leiden tot ongewenste uitkomsten. Dat bracht voormalig minister Bussemaker er ooit toe om te pleiten voor een moreel kompas. Als gids en rolmodel zullen we eerst onze eigen morele positie moeten bepalen, zelf voor waarden staan voordat we anderen met waarden confronteren. Dat betekent niet dat leerlingen jouw waarden moeten overnemen. Maar leraren moeten leerlingen duidelijk maken dat het in het leven draait om keuzes en kiezen veronderstelt een waardenhorizon waartegen keuzes betekenis krijgen.

In het contact met leerlingen en collega's doen zich iedere dag betekenisvolle momenten voor

Op een onlangs georganiseerde onderwijsbijeenkomst over Bildung pleiten studenten, docenten en leidinggevenden nadrukkelijk voor meer aandacht voor persoonsvorming. Leer leerlingen te oordelen en een standpunt in te nemen, help ze bij hun wilsvorming en deugdvorming. Allereerst door je rol als rolmodel en '*significant other*' op te pakken en voor te leven.

Concreet maken

Geen makkelijke opdracht voor docenten en werkers in het onderwijs. Ons eigen leven laat zich moeilijk sturen; we hebben te maken met talloze vormen van inmenging en invloeden van overheden en markt. Ook vanwege onze eigen ambivalenties en obsessies, soms door gebrek aan zelfkennis en het feit dat ook wij niet goed weten wat we willen. Docenten erkennen zo'n handelingsverlegenheid. De vraag hoe we onze persoonlijkheid vormgeven, hoe we komen tot kritische zelfreflectie en het ontwikkelen van zelfrespect – allemaal onderdelen van zelfzorg – dient serieus te worden genomen. Toeëigening van het leven blijft een opdracht voor iedereen. Vandaar onze aandacht voor mentale oefeningen, waardenonderzoek, persoonstraining en coaching.

Het onderwijs erkent de urgentie, gedachtevorming komt op gang en er zijn concrete oefeningen om persoonsvorming te ondersteunen. In het contact met leerlingen en collega's doen zich iedere dag betekenisvolle momenten voor. Zorg ervoor dat je over een instrumentarium beschikt waarmee je vragen over zingeving en waarden herkent en deze kunt sturen en zo leerlingen, collega's helpt bij het proces van zelfvorming. Verbeelding, verwoording, analyse en goedkeuring helpen om te komen tot zelfbegrip en wilsvorming. Leraren ervaren iedere dag de problematiek van volwassen worden, van 'worden wie je bent'. En ze zijn zich bewust dat zij in dat proces rolmodel zijn.



Een recent onderzoek
van Dian Fluijt

Passend onderwijs met co-teaching

Op 21 september jongsteleden promoveerde Dian Fluijt op een studie naar co-teaching. Co-teaching wordt internationaal beschouwd als een effectief instructie- en samenwerkingsmodel om tegemoet te komen aan het werken met een diverse groep leerlingen. In dit artikel gaan we in op de belangrijkste uitkomsten van haar studie en de betekenis daarvan voor leraren, schoolleiders en bestuurders.

Het onderzoek van Dian Fluijt is uitgevoerd in een periode waarin de invoering van de Wet op Passend Onderwijs (Nederland, 2014) beslag krijgt. De implementatie van deze wetgeving stelt het onderwijs voor diverse uitdagingen omdat wat daar in scholen voor nodig is veelomvattend, veelsoortig en complex is. Het is veelomvattend omdat er verschillende doelen worden nagestreefd zoals het realiseren van maatwerk, een daling van het aantal leerlingen in speciale onderwijsvoorzieningen, het terugdringen van labeling van leerlingen en het voorkomen van thuiszitters. Het is veelsoortig omdat er veel verschillende betrokkenen zijn. Het betreft alle scholen voor primair, voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs in Nederland (inclusief

speciaal onderwijs) en raakt alle leerlingen in de leeftijd van 4 tot ongeveer 18 jaar. De uitvoering van de wet is complex vanwege de wisselwerking die nodig is tussen alle betrokken actoren.

Werk in uitvoering

Voorafgaand aan de invoering van de nieuwe wetten waarschuwden Bekkers, Noordegraaf en Waslander (2011) al dat de uitdaging om thuisnabij passend onderwijs te bieden, vooral vanuit organisatorische en financiële perspectieven werd benaderd, waarbij zij de inschatting maakten dat er te weinig aandacht was voor de inhoudelijke uitvoering van de wet in de praktijk. Vijf jaar later



Dr. Inge Andersen
is lector 'waardegericht
leiderschap' bij Penta
Nova.

blijkt dat deze opvatting door de Onderwijsraad (2016) in een advies aan de regering wordt gedeeld: de organisatie van de samenwerkingsverbanden en de verdeling van de financiën zijn grotendeels geregeld, maar de wijze waarop Passend Onderwijs vorm wordt vormgegeven, is divers en diffuus. De Onderwijsraad kenschetst de situatie als 'werk in uitvoering'. Op belangrijke punten staat er dus nog heel wat te doen voordat de inhoudelijke uitvoering van de Wet op Passend Onderwijs aansluit bij de doelen die de wetgeving voor ogen heeft.

Temidden van dit al ervaren leraren volgens DUO Onderzoek (Dienst Uitvoering Onderwijs, 2016) een hoge werkdruk en dringen zij aan op ondersteuning bij het aanbieden van gedifferentieerd onderwijs om de Wet op Passend Onderwijs naar behoren uit te kunnen voeren. Meer dan 80% van de ondervraagde leraren in het primair en voortgezet onderwijs geeft aan behoefte te hebben aan extra ondersteuning in de klas. Zij associëren passend onderwijs met inclusief onderwijs en veel leraren blijken zich niet opgewassen te voelen tegen sterkere differentiatie binnen de klas, vooral ten aanzien van gedrags- en sociaal-emotionele problemen en gedragsproblematiek. Een hypothese is dat leraren door co-teaching beter in staat zijn op bovenstaande knelpunten te reageren.

Co-teaching als antwoord

Co-teaching wordt in de internationale wetenschappelijke discours beschouwd als een manier om inclusief onderwijs en de benodigde ondersteuning van leraren te realiseren (onder andere Ashton, 2015; Pancsofar & Petroff, 2016). Die ondersteuning komt dan vooral voort uit samenwerking tussen leraren, die een belangrijke plaats inneemt bij co-teaching. Hoewel in de diverse onderzoeken verschillende definities van co-teaching worden gehanteerd, benadrukken alle beschrijvingen van co-teaching dat het de samenwerking betreft tussen leraren die lesgeven aan een diverse groep leerlingen.

Bij het samenwerken in een co-teaching team blijkt 'interdependentie' een essentieel kenmerk te zijn voor effectieve samenwerking (Petrick, 2015). Interdependentie, wederzijdse afhankelijkheid, ontstaat als individuele leerkrachten intensief gaan samenwerken en elkaar nodig hebben om doelen te bereiken die zij gezamenlijk overeen zijn gekomen. Om hiertoe te komen is regelmatig gezamenlijke reflectie nodig om nieuwe doelen te formuleren en bestaande doelen af te stemmen of te evalueren. Een goede reflectie veronderstelt van co-teachers dat zij in staat zijn om te reflecteren op individuele en gezamenlijke ambities en om daarbij betekenis te verlenen aan wat er om hen heen gebeurt en aan hun eigen emoties. Deze betekenisverlening van leraren, gekoppeld aan de eigen praktijk, is essentieel om de eigen praktijk te begrijpen of veranderen. Naast meer instrumentele professionalisering, waarin leraren benodigde vakkennis en pedagogisch-didactische vaardigheden ontwikkelen, is normatieve professionalisering (gericht op betekenisver-

Doel en vraagstelling van het onderzoek

Het algemene doel van het onderzoek is het zicht krijgen op condities die het goed samenwerken en goed lesgeven van co-teaching teams bevorderen, met oog op de inrichting van een meer inclusieve schoolomgeving. Meer specifiek wilde Dian Fluijt met het onderzoek zicht krijgen op (1) hoe co-teachers hun pedagogische en didactische opvattingen vormgeven in de praktijk, (2) de belemmeringen en mogelijkheden die zij in de samenwerking ervaren, (3) hun instrumentele en normatieve professionaliseringsbehoeften, en (4) de waarde die co-teachers toekennen aan gestructureerde teamreflectie.

lening) dan ook van groot belang (Kelchtermans, 2012, Coburn, 2006).

Betekenisverlening helpt leraren zicht te krijgen op de subjectieve kant van het leraarschap. Leraren interpreteren gebeurtenissen en nemen beslissingen in hun werk als eigen persoon, met eigen waarden, normen en overtuigingen (Bakker & Wassink, 2015). Het (h-)erkennen van die rol en het daar goed mee leren omgaan is van belang voor elke leraar, maar in het bijzonder voor co-teachers omdat zij als team intensief samenwerken in dezelfde fysieke ruimte. Voor co-teachers is het van groot belang om vanaf het begin van de samenwerking veelvuldig met elkaar in gesprek te gaan en samen te reflecteren op alle dimensies van co-teaching: persoonlijke, relationele en professionele overtuigingen, maar ook zaken die een praktisch en organisatorisch karakter hebben (Meirschout & Ruys, 2017).

Co-teaching als waardenbewust pedagogisch onderwijsmodel

Op basis van de deelonderzoeken kon als één van de overkoepelende conclusies worden getrokken dat co-teaching niet gezien moet worden als een technisch instructie- en samenwerkingsmodel maar als een waardenbewust pedagogisch onderwijsmodel.

In de meeste beschrijvingen van co-teaching ligt de focus op verschillende groepeeringsvormen van leerlingen in een klas, als uitgangspunt voor de wijze waarop instructie gegeven wordt. Het gaat dan om beschrijvingen waarin wordt verduidelijkt hoe co-teaching het best kan worden georganiseerd (de technische aspecten van het samen lesgeven) en welke kwaliteiten co-teachers zouden moeten hebben. Daarbij worden leerlingen ingedeeld als personen met of zonder beperkingen en deze indeling vormt de basis voor de wijze waarop het onderwijs wordt georganiseerd en instructie wordt gegeven. Het maken van een specifiek onderscheid tussen mensen met en mensen zonder beperkingen doet echter tekort aan de Salamanca verklaring (1994) en het Verdrag

De uitkomsten van het onderzoek

De uitkomsten van de verschillende deelonderzoeken zijn samengevat:

Deelstudie 1

Literatuurreview naar definiëring en uitdagingen van co-teaching

- Co-teaching wordt vooral beschouwd als een organisatorisch instructiemodel (focus op technische aspecten van het samen lesgeven);
- In eerdere definities van co-teaching is het belang van een gezamenlijke visie ten aanzien van goed lesgeven en goed samenwerken niet opgenomen;
- Een nieuwe definiëring voor co-teaching wordt daarom voorgesteld: 'Meerdere onderwijsprofessionals werken op gestructureerde wijze samen, gedurende een langere periode op basis van een gedeelde visie en dragen daarbij gezamenlijk de verantwoordelijkheid voor goed onderwijs en de ontwikkeling van alle leerlingen in hun groep.';
- Dian Fluijt beschouwt co-teaching niet zozeer als een organisatorisch instructiemodel, maar veeleer als een waardenbewust pedagogisch onderwijsmodel. Met een pedagogisch waardenbewust onderwijsmodel wordt bedoeld dat de vormgeving van co-teaching in organisatie- en instructievormen het resultaat is van een gezamenlijk besproken visie op het geven van goed onderwijs en goed samenwerken;
- Voor diepgaande reflectie op het gebied van normen, waarden en overtuigingen volstaan de bestaande reflectie-instrumenten niet. Het ontwerpen van een nieuw instrument voor teamreflectie in een co-teaching team is wenselijk.

Deelstudie 2

Meervoudige longitudinale casestudy naar de ervaringen van vier startende co-teaching teams in het primair onderwijs in Nederland

- Gedeelde waarden, normen en overtuigingen zijn voorwaardelijk om goed te kunnen samenwerken;
- Goede samenwerking tussen co-teachers is voorwaardelijk om goed les te kunnen geven;
- Plezier in het werk en het gevoel hebben dat het werk zinvol is, zijn belangrijke pijlers om nieuwe uitdagingen aan te gaan;
- Een klein netwerk van intensief goed samenwerkende leraren in co-teaching teams kan als een effectieve strategie worden beschouwd om de Wet op Passend Onderwijs (2014) succesvol uit te voeren.

Deelstudie 3

Meervoudige casestudy naar de ervaringen van twaalf ervaren co-teaching teams in het primair en voortgezet onderwijs in Oostenrijk (Steiermark)

- Co-teaching draagt bij aan het begrip en de acceptatie van hyperdiversiteit bij leerlingen omdat co-teachers zich opstellen als rolmodellen;
- Goede samenwerking tussen co-teachers is voorwaardelijk om goed les te kunnen geven;
- Co-teaching kan beschouwd worden als een waardenbewust pedagogisch onderwijsmodel;
- Om goed te kunnen samenwerken en tevens te werken aan de eigen individuele ontwikkeling is vooral professionalisering van co-teachers nodig die kan worden ondergebracht bij de professionele onderwijsdomeinen socialisatie en subjectvorming, die zich richten op de ontwikkeling van leraren;
- Om gezamenlijk goed te kunnen lesgeven is vooral professionalisering nodig die kan worden ondergebracht in het professionele onderwijsdomein kwalificatie, waarin leraren kennis, vaardigheden en attitudes verwerven ten aanzien van co-teaching.

Deelstudie 4

Casestudy waarin achttien ambulante begeleiders betekenis verlenen aan hun werk als ondersteunende co-teacher in Nederland

- In complexe begeleidingssituaties is co-teaching een constructieve wijze van ondersteuning met mogelijkheid tot duurzame positieve verandering voor leerkrachten die lesgeven in complexe onderwijsomgevingen (second order changes);
- Om positieve resultaten te bereiken voor leerkrachten in turbulente onderwijssituaties is het (kunnen) opbouwen van een vertrouwensband tussen leerkracht en begeleidende co-teacher op basis van wederzijds respect, voorwaardelijk om te kunnen co-teachen (positieve interdependentie).

inzake Personen met een Handicap (2017), waarin wordt verklaard dat ieder kind beschikt over unieke kwaliteiten, interesses, mogelijkheden en onderwijsbehoeften, en dat scholen in het reguliere onderwijs open gemeenschappen zouden moeten zijn, waarbinnen vooroordelen worden tegengegaan. Om te komen tot inclusief onderwijs door middel van co-teaching zou de focus niet moeten liggen op specifieke groepen maar op het zien, waarderen, benutten en ontwikkelen van de kwaliteiten van alle leerlingen.

Daarnaast is er om vorm te geven aan inclusief onderwijs meer nodig dan alleen technische beschrijvingen van het lesgeven. Co-teachers geven les in diverse en vaak complexe leeromgevingen, waarin het een uitdaging is om zich staande te houden en hoge eisen worden gesteld aan de uitvoering van het werk. Hiervoor is het nodig dat co-teachers over een hoge mate van compatibiliteit beschikken, waardoor ze zich door elkaar gesteund voelen in het werk. Daarom is het belangrijk dat zij een gezamenlijke visie ontwikkelen over wat zij verstaan onder goed onderwijs geven aan een diverse en complexe groep, hoe hun samenwerking daartoe kan bijdragen en wat zij als hun verantwoordelijkheden daarbinnen beschouwen. In de literatuur gaan de meeste definities van co-teaching voorbij aan dit essentiële belang van het ontwikkelen van een gezamenlijke visie op samenwerken en lesgeven. Om die reden heeft Dian Fluijt een nieuwe definitie van co-teaching geformuleerd waarin het belang van een gedeelde visie en het verantwoording nemen voor goed onderwijs en de ontwikkeling van alle leerlingen is opgenomen:

‘Meerdere onderwijsprofessionals werken op gestructureerde wijze samen, gedurende een langere periode op basis van een gedeelde visie en dragen daarbij gezamenlijk de verantwoordelijkheid voor goed onderwijs en de ontwikkeling van alle leerlingen in hun groep.’

Normatieve professionaliteit

Een tweede overkoepelende conclusie van het onderzoek is dat co-teaching vraagt om aandacht voor waardegerichte en subjectieve aspecten van het leraarsberoep. Uit de deelstudies blijkt bijvoorbeeld dat co-teachers die goed samenwerken het belang benadrukken van (a) het hebben van dezelfde waarden, (b) elkaar vertrouwen, (c) respect voor elkaar hebben, (d) open kunnen communiceren, (e) elkaar begrijpen, (f) teamworkers zijn en (g) open en eerlijk durven te reflecteren op sterkten en zwakten. Daarnaast noemen zij elkaar willen helpen, (h) werken vanuit roeping en dankbaarheid (‘omdat het werk liefde en vreugde geeft’), (i) het werk als zinvol ervaren, (j) samen plezier hebben, (k) zorg dragen voor (elkaars) professionele ontwikkeling en (l) ervaren van eigenaarschap in het werk, als belangrijke drijfveren voor hun werk als co-teachers.

Aandacht voor deze voorwaarden vraagt om een meer waardegerichte en reflectieve invulling van het begrip

professionaliteit en van professionalisering van leraren. Bakker en Wassink (2015) noemen dit normatieve professionalisering. Een belangrijk kenmerk van normatieve professionalisering is dat het complexiteit niet ontkent maar erkent. De werkelijkheid is complex en dit vraagt om het kijken vanuit meerdere perspectieven. Het vraagt ook om reflectie op basis van waardeoordelen. Kwaliteit wordt daarmee iets multidimensionaals, iets dat veel breder is dan alleen de verantwoording over resultaten, iets waar je een mening over hebt en verantwoordelijkheid voor wilt nemen. Vanuit die invulling richt professionalisering zich naast kwalificatie ook sterk op socialisatie en subjectificatie (Biesta, 2014). De lerende wordt dan uitgedaagd, verleid en begeleid in het verkennen van en expliciteren van de eigen normativiteit en waardeoriëntaties.

Wanneer we vanuit deze invulling van professionaliteit leraren opleiden, zal dit ook weer een doorwerking hebben naar het onderwijs dat co-teachers aan hun leerlingen geven. Uit het onderzoek komt namelijk naar voren dat co-teachers in hun relatie met leerlingen klasgroepen met een sterk sociaal karakter creëren, waarin het de norm is dat leerlingen elkaar helpen en medeverantwoordelijkheid dragen voor de gang van zaken in de klas. Co-teachers en leerlingen vormen hierin tezamen een community met rechten, taken, plichten waarbinnen ieder een eigen aandeel levert. Leerlingen krijgen hierdoor in de klas de kans zich te oefenen in de onderwijsdomeinen socialisatie en subjectvorming.

Het onderzoek en schoolleiders en bestuurders

We vroegen Dian Fluijt wat haar onderzoek betekent voor schoolleiders en bestuurders. In haar proefschrift worden in ieder geval al drie zaken genoemd die de realisatie van co-teaching belemmeren en waar schoolleiders en bestuurders invloed op kunnen uitoefenen. De eerste belemmering is onzekerheid over financiën. Niet weten of en hoe lang co-teaching doorgang kan hebben levert veel stress op en staat initiatieven en diepgaande samenwerking in de weg.

De tweede belemmering is het ontbreken van een inclusieve mindset. Net zoals het voor co-teachers belangrijk is om gezamenlijke beelden te hebben over lesgeven en samenwerking, is het ook belangrijk om op schoolniveau deze dialoog met elkaar te voeren en via reflectie tot een gezamenlijke visie te komen waarin het waartoe centraal staat. Daarmee wordt niet een officieel visiedocument met algemene uitspraken bedoeld, maar een daadwerkelijke, doorgaande en diepgaande dialoog over wat goed onderwijs is en waarom. Dan gaat het niet om de vraag wat de nieuwe methode zou moeten worden, maar om de vraag “Wie zijn wij eigenlijk?” Een inclusieve mindset betekent dat je samen anders gaat kijken naar leerlingen, naar je eigen rol en naar de organisatie, naar wat het betekent om iedereen welkom te laten zijn. Gezamenlijke betekenissen op dat vlak ontstaan niet vanzelf en kan je ook niet opleggen. Maatregelen vanuit schoolorganisaties zouden dan

ook vooral en eerder gericht moeten zijn op faciliterende voorwaarden voor uitwisseling van ideeën en energie tussen verschillende niveaus in het onderwijs dan op een inhoudelijke sturing. Alleen dan krijg je een school waarin de visie ook echt concreet zichtbaar en doorleefd is.

Het zou in de ogen van Fluijt goed zijn als het management tijd inruimt om samen te verkennen welke voordelen het samen lesgeven en leren kan opleveren, bijvoorbeeld in 'droomsessies': hoe zou het gedroomde onderwijs en de gedroomde samenwerking eruit zien? Het management moet zich naar haar mening ook realiseren dat je insteekt op een duurzame onderwijsverandering, dat zoiets lang duurt en dat het binnen de hele organisatie geaccepteerd moet zijn. "Als je voor co-teaching kiest ben je de komende jaren onder de pannen". Maar het is volgens Fluijt wel heel erg de moeite waard om die tocht aan te gaan. Uit het onderzoek komt namelijk naar voren, dat een niet afgestemde manier van samenwerken leidt tot niet afgestemde manieren van lesgeven, wat minder goed voor leerlingen is en zelfs vervelend kan uitpakken. Dit terwijl een afgestemde manier van samenwerken positieve resultaten geeft op diverse niveaus.

Bij teams waar het niet goed gaat is er vaak een tekort aan vertrouwen, respect en communicatie. Dan mist de inclusieve mindset ook vaak op managementniveau. Het vertrouwen en respect moet je vanuit de leiding ook

geven en voorleven. De communicatie moet je faciliteren en actief bevorderen. Het is belangrijk om met elkaar uit te spreken dat we het zelf zijn die de verandering bewerkstelligen. De leraren, de schoolleiders, de bestuurders. Schoolleiders en bestuurders kunnen in dat kader mogelijkheden creëren voor leraren om zich te professionaliseren en ervaring op te doen in samenwerken, open zijn en het nemen van initiatieven. Goede, diepgaande reflectie en gezamenlijke betekenisverlening is volgens Fluijt in veel gevallen de 'missing link'. Reflectiehulpmiddelen, zoals het Team-Anker-Portret dat zij zelf ontwikkelde op basis van haar onderzoek (Fluijt, 2016) kunnen hierbij behulpzaam zijn.

Een derde belemmering is een gebrek aan proefprojecten. Praktische ervaringen met co-teaching moeten actief gestimuleerd en onderzocht worden en dat gebeurt te weinig. Hier zit volgens Fluijt een duidelijke systemische kant aan. Op heel veel plekken wordt nu geprobeerd om met Passend Onderwijs iets nieuws te forceren, terwijl de oude systemen intact blijven. Dat lukt niet, want dat past niet. De oude systemen zijn gebaseerd op andere waarden en een andere visie. Het is niet eenvoudig maar het is een kwestie van op alle niveaus durven opeisen dat de aandacht en de financiële middelen naar het primaire proces gaan. Veel directeuren laten naar haar mening een afwachtende houding zien ten aanzien van het samenwerkingsverband. Samenwerkingsverbanden zouden de

GELUK WERKT DOOR

HOE WERKGELUK IN DE
PUBLIEKE SECTOR BIJDRAAGT
AAN ONS GELUK

In het 125-pagina tellende boek 'Geluk werkt door' laten we zien hoe werkgeluk in het onderwijs, de overheid, zorg & welzijn en cultuur doorwerkt naar onze samenleving.

www.driessen.nl/gelukwerktdoor

driessen®



Vraag het
boek **Geluk
werkt door**
kosteloos aan!

scholen moeten ondersteunen maar werken in de praktijk vaak zeer voorschrijvend.

Fluijt: “Durf te ageren tegen het systeem! Het samenwerkingsverband zou niet moeten opleggen dat mensen langskomen, scholen zouden zelf vragen moeten stellen. Als scholen en besturen dat niet doen en meegaan in hoe het nu gaat, dan houdt het systeem zichzelf in stand.

Nu is het meestal zo dat de middelen keurig worden verdeeld, zonder dat er zicht op is of de gelden daadwerkelijk in de klassen terechtkomt. Waar gaat het precies naar toe? Door het grote aantal samenwerkingsverbanden (ruim 150) en de keurige middenverdeling is er sprake van versnippering, wat één van de redenen is waarom er zo weinig pilots rond co-teaching zijn. Er zou bewust gekozen moeten worden voor doelgerichte, beleidsrijke bundeling van middelen.”.

In Vlaanderen zie je dat volgens Fluijt meer gebeuren. Daar gaan de ontwikkelingen nu heel snel omdat bewust gekozen wordt om middelen doelgericht in te zetten. Democratie is een groot iets, maar er is ook beleid nodig waar pilots uit kunnen voortkomen. In Nederland zijn er naar haar mening nu veel te veel samenwerkingsverbanden om samen een vuist te kunnen maken.

Dian Fluijt hoopt dat scholen de gelden voor primaire processen gaan opeisen. “Dat geld is er. In het buitenland zien we dat het met onze budgetten heel goed mogelijk is. In Steiermark (Oostenrijk) komt er bijvoorbeeld na elke 25 leerlingen een leerkracht bij, en ze hebben daar echt niet meer geld dan wij. We zouden veel meer binnen scholen moeten oplossen, er zou minder buiten scholen om georganiseerd moeten worden. Als je die keuze niet bewust maakt, dan blijven zaken van boven opgelegd. En dat zou erg jammer zijn. Want co-teaching blijkt bij te dragen aan het ontstaan van een ‘community’. Leraren staan dan niet meer voor de klas maar zijn onderdeel van de klas. Een klas waarbinnen ook door leerlingen geoefend kan worden met dialoog en samenwerking, met het oog hebben en volledig accepteren van diversiteit en verschillende perspectieven. Leerlingen verwerven daar zelf ook eigenaarschap mee. In een sociale, diverse klas, met aandacht voor waarden en verschillende perspectieven, gaan mensen ook meer voor elkaar zorgen. Dat bouwt zich op.”.

Dian Fluijt is docent bij het Seminarium voor Orthopedagogiek en lid van het lectoraat Normatieve Professionalisering (Hogeschool Utrecht). Daarnaast is zij oprichter van ‘De Onderwijsmensen’.

Literatuur

- Ashton, J.R. (2015). Keeping up with the class; a critical discourse analysis of teacher interaction in a co-teaching context. *Classroom Discourse*, 7(1), 1–17.
- Bakker, C., & Wassink, H. (2015). *Leraren en het goede leren. Normatieve professionalisering in het onderwijs*. Utrecht: Universiteit van Utrecht, Hogeschool Utrecht.
- Bekkers, V., Noordegraaf, M., Waslander, S., & Wit, B. van (2011). *Passend Onderwijs – Passend Beleid? Drie visies op beleidsvorming rondom Passend onderwijs*. Den Haag: ECPO
- Biesta, G.J.J. (2014). *The Beautiful Risk of Education*. Boulder: Paradigm.
- College voor de Rechten van de Mens (2017). *Nederland en het Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap*. Geraadpleegd op 26-10-2017, van <https://www.mensenrechten.nl/dossier/nederland-en-het-verdrag-inzake-de-rechten-van-personen-met-een-handicap>
- Dienst Uitvoering Onderwijs, 2016 Dienst Uitvoering Onderwijs (2015). *Rapportage Werkdruk Leraren PO*. Geraadpleegd op 12-01-2016, van <http://www.DUO-onderwijsonderzoek.nl/wpcontent/uploads/2016/01/Rapportage-Werkdruk-Leraren-PO-8-januari-2016.pdf>.
- Departement Onderwijs en Vorming (2017). *Meta-evaluatie M-Decreet*. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming. Commissariaat Kinderrechten (2016). *Redelijke aanpassingen M-Decreet*. Geraadpleegd op 10-07-2017, van <http://www.kinderrechtencommissariaat.be/>
- Coburn, C. E. (2006). Framing the Problem of Reading Instruction: Using Frame Analysis to Uncover Microprocesses of Policy Implementation. *American Educational Research Journal* 43, 343–349.
- Fluijt, D. (2016). Teamontwikkeling met het Team-Ankerportret. *Tijdschrift voor Interne Begeleider*. 6(5), 6–11.
- Fluijt, D. (2018). *Passend onderwijzen met co-teaching*. Proefschrift. Universiteit Utrecht.
- Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional. Reflecties over de ‘moderne professionaliteit’ van leerkrachten*. Leuven: KU Leuven.
- Ledoux, G. (2016). *Stand van zaken Evaluatie Passend Onderwijs. Deel 1: Beginsituatie en vooruitblik*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Ledoux, G. (2017). *Stand van zaken Evaluatie Passend Onderwijs. Deel 3: Wat betekent passend onderwijs tot nu toe voor leraren en ouders?* Amsterdam: Kohnstamm Instituut. Ledoux, 2016
- Meirsschaut, M., & Ruys, I. (2017). *Team teaching: Wat, waarom, hoe en met welke resultaten? Een verkenning van de literatuur*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Onderwijsraad (2016). *Passend Onderwijs Advies*. Geraadpleegd op 14 december 2016, van www.onderwijsraad.nl/publicaties/2016/passend-onderwijs/volledig/item7483
- Onderwijsraad (2017). *Het bevorderen van gelijke kansen en sociale samenhang*. Geraadpleegd op 11-12-2017, van www.onderwijsraad.nl/publicaties/2017/het-bevorderen-vangelijke-kansen-en-sociale-samenhang/item7563
- Pancsofar, N., & Petroff, J. (2016). Teachers’ experiences with co-teaching as a model for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1043–1053
- Petrick, P. (2014). Strengthening Compatibility in the Co-Teaching Relationship: A Four Step Process. *Global Education Journal*, 1, 15–35.
- Petrick, P. (2015). *An Investigation Into Co-Teacher Relationship Collaboration Factors: Co-Teachers’ Perceptions*. Pennsylvania: Indiana University of Pennsylvania.
- Rijksoverheid (2014). *Wet op Passend Onderwijs*. Geraadpleegd op 20-10-2016, van www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs.
- Seashore Louis, K., Mayrowetz, D., Smiley, M., & Murphy, J. (2009). The Role of Sensemaking and Trust in Developing Distributed Leadership. *Distributed Leadership. Studies in Educational Leadership*, 7(2009), 157–180. Nederland: Springer. Unesco (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Educational Needs*. Geraadpleegd op 6 juni 2016, van www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

De planning- en controlcyclus

Toetsstenen voor kwaliteit

De planning- en controlcyclus (P&C-cyclus) is de ruggengraat van het bedrijfs- en beleidsmatig handelen binnen een organisatie. Het ondersteunt het bestuurlijke proces zodanig dat alle relevante keuzes goed geïnformeerd en tijdig gemaakt kunnen worden. De kwaliteit van deze cyclus is dus van groot belang. Maar hoe beoordeel je die?

Zowel de structuur van de P&C-cyclus als de daarbij behorende documenten zelf, sluiten aan op de visie, missie en vervolgens het strategisch beleid van de organisatie.

Een niet optimaal functionerende cyclus raakt die kern niet, waardoor het meer een 'verplicht nummer' wordt en de feitelijke sturing buiten de cyclus om plaatsvindt.

Het instrumentarium van de P&C-cyclus is dan ook bedoeld om te komen tot een situatie waarin:

- de processen van de organisatie transparant zijn;
- de organisatie doelgericht, doelmatig en doeltreffend werkt;
- de informatievoorziening aan bestuur en management over uitvoering, inzet van middelen en werkprocessen, juist, volledig en tijdig plaatsvindt;
- risico's inzichtelijk en aanvaardbaar zijn.

Een situatie kortom, waarin de organisatie in control is.

Als de P&C-cyclus instrumenteel is in het in control komen en blijven van de organisatie, dient zich vervolgens de vraag aan hoe je kan beoordelen of de werking van de cyclus kwalitatief van voldoende niveau is.

In het vervolg van dit artikel geven we een handvat om deze kwaliteit te beoordelen. Eerst geven we het kader waarin we de kwaliteitscriteria benaderen. Aansluitend beschrijven we drie criteria, feitelijk toetsstenen, waarop de kwaliteit van de P&C-cyclus kan worden beoordeeld.

Kaderstelling

Voor een goed functionerende planning en control moeten de basisdimensies in onderlinge samenhang worden bekeken en ingevuld:

1. Rollen en gedrag: niet alleen goede rapportagetechnieken en dashboards' zijn van belang. Gedrag- en cultuuraspecten zijn zeer belangrijk: de P&C-cyclus moet serieus genomen worden, er moet op gestuurd worden.
2. De organisatie van planning & control: planning & control moeten goed worden verankerd in de organisatie, zowel op stafniveau als op het niveau van bestuur en management. Betrokkenheid van bestuur en management is een vereiste om te kunnen spreken van goede besturing en beheersing. De organisatiedoelen moeten worden vertaald in meetbare, realistische en tijdsgebonden doelen met daaraan gekoppeld het middelenbeslag, niet alleen uitgedrukt in geld, maar ook in kritische prestatie-indicatoren (KPI's) en kritische succesfactoren (KSF'en) en niet alleen in geld).
3. Processen en procedures: het proces van planning & control moet adequaat zijn georganiseerd (van begroting via tussentijdse rapportages, AO/IC tot en met de jaarrekening, waarbij 'de cirkel daadwerkelijk rond is'). De cyclus van planning en control moet worden gevoed door de visie, de doelstelling, de strategie, het besturingsmodel (rolverdeling tussen bestuur en



Monica van der Hoff-Israël is directeur en senior-adviseur bij Infinite Financieel. Infinite Financieel adviseert en ondersteunt onderwijsorganisaties op het gebied van bedrijfsvoering. www.infinitebv.nl

directie/management en) en de sturingsfilosofie van de organisatie.

Eerste toetssteen: structuur en onderlinge samenhang van de documenten

Een goede planning- en controlcyclus is in principe als volgt opgebouwd (structuur en documenten):

1. vaststellen van doelen, te leveren prestaties en middelen: de missie, visie en het strategisch beleidsplan, daaraan vervolgens gekoppeld de meerjarenbegroting;
2. toewijzen aan verantwoordelijken en afspraken maken over resultaten en middelen: de jaarbegroting;
3. uitvoeren van werkzaamheden;
4. meten van resultaten: de financiële maandrapportages (voor bestuur en management) en de integrale kwartaalrapportages (voor bestuur en Raad van Toezicht);
5. evalueren: jaarverslag inclusief jaarrekening;
6. heroverwegen doelen, te leveren prestaties en middelen (= bijsturing): op jaarniveau tussentijds bij de kwartaalrapportages, meerjarig in het jaarverslag.

Toetssteen 1

Is deze structuur op deze wijze en met deze documenten binnen de organisatie geïmplementeerd?

Als een organisatie aan een toetssteen voldoet, is tevens geborgd dat binnen de organisatie goed nagedacht is over doelmatigheid. Middelen zijn dan bewust en gericht ingezet om de onderwijsdoelen te behalen.

Tweede toetssteen: acht kwaliteitsprincipes

De planning & controlcyclus is alleen een effectief sturingsinstrument wanneer wordt voldaan aan een aantal principes:

1. Het besturingsmodel is leidend voor de inrichting van de P&C-cyclus. Is er sprake van een bestuur dat volledig beschikkingsbevoegd is (met inachtneming van de bevoegdheden van de interne toezichthouder), of zijn er ook bevoegdheden bij directie/management neergelegd? En zo ja, hoe ver gaan die? De P&C-documenten en de interne verantwoording moeten hierop aansluiten.
2. De P&C-cyclus moet beschreven en vastgesteld zijn, zodat deze eenduidig, herhaalbaar en eenieder bekend is. In de beschrijving is vastgelegd welke P&C-documenten er zijn, wat hun doelen zijn, hoe zij onderling samenhangen, wanneer zij beschikbaar zijn en wat van wie wanneer verwacht wordt. Tevens is vastgelegd aan welke kwaliteitseisen de P&C-documenten moeten voldoen. Bij de principes 4 en 5 worden deze kwaliteitseisen nader geduid.
3. Er is een duidelijke hiërarchie: de jaarbegroting is een afgeleide van de meerjarenbegroting, de meerjarenbegroting is een afgeleide van het strategisch beleid en het strategisch beleid is de vertaling van

de missie en visie gegeven het tijdsgewricht en de context waarbinnen de organisatie zich bevindt. Idealiter wordt deze hiërarchie verder in de organisatie uitgediept, op het niveau van schoolplannen, POP's en dergelijke.

4. De P&C-documenten zijn zoveel mogelijk gestandaardiseerd, zodat zij vergelijkbaar zijn. Zij worden inhoudelijk (zowel wat betreft inhoudelijke informatie als presentatie en vormgeving) afgestemd op de doelgroep in kwestie. Zij moeten toegankelijk en begrijpelijk zijn.
5. De P&C-documenten dienen beheersmatige en beleidsmatige sturing en bijsturing mogelijk te maken en dienen daarom volledig, juist en actueel te zijn. Met actueel wordt tevens bedoeld dat de financiële managementrapportages en de kwartaalrapportages binnen een korte tijdsspanne, bijvoorbeeld drie weken na afloop van de rapportageperiode, voor het bestuur beschikbaar zijn en de kwartaalrapportages vervolgens zo snel mogelijk met de interne toezichthouder besproken worden. Inhoudelijk zullen kwartaalrapportages, willen ze echt sturingswaarde hebben, altijd een forecast einde jaar moeten hebben met een inhoudelijk goede toelichting op (de oorzaken van) belangrijke afwijkingen van de beoogde resultaten en/of de begroting.
6. Scheiding van verantwoordelijkheden: de staf/de administratie is verantwoordelijk voor de levering van de informatie en de analyse daarop (vergelijking resultaten met doelstellingen en prognose einde jaar), het bestuur en, vervolgens op schoolniveau, de schooldirectie is verantwoordelijk voor de interpretatie en besluitvorming daarop.
7. Zoveel mogelijk worden in plannen en rapportages kritische succesvoorwaarden (KSF'en¹) en prestatie-indicatoren (pi's²) opgenomen. In de rapportages wordt gerapporteerd over de stand van zaken en ingegaan op de afwijkingen (niet op datgeen wat conform afspraken is), zodat sturing wordt gefaciliteerd. Uitgangpunt voor de informatie in het kader van de planning & control is "need to have" (wat heeft het bestuur echt nodig om te kunnen sturen, wat heeft de interne toezichthouder echt nodig om toezicht te kunnen uitoefenen), dus geen informatie die alleen leuk of handig is (nice to have). Daarvoor zijn andere informatiewijzen dan P&C-documenten voor.
8. Bedrijfsvoeringsprocessen zijn ondersteunend aan het primaire proces, niet omgekeerd. Dit betekent dat in alle P&C-documenten de focus moet zijn op het onderwijs en dat de mate waarin bedrijfsvoeringsaspecten dienend zijn aan of belemmerend werken op de onderwijskundige doelen zichtbaar moet zijn.

Toetssteen 2

In hoeverre wordt aan deze principes in de praktijk voldaan?

De acht beschreven principes lijken een open deur. In de praktijk blijkt het lastig om aan alle principes te voldoen.

Derde toetssteen: niet alleen opschrijven, maar ook doen

In het expliciteren van taken en bevoegdheden en in het omgaan met elkaar en met de P&C-documenten gaat planning & control leven. Dit vraagt om duidelijke rollen - ieder met een eigen verantwoordelijkheid -, om onafhankelijkheid van rapportage en om een constructieve houding en professioneel gedrag van betrokkenen.

1. Rollen. Het bestuur is de grootste belanghebbende bij de P&C-cyclus. Het bestuur wil inzicht hebben in de mate waarin doelstellingen worden gerealiseerd teneinde te kunnen (bij)sturen en verantwoording af te kunnen leggen. Het bestuur is dan ook eindverantwoordelijk voor een goede P&C-cyclus.
Het bestuur stelt vervolgens een jaarplan op, zoals ook scholen een eigen jaarplan opstellen. De jaarbegroting is hieraan verbonden. Gedurende het jaar wordt in de kwartaalrapportages over de (mate van) uitvoering van de jaarplannen gerapporteerd, gevoegd bij de vanuit de administratie aangeleverde cijfermatige rapportages (over financiën, maar ook over formatie etc.). De controller is verantwoordelijk voor een analyse en vervolgens interpretatie van de in de rapportage gepresenteerde gegevens, uiteraard in onderlinge samenhang en zal daarop een advies geven. Het bestuur is tenslotte verantwoordelijk voor het eindoordeel en voor de aansluitende besluitvorming, zoals bijsturing aan de hand van de rapportage. De administratie is verantwoordelijk voor de aanlevering van de rapportages (financiële maandrapporthages/budgetuitputtingsoverzichten en kwartaalrapportages). De administratie is verantwoordelijk voor de juistheid, tijdigheid en volledigheid van de rapportages en de onderliggende brongegevens.
Tenslotte is de controller verantwoordelijk voor het opzetten, onderhouden en verbeteren van de P&C-cyclus.
2. Onafhankelijkheid. De planning & controlcyclus moet een zo betrouwbaar mogelijke weergave van de werkelijkheid leveren. Het is niet aan het bestuur om de betrouwbaarheid van de rapportages te controleren. Daarom is functiescheiding binnen de administratie en een systeem van checks and balances binnen de P&C-cyclus noodzakelijk. Dit dient in de schriftelijk

in een handboek administratieve organisatie/interne controle (AO/IC) uitgewerkt te zijn.

3. Houding en gedrag. Papier is geduldig. De opzet van de P&C-cyclus bepaalt in grote mate het succes ervan, maar daarnaast is essentieel de manier waarop daarmee wordt omgegaan in de organisatie. Gedrag, cultuur en stijl van leidinggeven bepalen in hoge mate de feitelijke werking van planning & control. Het gaat daarbij om de volgende elementen:
 - Afspraak is afspraak. Leidinggevenden komen hun afspraken na en laten zich daarop aanspreken/spreken elkaar daarop aan.
 - Fouten mogen gemaakt worden en daarom worden fouten meteen gemeld en wordt gekeken wat daarvan geleerd kan worden
 - De tone at the top geeft ruimte voor tegenspraak. Het bestuur organiseert zijn eigen tegenspraak. Hierin ligt een rol voor de schooldirecteuren, als die er is voor het hoofd van een staf-/bestuursbureau en voor de controller.
 - Besluiten vragen om een voorafgaand expliciet afwegen van pro's en contra's en van in overweging meenemen van alternatieve opties.
 - Besluiten worden vastgelegd, gecommuniceerd en uitgevoerd.
 - P&C-documenten worden besproken, de uitkomsten van die bespreking en eventuele besluiten naar aanleiding daarvan worden vastgelegd.
 - Sturing vindt plaats op basis van P&C-documenten.

Toetssteen 3

Zijn de afzonderlijke rollen ook feitelijk ingevuld, is er sprake van in een AO/IC uitgewerkte onafhankelijkheid en zijn houding en gedrag conform de geformuleerde elementen?

Met name het cultuuraspect (houding en gedrag) is binnen onderwijsorganisaties niet altijd vanzelfsprekend.

Ten slotte

Uiteraard zijn er ook andere benaderingswijzen denkbaar om de kwaliteit van de planning- en controlcyclus te toetsen. In de praktijk hebben we echter gemerkt dat de drie door ons gehanteerde toetsstenen dekkend en werkbaar zijn en tevens een goed middel zijn om bijvoorbeeld aan de interne toezichthouder te rapporteren over de werking van de P&C-cyclus.

Noten

- 1 Een kritische succesfactor is een eigenschap van de in- of externe omgeving, die een belangrijke invloed heeft op het behalen van de doelstellingen en strategie. KSF'en worden vastgesteld aan de hand van vragen als: welke factoren maken onze organisatie uniek? Wat is essentieel om goed onderwijs te geven? Welke kerncompetenties (op organisatieniveau en op individueel) zijn noodzakelijk?
- 2 Met behulp van prestatie-indicatoren worden KSF'en meetbaar gemaakt. Voorbeeld: continuïteit van onderwijs is een KSF. Een mogelijke PI is dan het ziekteverzuim. Daar kan dan een doelstelling (streefwaarde) aan worden gehecht. Bijvoorbeeld het kortdurend ziekteverzuim mag in een schooljaar niet meer zijn dan x%.

Recensie

Leiding geven aan een lerende school

I cannot teach anybody anything, I can only make them think.' De Grieks Atheense filosoof Socrates stond bekend om zijn rotsvaste geloof dat kennis enkel opgediept kon worden door middel van het (herhaaldelijk) stellen van vragen. Bovenstaande socratische uitspraak sluit, mijns inziens, naadloos aan bij de publicatie *Leiding geven aan een lerende school* van Loes van Wessum en Ingrid Verheggen. Het boek geeft de lezer richting bij het vraagstuk hoe je als schoolleider leiding kunt geven aan het ontwikkelen van een schoolcultuur die gericht is op samenwerken, onderzoeken en leren. Van Wessum en Verheggen maken in hun boek vrij snel helder dat we hierin geen *one size fits all* benadering hoeven te verwachten. Daar waar Socrates communicatie centraal stelde in zijn dialectisch gesprekken, zo houden Van Wessum en Verheggen een vurig pleidooi voor het stoppen met het (te snel) geven van antwoorden en voor het nemen van voldoende tijd om stil te staan bij de vragen die je vandaag gesteld hebt, zowel aan jezelf als aan de ander.

Leiding geven aan een lerende school kan op verschillende manieren gebruikt worden. Ten eerste als naslagwerk. Zo zijn er flitscolleges te raadplegen ter verdieping van de theoretische begrippen. Ten tweede als leerwerkboek door actief aan de slag te gaan met de didactische opdrachten, waarbij het reflecteren op de eigen rol en het leren van leraren centraal staat. En ten slotte, als concreet instrument bij het werken aan eigen leiderschapsvraagstukken. Hiervoor hebben de auteurs een analysekader ontwikkeld dat middels een systematisch opgebouwde set vragen de schoolleider ondersteunt om op een onderzoek matige manier een

completer beeld van de probleemsituatie binnen de eigen schoolorganisatie te verkrijgen.

Hiermee leggen zij hun vinger op de zere plek als het gaat om één van de grotere uitdagingen voor het schoolleiderschap van nu (én in de toekomst). In het recente advies van de Onderwijsraad getiteld 'een krachtige rol voor schoolleiders'¹ wordt het belang van de strategische rol van schoolleiders onderstreept. Om deze rol goed te kunnen vormgeven, is het aan ons, schoolleiders, om ons meer te bekwamen in een meer onderzoekmatige manier van leiding geven. Van Wessum en Verheggen geven praktische handvatten, zowel om de interactie met leraren te versterken, maar ook ten aanzien van het expliciteren van de eigen mentale modellen en ten behoeve van het verkennen van mogelijke interventies.

De keuze in *Leiding geven aan een lerende school* om 'de vraag' als uitgangspunt te nemen, maakt het boek tot een zeer handzaam instrument voor schoolleiders. Niets is moeilijker, en tegelijkertijd meer de moeite waard, in een ontwikkelproces dan het onzichtbare zichtbaar te kunnen maken. Van Wessum en Verheggen verstaan de kunst van expliciteren. Zowel in hun schrijfstijl, de casussen die beschreven worden als in de modellen die zij hebben opgenomen. Alles staat ten dienste van het bewust maken van onze rol als 'vragensteller' in de schoolorganisatie. Want *komen* tot de goede vragen, dat blijkt door deze publicatie (wederom) bewezen, dat is een Kunst op zich.

Noten

- 1 Onderwijsraad (2018). Advies: een krachtige rol voor schoolleiders. Den Haag



Leezan van Wijk is Directeur SRVO en als schoolleider verbonden aan de Almeerse Scholengroep.

Inrichten wetenschap- en technologieonderwijs



Helpende handvatten

In een hoog tempo volgen nieuwe technologische ontwikkelingen elkaar op. De impact daarvan op onze samenleving is groot. Onderwijs in Wetenschap en Technologie helpt kinderen om hun weg te vinden in de maatschappij van morgen. Een diagnose- en ontwikkelingsinstrument ondersteunt scholen bij het inrichten van dat onderwijs.



Sharon heeft tien jaar in verschillende functies binnen het primair onderwijs gewerkt. Nu is ze werkzaam bij TechYourFuture als onderwijskundige en daarnaast docent binnen de Master Educational Leadership op Hogeschool Saxion. **Marieke** is tien jaar werkzaam geweest op een Jenaplanschool en werkt nu als onderwijskundige bij TechYourFuture.

Kinderen zijn van nature nieuwsgierig. Vanuit verwondering stellen zij vragen. En er is veel om je over te verwonderen. Zeker als het over de voortschrijdende technologische ontwikkelingen gaat en de wetenschap die daaraan ten grondslag ligt. In ons huidige PO-curriculum is nog geen vast omschreven plaats ingeruimd voor Wetenschap & Technologie (W & T). Dat gaat veranderen. In 2020 wordt van iedere basisschool verwacht dat zij aandacht besteden aan deze kennisgebieden, zo is met het afsluiten van het Nationaal Techniekpact in 2013 besloten. Om scholen daarbij te ondersteunen is het expertisecentrum voor techniekonderwijs TechYourFuture in 2013 gestart.

TechYourFuture is een expertisecentrum dat zich richt op het professionaliseren van het onderwijs op het gebied van bèta, wetenschap en technologie en dat samen met onderzoekers en het werkveld praktijkgericht onderzoek uitvoert. Dit expertisecentrum streeft ernaar leerlingen al vroeg met W&T in aanraking te brengen om op die manier bewust een keuze te maken bij de beroepsoriëntatie; het ondersteunt het (beroeps) onderwijs om meer en betere technici op te leiden en maakt jongeren bewust van de rol en impact van technologie in onze samenleving, optimaliseert de aansluiting tussen onderwijs en technische ondernemingen.

De visie van TYF is dat de interesse voor het onderzoeken en ontdekken iets is dat veel kinderen op zeer jonge leeftijd vaak al hebben, maar dat deze initiële interesse alleen maar leidt tot een toekomst in de techniek als deze tijdens de hele schoolbaan en de overstap naar een baan gevoed blijft worden met positieve ervaringen.

In dit expertisecentrum is de kennis en ervaring aanwezig om scholen te helpen met het duurzaam en effectief integreren van Wetenschap en Technologie in het curriculum.

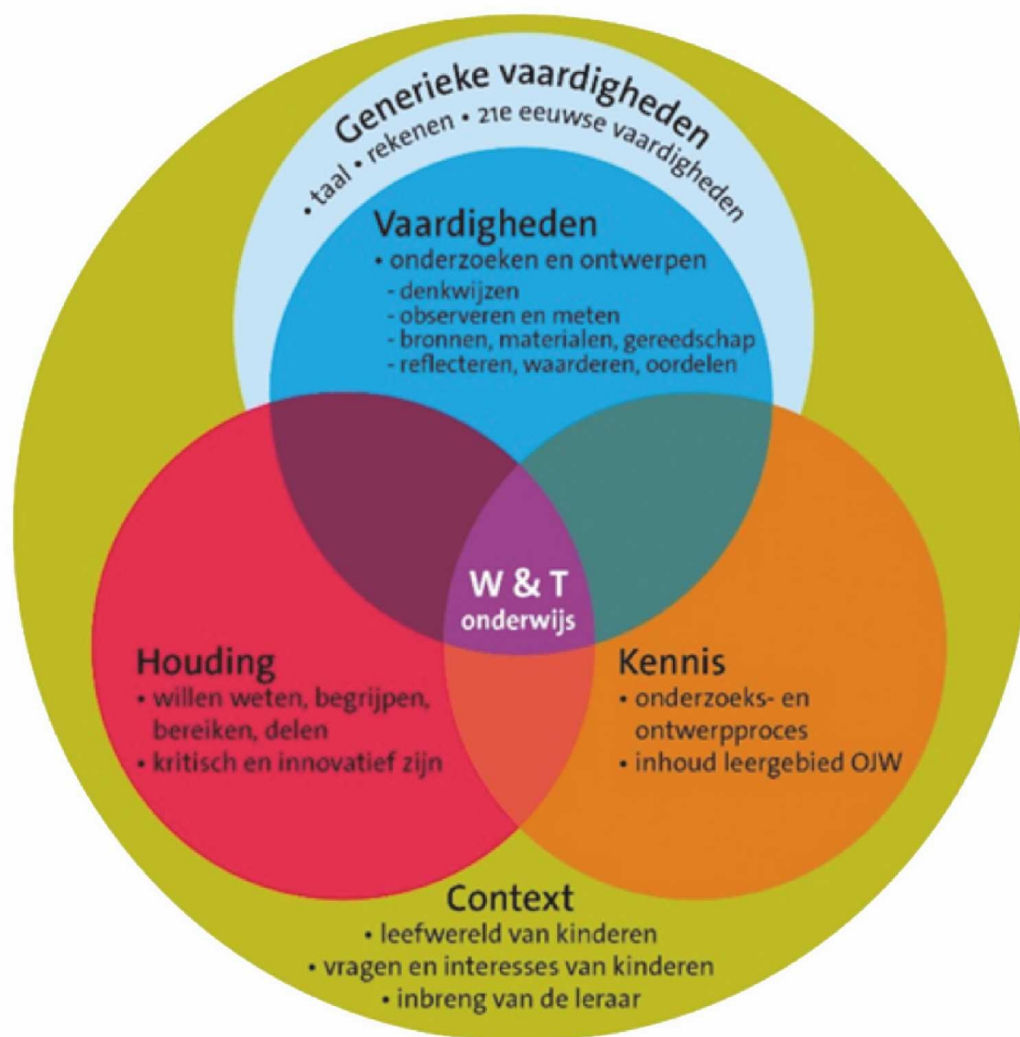
Vakoverschrijdend

Onderwijs in Wetenschap en Technologie kan alle vakgebieden in het primair onderwijs verdiepen en verrijken. TechYourFuture gaat daarom uit van een vakoverschrijdende benadering. De volgende elementen spelen daarbij een rol:

Diagnose en ontwikkeling

Inmiddels is een diagnose- en ontwikkelingsinstrument ontworpen om scholen handvatten te bieden bij het inbedden van Wetenschap en Technologie in de schoolorganisatie. Het instrument kan fungeren als een nulmeting. Allereerst vindt een gesprek plaats met de onderwijskundig leider en/of de techniekcoördinator. Ook het team wordt betrokken door middel van een vragenlijst. Aan de hand daarvan wordt vastgesteld

- Onderzoeken en ontwerpen als belangrijke vaardigheden, waarbij kinderen gebruik maken van onderliggende vaardigheden die vakoverstijgend worden ingezet zoals verschillende manieren van denken, reflecteren, samenwerken, digitale vaardigheden en taal- en rekenen/wiskunde vaardigheden.
- Het ontwikkelen van een nieuwsgierige en kritische houding van waaruit kinderen hun vragen stellen en gesig-naleerde problemen beschouwen en deze delen met anderen.
- Kennis en inzicht ontwikkelen over onderwerpen uit de leefwereld van de leerlingen; de vragen en interesses van kinderen staan hierbij centraal. Het kan gaan om een historisch, aardrijkskundig of natuurkundig verschijn-sel, een voorwerp of organisme, over materialen, gereedschappen of over technische principes.



Figuur 1. Componenten Wetenschap & Techniek (SLO)

waar de school staat op het gebied van dit onderwijs.

Wat komt momenteel al aan bod en welke doelen spelen daarbij een rol? Voor een 15-tal indicatoren bepaalt een team in welke ontwikkelingsfase zij zich bevindt. De indicatoren gaan onder andere over een doorgaande lijn, de wijze van registreren en evalueren, competenties van leerkrachten, delen van ervaringen, wijze van aansturing en visie op Wetenschap en Technologie.

Op basis van een teambijeenkomst waar consensus wordt bereikt over te zetten stappen, stelt het schoolteam concrete doelen vast met behulp van TechYourFuture. Er worden enkele indicatoren geselecteerd door het team waarvan men gezamenlijk vindt dat deze doorontwikkeld moeten worden. De volgende fasen van ontwikkeling zijn te onderscheiden (zie kader).

De doelen worden SMART geformuleerd, concrete actiepunten worden afgesproken. Na verloop van tijd kan, al dan niet met hulp van TechYourFuture, in een nameting worden bepaald of de gestelde doelen zijn bereikt en kunnen vervolgens in gezamenlijkheid nieuwe doelen worden geformuleerd.

berculo advocaten

Een leidinggevende binnen een onderwijsinstelling wordt regelmatig geconfronteerd met te nemen beslissingen die ook juridische consequenties kunnen hebben. **Neem ik een nieuwe docent aan voor bepaalde of onbepaalde tijd? Hoe ga ik met een zieke medewerker om? Zijn mijn contracten nog wel up-to-date? Waar vind ik al deze informatie?**

Juridisch advies is daarbij onmisbaar. Bij Berculo Advocaten zijn ervaren en gespecialiseerde advocaten werkzaam die dagelijks dergelijke vragen voor hun cliënten beantwoorden. Ondernemingen in de onderwijssector, de zorg- en welzijnsector, de private sector, maar ook particulieren behoren tot het cliëntenbestand.

Tevens is Berculo Advocaten actief op het gebied van het juridisch onderwijs. Met regelmaat worden naar de wens van de cliënten op maat gesneden cursussen of interactieve workshops over een juridisch onderwerp verzorgd.

Wilt u meer weten: www.berculo.nl

Maliesingel 17 – 3581 BD Utrecht – T 030 231 80 60
secretariaat@berculo.nl

Fase 1 - Activiteiten georiënteerd

- W&T doelen en resultaten zijn gericht op incidentele activiteiten en gebaseerd op de acties van individuele teamleden.
- Beslissingen over de W&T doelen en resultaten worden ad hoc genomen.

Fase 2 – Proces georiënteerd

- W&T doelen en resultaten hebben betrekking op processen binnen de hele school en alle teamleden zijn hierbij betrokken.
- Beslissingen rondom W&T zijn gericht op de korte termijn.

Fase 3 – Systeem georiënteerd

- De PDCA-cyclus wordt toegepast op W&T onderwijs, doelen zijn geformuleerd en resultaten worden gemeten, waarbij de waardering van alle betrokkenen (leerkrachten, ouders, leerlingen, bestuur, maatschappij) een onderdeel vormt.
- W&T is geïntegreerd in het onderwijsprogramma.
- Beslissingen rond W&T worden genomen op basis van onderwijsbeleid gericht op de lange termijn.

Fase 4 – Maatschappij georiënteerd

- De wijze waarop W&T een plek heeft in de school kan als voorbeeld fungeren voor andere scholen; de school heeft een voortrekkersrol.
- W&T doelen en resultaten hebben betrekking op de rol van de school/ het onderwijs in de maatschappij en het proces van continu verbeteren is in de organisatiestructuur en -cultuur opgenomen.
- Beslissingen rond W&T worden genomen op basis van onderwijsbeleid gericht op zowel de korte als de lange termijn.

Ervaringen en vervolg

Het diagnose- en ontwikkelinstrument is op zes verschillende pilotscholen ingezet. De ervaringen van deze scholen zijn overwegend positief en heeft in alle gevallen geresulteerd in een gestructureerd gesprek over wetenschap- en techniekonderwijs en in concreet geformuleerde ontwikkeldoelen. Evaluatie van de pilot heeft geleid tot het aanscherpen van het instrument. Momenteel wordt gewerkt aan een digitaal platform met daarin de vragenlijst, de visualisatie van de consensusbijeenkomst, de geformuleerde ontwikkeldoelen en de eindrapportage. Met dit instrument hopen we meer scholen te kunnen ondersteunen bij het vormgeven van hun onderwijs in Wetenschap en Technologie.

Voor meer vragen zie: www.techyourfuture.nl

Column

De ongemakkelijke waarheid



Kunt u het zich voorstellen dat u de operatiekamer wordt binnengereden en er terloops wordt opgemerkt dat uw behandelend chirurg heel bekwaam is, maar gedurende zijn loopbaan geen toegang heeft gehad tot de laatste wetenschappelijke inzichten? Onvoorstelbaar? Toch is dit de ongemakkelijke waarheid in onderwijsland. Honderdduizenden ouders vertrouwen hun kinderen toe aan de deskundigheid van goed opgeleide professionals in onze scholen die zijn afgesneden van de waardevolle kennis uit onderzoek. Het kost hen gemiddeld 30 euro als zij één artikel uit een wetenschappelijk tijdschrift willen downloaden. Dit is niet alleen heel oneerlijk, en onverstandig, maar in de kern onethisch. Hoe kun je onderzoek dat is gefinancierd door de belastingbetaler weghouden van onderwijsprofessionals die zo'n grote bijdrage kunnen leveren aan de toekomst van onze kinderen?

De Amerikaanse vereniging voor onderwijsonderzoek bepleitte al in de jaren dertig dat onderwijsprofessionals meer gebruik zouden moeten maken van wetenschappelijke inzichten om het onderwijs te verbeteren. Vandaag de dag buitelen beleidsmakers nog steeds over elkaar heen om maar te benadrukken hoe belangrijk een onderwijsprofessional is die gebruik maakt van wetenschappelijk bewijs. In samenhang daarmee worden de laatste jaren ook de professionele, goed opgeleide leraar en schoolleider op het schild gehesen als zijnde cruciale factoren in de onderwijskwaliteit. Er zijn bijvoorbeeld prachtige masteropleidingen in het leven geroepen, die studenten opleiden om onderzoek en praktijk te kunnen verbinden. Echter, eenmaal afgestudeerd en werkzaam in de school, geven de alumni aan dat ze zich in allerlei illegale bochten moeten wringen om nog onderzoek te kunnen raadplegen; via de inloggegevens van andere studenten of buitenlandse piratenwebsites zoals Sci-hub.

In maart 2016 was de maat voor het onderwijsveld vol en werd in Den Haag aan de toenmalige staatssecretaris Sander Dekker een petitie aangeboden waarin leraren, schoolleiders, wetenschappers en bestuurders er gezamenlijk op aandrongen dat de overheid snel voor vrije toegang tot onderzoek zou zorgen. Nu, ruim twee en een half jaar later, staat het onderwijsveld nog steeds met lege handen. Natuurlijk strijdt men in de tussentijd

voor algehele *open access*, wordt de samenwerking tussen scholen en universiteiten aangemoedigd en wordt *evidence-based* werken gepromoot. Al deze goede initiatieven ten spijt, heeft nog steeds niemand de benodigde vrije toegang gegeven tot onderzoek: geen minister, beroepsvereniging, raad of vakbond. Niemand.

Is het dan zo moeilijk of duur? Schotland en Engeland bewezen in de afgelopen jaren het tegendeel. Zij overbruggen de periode tot vrije wetenschap een algemeen feit is. Met een investering van 25.000 pond(!) per jaar kregen leraren in Schotland toegang tot 1700 wetenschappelijke tijdschriften. Engeland volgde snel.

In september hebben we daarom samen met schoolbesturen en andere onderwijsinstellingen nogmaals een dringende oproep gedaan aan de ministers van Onderwijs op om op korte termijn te doen waar men al een eeuw over praat: geef het onderwijs vrije toegang tot onderzoek; niet straks in een (verre) toekomst wanneer *open access* misschien een algemeen feit wordt, maar nu. Wij roepen u op om dit geluid in uw scholen en netwerken te versterken.

*Frank Cornelissen en Lisa Gaikhorst,
beiden werkzaam aan de Universiteit van Amsterdam*

*Schoolmanagement nodigt u als lezer uit een column in te sturen van maximaal 550 woorden. Reacties zijn welkom:
b.nijveld@sdu.nl*

Leiderschap van leraren



Dr. Inge Andersen is Lector Waardegericht Leiderschap bij Penta Nova.



Frank Hulsbos MSc is als buitenpromovendus verbonden aan het Welten-instituut van de Open Universiteit. Daarnaast is hij op projectbasis verbonden aan de Hogeschool van Amsterdam.



Dr. Marco Snoek is als lector Leren & Innoveren verbonden aan het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van de HvA.

In toenemende mate wordt verwacht dat leraren de verantwoordelijkheid en leiding krijgen en nemen ten aanzien van cruciale aspecten van het onderwijs binnen scholen. Zij moeten dan wel de mogelijkheden hebben om deze rol op zich te kunnen nemen. Het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek financierde overzichtsstudie rond de vraag hoe het leiderschap van leraren in scholen, internationaal aangeduid als *teacher leadership* versterkt kan worden. Het officiële onderzoeksrapport zal binnenkort verschijnen. In dit artikel alvast een voorproefje.

De aandacht voor het leiderschap van leraren heeft voor een deel een politiek emancipatoire achtergrond: het versterken en herstellen van de professionele rol en invloed van de leraar. Achtergrond is het feit dat veel leraren onvoldoende regie over de invulling van hun vak en hun eigen professionele ontwikkeling ervaren. Dit heeft geleid tot een politieke agenda met als doel om de stem, de rol en het eigenaarschap van leraren weer te versterken. Tegen die achtergrond is *teacher leadership* een krachtig appèl aan leidinggevers en beleidsmakers om leraren de professionele ruimte te gunnen die zij nodig hebben om hun werk betekenisvol in te vullen. Tegelijk kan het pleidooi voor meer leiderschap van leraren ook een inhoudelijke achtergrond hebben: leiderschap van leraren is noodzakelijk voor kwaliteitsverbetering en innovatie in de school. Om tot radicale vernieuwing te komen op lastige vraagstukken, moet iedereen in de school de ruimte hebben om invloed uit te oefenen op basis van zijn of haar expertise. Beide perspectieven gaan uit van het beeld dat de leraar een actieve en creatieve professional is, in

plaats van een uitvoerder van opdrachten van anderen. Daarmee is *teacher leadership* ook een stellingname in de discussie over hoe onderwijs aangestuurd moet worden: niet van bovenaf via uitkomststandaarden, hiërarchie, controle en verticaal toezicht, maar van onderop via professionele standaarden, betrokkenheid, zeggenschap en collegiaal en horizontaal toezicht.

Definitie

Hoewel *teacher leadership* op het eerste gezicht een eenvoudig en eenduidig begrip lijkt, lopen definities sterk uiteen. Daarom was het voor onze overzichtsstudie van belang een definitie te formuleren, die praktisch bruikbaar en herkenbaar is. Op basis van een verkenning van het concept *teacher leadership* zijn we tot een definitie gekomen die recht doet aan verschillende verschijningsvormen ervan:

Teacher leadership is het proces waarbij leraren op basis van expertise en affiniteit invloed uitoefenen op collega's, schoolleiders en andere actoren binnen en buiten de school. Deze invloed overstijgt het eigen

klaslokaal. Het ultieme doel van teacher leadership is om bij te dragen aan de ontwikkeling van leerlingen, daarbij kan het leiderschap van leraren diverse vormen aannemen (formeel of informeel, en individueel of collectief), en een grote diversiteit aan focusgebieden en reikwijdtes betreffen.

Teacher leadership kan formeel of informeel vormkrijgen en leraren kunnen individueel of collectief leiderschap verwerven. Op basis van die twee dimensies schetsten wij vier vormen van teacher leadership die allemaal passen binnen onze basisdefinitie (zie de figuur hieronder).

Individueel	Role based teacher leadership	Initiators
	Collective role based teacher leadership	Community based teacher leadership
Formeel		Informeel

In *role based teacher leadership* krijgen of nemen individuele leraren een formele positie of rol binnen de school op basis waarvan zij de leiding kunnen nemen. Denk aan LD-docenten, coördinatoren, werkgroepvoorzitters en teamleiders. Formeel teacher leadership kan ook een collectieve aangelegenheid zijn, wanneer leraren als groep gelegitimeerd zijn om invloed uit te oefenen. Dit hebben we *collective role based teacher leadership* genoemd. Voorbeelden zijn werkgroepen, projectgroepen en docentontwikkelteams. In de derde vorm van teacher leadership oefenen gezaghebbende leraren informeel invloed uit binnen hun team of de school. Deze *initiators* kunnen opschuiven naar een van de drie andere vormen, maar hun leiderschap is in hun oorspronkelijke vorm individueel en informeel van aard. Tot slot onderscheiden we *community based teacher leadership*, een vorm waarbij alle leraren in de school wisselend invloed uitoefenen op basis van expertise en affiniteit. Deze laatste vorm is meer een beschrijving van een organisatiecultuur dan van een individu of groep. Binnen zo'n cultuur kent de groep invloed toe aan degene die in een bepaalde situatie over de benodigde expertise beschikt. De eerste twee vormen zijn formeel van aard. De derde en de vierde zijn voorbeelden van informeel teacher leadership.

Naast deze varianten maken we een onderscheid tussen reikwijdte en focus van teacher leadership:

- De reikwijdte van teacher leadership heeft betrekking op de invloedssfeer van de teacher leader: die kan liggen op het niveau van het team, de school als geheel of de eigen school overstijgen (of een combinatie van deze niveaus).
- De focus van teacher leadership gaat over het (inhoudelijk) thema waar de teacher leader invloed

op uitoefent: dat kan bijvoorbeeld zijn de kwaliteit van het onderwijs en het leren van leerlingen, de ontwikkeling van onderwijs, curricula en lesmethoden, organisatie en beleid, het leren en professionaliseren van collega's, of een combinatie van deze thema's (zie ook het Beroepsbeeld van de leraar (Snoek, de Wit, Dengerink, van der Wolk, van Eldik en Wirtz, 2017)).

Hiermee willen we laten zien dat het leiderschap van leraren een grote variatie aan verschijningsvormen, reikwijdtes en focusgebieden kent.

Effecten van en condities

In ons onderzoek hebben we gekeken naar de effecten van het leiderschap van leraren zoals die uit studies tussen 2014 en nu naar voren komen. Daarnaast analyseerden we de literatuur op condities die van belang zijn om het leiderschap van leraren te versterken in scholen. Onze analyse laat zien dat teacher leadership impact kan hebben op een grote diversiteit aan thema's. De gevonden effecten variëren in reikwijdte (met name effecten op de teacher leader zelf, en in mindere mate op collega's, de school of het onderwijssysteem als geheel) en focus (leerlingen, curriculum, professionalisering van collega's, en schoolhervorming). Tegelijk is het aantal studies dat effecten in kaart brengt beperkt en is het überhaupt een lastige opdracht om effecten in een school causaal te verbinden aan het leiderschap van leraren. Een veel groter aantal studies deed onderzoek naar condities voor teacher leadership.

In de studies naar effecten van teacher leadership valt een aantal zaken op:

- De studies laten vooral effecten zien op de teacher leader zelf: ergens de leiding in nemen is leerzaam in de zin dat het bijdraagt aan bijvoorbeeld de ontwikkeling van leiderschapskwaliteiten of organisatorische vaardigheden; informatievergaring; en motivatie, zelfvertrouwen en betrokkenheid.
- Uit een beperkt aantal studies komt naar voren dat teacher leadership de professionele groei van collega's kan bevorderen en kan bijdragen aan empowerment van het hele team.
- Effecten op leerlingen zijn moeilijk vast te stellen: er is weinig onderzoek en resultaten zijn tegenstrijdig.
- Er is weinig onderzoek naar effecten op schoolniveau.

In de studies naar condities voor teacher leadership vallen de volgende zaken op:

- De schoolcultuur is van groot belang voor de ontwikkeling van teacher leadership. Normen als openheid en teamwork en een schoolbrede focus op leren dragen bij aan teacher leadership. Ook vertrouwen, gedeeld leiderschap, fouten mogen maken en continu leren zijn bevorderlijk. Normen die juist niet bijdragen zijn individualisme en isolatie en het je schikken in je rol als volger. De normen van gelijkheid en onafhankelijkheid die al lange tijd

bestaan in het onderwijs schuren met formeel teacher leadership omdat hiermee een collega-leraar hoger in hiërarchie komt te staan. De schoolleider speelt een belangrijke rol in de ontwikkeling van de schoolcultuur (en dat kan zowel in positieve zin als in negatieve zin). Door een cultuur van gespreid leiderschap te bevorderen draagt de schoolleider bij aan teacher leadership, en dat kan vervolgens weer bijdragen aan empowerment van het hele team.

- (Erkenning van) expertise is van belang. Collega's moeten teacher leaders zien als expert. Vertrouwen en respect van collega's is van belang voor het 'toekennen' van een (formele) leidende rol aan de teacher leader.
- Professionele ontwikkeling kan bijdragen aan de opbouw van inhoudelijke expertise en geloof in eigen kunnen, evenals aan het vermogen om invloed uit te oefenen.
- Interactie met collega's, leidinggevend en andere actoren bepaalt in belangrijke mate de effectiviteit van teacher leaders. Daarbij gaat het enerzijds om goede relaties, waarbij er ruimte is om af te stemmen en feedback te geven. Maar die interactie is ook afhankelijk van structuren. Structuren kunnen ondersteunend zijn voor uitwisseling en samenwerking omdat zij gelegenheid geven voor interactie.
- De schoolleider heeft een belangrijke ondersteunende rol: Door het leiderschap van teacher leaders te erkennen en ondersteunen met concrete hulp wordt teacher leadership versterkt. De schoolleider kan teacher leadership bevorderen door voldoende autonomie te bieden. Een inclusieve aanpak kan ruimte bieden voor collectieve vormen van teacher leadership.

Nadruk op rolebased teacher leadership

Veruit de meeste empirische studies (zowel effectstudies als studies die ingaan op condities) hebben betrekking op een vorm van role based teacher leadership. Ook uit een verkenning die we hebben gedaan naar de ontwikkeling van het leiderschap van leraren in Nederland, blijkt dat de aandacht voor het leiderschap van leraren zich vooral vertaalt in vormen van role based teacher leadership. De focus op formele en individuele vormen van teacher leadership, zowel in onderzoek als in de praktijk, is mogelijk te verklaren doordat we bij het denken over leiderschap van leraren uitgaan van een traditioneel leiderschapsparadigma. Over het algemeen beschouwen we leiderschap als een individuele eigenschap van formeel aangestelde leiders (Spillane, 2006). Het overgrote deel van wetenschappelijk onderzoek naar schoolleiderschap is vormgegeven vanuit dat paradigma. Daarbij ligt de nadruk op individuele kenmerken en gedrag van formele leiders, en het effect daarvan op volgers. Bij de opkomst van teacher leadership hebben onderzoekers dit leiderschapsparadigma mogelijk (onbewust) overgenomen bij het bestuderen van het leiderschap van leraren. Dit verklaart de vele studies die zich richten op individuele (en vaak formeel aangestelde)

teacher leaders. Daar is op zichzelf niets mis mee, en het onderzoek naar teacher leadership geeft veel inzicht in voorwaarden voor en effecten van role based teacher leadership. Tegelijkertijd is er nog een onontgonnen gebied, waar een kans ligt om het leiderschap van leraren verder te versterken.

Voldoende voor innovatie

Eerder gaven we al aan dat de aandacht voor teacher leadership begrepen kan worden vanuit twee perspectieven: het emancipatoire perspectief (een grotere rol en meer zeggenschap voor leraren) en het innovatieperspectief (teacher leadership als voorwaarde voor vernieuwing). De aandacht voor vormen van individueel en formeel teacher leadership sluit nauw aan bij het emancipatoire perspectief. Door leraren een (machts)positie te geven in de school, vergroot immers hun (formele) zeggenschap, eigenaarschap en professionele ruimte. De studies die betrekking hebben op vormen van role based teacher leadership laten ook zien dat de stem, de rol en het eigenaarschap van deze individuele leraren ook daadwerkelijk versterkt wordt wanneer hun leidende positie formeel erkenning krijgt binnen de school. Dit lijkt wel vooral een individueel effect want de studies laten vooral effecten zien op de teacher leaders zelf. Door een leidende rol te vervullen in de school (bijvoorbeeld als facilitator van professionalisering of coördinator in een verbeterproces), komen teacher leaders in contact met nieuwe informatie, ontwikkelen zij zichzelf op nieuwe terreinen, voelen zij zich meer betrokken bij hun werk, en zien zij hun motivatie groeien.

Het risico van deze formele erkenning van teacher leadership is echter dat het vooral over posities en rollen gaat en daarmee over macht en invloed. De verschillende partijen die een rol spelen in het onderwijs kunnen daarmee tegenover elkaar komen te staan (bijvoorbeeld leraren met een formele positie tegenover leraren zonder een formele positie, of formele teacher leaders tegenover de schoolleiding). Dit kan, zoals uit enkele door ons bestudeerde onderzoeken blijkt, de effectiviteit van vormen van individueel teacher leadership in de weg zitten. Wanneer individuele teacher leaders bijvoorbeeld ingaan tegen bestaande normen in de school, kan dat ten koste gaan van hun relaties met collega's en schoolleiding en hun invloed verkleinen. Het is de vraag of binnen een dergelijke werkcontext individuele leraren radicale nieuwe wegen durven en kunnen bewandelen. Het laten horen van radicaal andere geluiden en het durven maken van eigen keuzes is van groot belang om innovatieve doorbraken te forceren, maar kan ook bedreigend zijn voor zowel teacher leaders, collega's als leidinggevend.

De vraag dringt zich op of een werkklimaat met een eenzijdige focus op formeel teacher leadership voldoende is voor verbetering en vernieuwing. Hoewel role based teacher leadership heeft bijgedragen aan de emancipatie van de leraar, lijkt er meer nodig om duur-

zame verbetering en innovatie in de school te versterken en zo de verwachting dat teacher leadership leidt tot verbetering en vernieuwing in te lossen.

Crossan, Lane en White (1999) bijvoorbeeld, maken onderscheid tussen twee bewegingen in innovatieprocessen, die beiden van belang zijn voor het realiseren van verbetering en vernieuwing: exploratie en exploitatie. Exploratie is een proces waarbij mensen gevestigde routines doorbreken. Dit proces van exploratie vraagt om mensen die zich niet enkel voegen naar een positie, maar out-of-the-box kunnen en willen denken. Voor het uitwerken en implementeren van nieuwe ideeën en aanpakken is het juist weer nodig dat er een brede acceptatie en breed eigenaarschap ontstaat. Dit proces van exploitatie vraagt om het borgen van de innovatie en de opname in bestaande kaders. Mogelijk vraagt exploratie meer om vormen van informeel teacher leadership en exploitatie om vormen van formeel teacher leadership.

Een vergelijkbare conclusie trekt de studie van März, Gaikhorst, Mioch en Geijssels (2018). Hun overzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken bij duurzame onderwijsvernieuwing wijst erop dat verbetering en vernieuwing in de school om meer aandacht vraagt voor informele beïnvloedingsprocessen. Zij pleiten ervoor om voor vernieuwing niet zozeer (nieuwe) functies en posities in de school te creëren, maar vooral in te zetten op de kansen die leraren krijgen om elkaar te ontmoeten en samen te werken, ook buiten formele posities en structuren om. Formele uitwisselingsmomenten kunnen daarbij helpen, maar informele vormen van teacher leadership zijn daarnaast een onmisbare schakel.

Community based

Collectieve en informele vormen van teacher leadership zijn waarschijnlijk een zeer goede voedingsbodem voor verbetering en vernieuwing in de school. De primaire focus ligt hier niet zozeer bij machtsstructuren, maar op verbetering en vernieuwing van het onderwijs en de school. Hiervoor zijn intensieve samenwerking, het gebruik van elkaars expertise en het wederzijds gunnen van invloed van groot belang (waarbij vaste posities en macht belemmerend kunnen zijn). Schoolleiders en leraren zijn vanuit dat perspectief gezamenlijk verantwoordelijk voor de kwaliteit van de school en trekken samen op in het werken aan verbetering en vernieuwing. Een school die zich kenmerkt door community based teacher leadership biedt hiervoor waarschijnlijk een goede voedingsbodem.

Er is in de huidige literatuur rondom teacher leadership echter een gebrek aan studies die effecten in kaart brengen van informeel teacher leadership. Ook de vraag hoe je vormen van informeel teacher leadership kunt versterken blijft in wetenschappelijk onderzoek grotendeels onbeantwoord. Er ligt op dit punt duidelijk een opdracht voor toekomstig onderzoek. Op basis van het al wel beschikbare onderzoek kunnen we in de afsluitende

paragraaf echter al wel iets zeggen over het bevorderen van teacher leadership en een teacher leadership cultuur in brede zin, waarbij diverse vormen van teacher leadership naast elkaar bestaan en elkaar versterken.

In de praktijk versterken

In deze laatste paragraaf keren we terug naar de hoofdvraag van deze verkenning, namelijk de vraag hoe het leiderschap van leraren in scholen versterkt kan worden. Eerder bespraken we al condities voor teacher leadership. De sleutelactoren binnen scholen – leraren en schoolleiders – spelen daar een essentiële rol bij die specifieke kwaliteiten van hen vraagt. Deze kwaliteiten zijn belangrijke ingrediënten voor het versterken van leiderschap van leraren in scholen en worden hieronder eerst beschreven.

Wat vraagt teacher leadership van leraren en schoolleiders?

In onderstaande tabel schetsen we generieke eigenschappen en bekwaamheden van leraren en schoolleiders, die nodig zijn om op basis van expertise en affiniteit, individueel of collectief en formeel of informeel invloed uit te oefenen op collega's, schoolleiders of andere actoren binnen en buiten de school. Het ontwikkelen van deze zeven elementen vraagt van leraren en schoolleiders commitment, competentie-ontwikkeling en inspanning.

Eigenschap	Leraar	Schoolleider
Perspectief dat de eigen werkomgeving overstijgt	- Breder perspectief dan het eigen vak, de eigen klas en de eigen leerlingen. - Vanuit dat perspectief niet alleen willen bijdragen aan verbetering eigen onderwijs maar ook aan onderwijs in brede zin.	- Beseffen dat dat leiderschap betrekking kan hebben op verschillende niveaus, waarbij leraren zowel werknemer van organisatie als professionals binnen bredere beroepsgroep zijn. - Waarde en belang van school-overstijgende perspectieven van leraren erkennen, stimuleren en er ruimte voor creëren.
Visie en moreel bewustzijn	- Duidelijke drijfveer en opvatting over goed onderwijs als basis voor acties. - Bereidheid om visie, normen en waarden te toetsen bij en in dialoog met anderen.	- Expliciete visie op leiderschap in onderwijsorganisaties, op het beroep leraar, op de ontwikkeling van leraren, op de rol van leraren (teams) in processen van onderwijsontwikkeling, op het belang van eigenaarschap en inclusiviteit. Deze visie moet ruimte bieden aan leiderschap van (alle) leraren. - Die visie durven uitdragen en ter discussie durven stellen met het oog op gezamenlijke waardenoriëntatie.
Lef, initiatief en ondernemerschap	- Initiëren van ontwikkeling en beweging. - Ruimte pakken en vullen (handelingsvermogen). - Zien en oppakken van kansen en mogelijkheden; out of the box denken.	- Durf om los te laten en leiderschap over te dragen. - Vertrouwen op deskundigheid en professionaliteit leraren. - Ruimte bieden aan dissidente geluiden ter aanscherping van visie en onderliggende waarden en normen

Geloof in eigen kunnen	Vertrouwen dat je als leraar of team het verschil kunt maken. Dat vertrouwen is gebaseerd op: • kennis over goed onderwijs, verander- en organisatieprocessen, ook op systeemniveau. • vaardigheid om veranderingen te realiseren (inhoudelijke overtuigingskracht, inspiratie, relatie, zicht op processen) • strategische gevoeligheid t.a.v. organisatie- en politieke processen. • Oefening en reflectie, professionalisering.	Geloof in eigen kunnen van leraren versterken door: • bieden van oefenruimte • beginnende teacher leaders te ondersteunen in ontwikkeling leiderschapskwaliteiten d.m.v. feedback en expliciete erkenning en waardering van leiderschapskwaliteiten. • Verwachtingen t.a.v. leiderschap van leraren uitspreken en leraren daar op aanspreken.
Netwerken	• Gerichtheid op vergroten van impact • Ondersteuning opzoeken • Binnenbrengen hulpbronnen, nieuwe geluiden en perspectieven	• Gerichtheid op verbinding, partnerschap, benutten en bundelen van kwaliteiten • Leraren beschouwen als partners in het versterken van de kwaliteit van het onderwijs • Gerichtheid op gezamenlijk commitment en verbinding met de ambitie.
Gunnen en gerichtheid op consensus	• Gericht op betrekken en ruimte bieden aan collega's (inclusiviteit) • Gunnen van leiderschap en kunnen wisselen tussen de rol van leider en volger	• Zorgen voor een faciliterende structuur: • Mogelijkheden voor teamoverleg, collegiale consultatie, co-teaching en teamteaching • Flexibele overlegvormen
Verantwoordelijkheid	• Verantwoordelijkheid nemen voor richting en ontwikkeling • Bereidheid tot verantwoording naar formele leiding, collega's en stakeholders	• Zorgdragen voor een uitnodigende en uitdagende inclusieve cultuur die op iedereen appèl doet • Ruimte bieden aan experimenteren en falen • Bevorderen van een open dialoog met ruimte voor verschil van mening

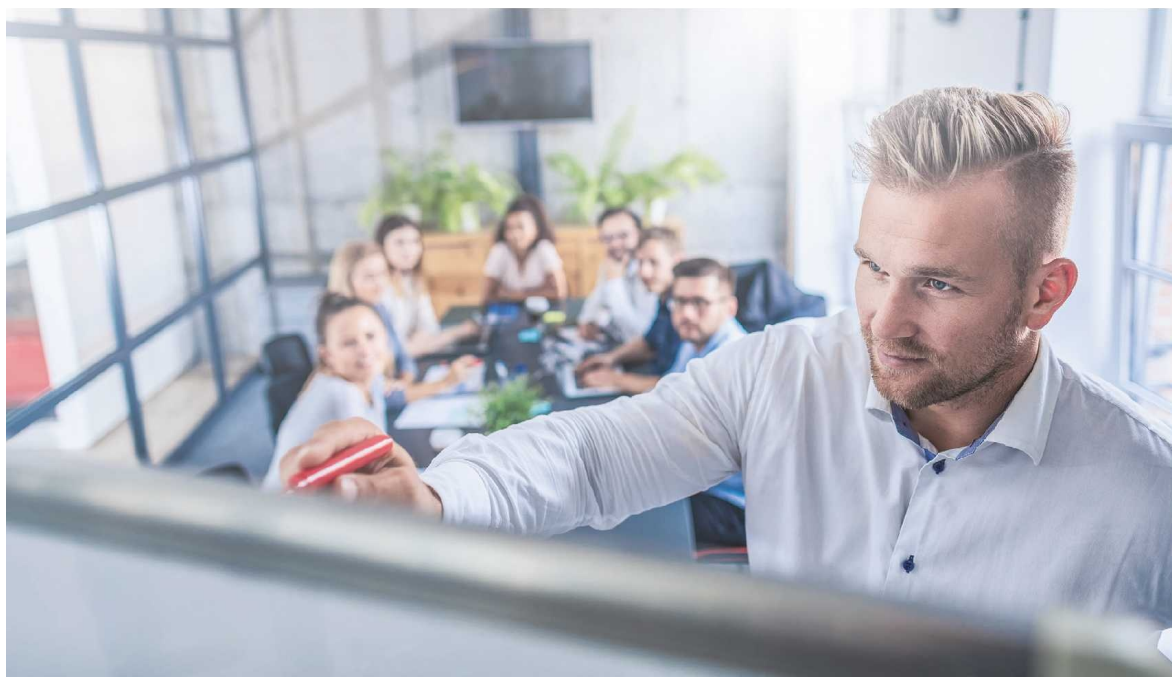
Praktijkvoorbeelden: Portretten van scholen

Het beschrijven van condities en kwaliteiten geeft nog niet direct een helder beeld van hoe dat er in de praktijk dan concreet uit kan zien. Wat doen leraren dan en wat doen schoolleiders dan? In onze overzichtsstudie schetsen we daarom enkele concrete praktijken

in scholen waar leiderschap van leraren vorm krijgt of waar stappen gezet worden om dat leiderschap te versterken. Deze portretten laten zien dat scholen verschillende wegen kunnen bewandelen om het leiderschap van leraren te versterken. Voor dit artikel hebben we er daar twee van uitgelicht. Op basis van onze eerdere reflectie kiezen we ervoor om schoolportretten te presenteren van scholen die bezig zijn met vormen van community based teacher leadership. Het eerste portret laat zien dat een aangrijpingspunt kan liggen bij het bewust veranderen van de organisatiestructuur om daarmee meer ruimte te creëren voor gespreid leiderschap in de school (Montessori Lyceum Amsterdam). In het tweede portret is het inrichten van een nieuwe school het startpunt (Het Talent).

Hoe kan het leiderschap van leraren in scholen versterkt worden?

De volgende portretten, en de andere portretten die in onze overzichtsstudie te vinden zijn, laten zien dat het aangrijpingspunt voor het versterken van leiderschap van leraren verschillend kan zijn, maar dat de verschillende elementen elkaar ook versterken. Voor het Montessori Lyceum Amsterdam is het startpunt weliswaar de organisatiestructuur geweest, maar de verandering wordt versterkt door de expliciete link met de Montessorithema's zelfstandigheid, verantwoordelijkheid en vertrouwen. Voor Het Talent maakt de verbinding tussen het onderwijsconcept (autonomie) en de wijze waarop het onderwijs is georganiseerd het werken vanuit leiderschap voor leraren onontkoombaar. Voor een effectieve omslag lijkt het daarom van



Montessori Lyceum Amsterdam

Het Montessori Lyceum Amsterdam kende een structuur met acht deelscholen en deelschoolleiders aangevuld met een rector en conrector. De deelschoolleiders waren oorspronkelijk gestart als 'docenten met taken' maar kregen in de loop van de tijd steeds meer een leidinggevende rol. Dat leidde tot twee problemen: Doordat de coördinerende taken niet verdwenen waren kwamen de deelschoolleiders in een spagaat tussen coördineren en leidinggeven. Dat werkte niet. Er bleef nauwelijks tijd om met de inhoud bezig te zijn. Bovendien nodigde de structuur er niet toe uit dat leraren zelfverantwoordelijkheid namen voor zaken die hun eigen lesgeven oversteeg, waardoor er weinig samenwerking was tussen leraren. Wriester Grommers, schoolleiders van MLA: 'Het risico is dan dat het docentschap een soort zzp-baan wordt: je komt binnen, geeft je lessen en gaat weer weg. Daarmee blijft veel kapitaal in de school onbenut: sommige docenten hebben ongelooflijk veel kennis, maar dat is voor anderen niet zichtbaar en wordt dus niet breder benut.' En tenslotte, en dat was voor Wriester misschien nog wel het belangrijkste:

'We zijn een Montessorischol en kern daarvan is dat we leerlingen verantwoordelijkheid geven, uitdagen tot zelfstandigheid en daarvoor dus ook vertrouwen geven. Dat riep bij mij de vraag op hoe ik als schoolleider die uitgangspunten ook kon voorleven in mijn relatie naar de leraren van de school. Door verschillende omstandigheden was nu een goed moment om een omslag te maken: 'Ik was nieuw, uit een evaluatie onder de deelschoolleiders kwam veel frustratie naar voren over de spagaat die ze ervaarden, en de helft van de deelschoolleiders vertrok. We hebben toen besloten om in te zetten op gespreid leiderschap. Dat past bij onze Montessori visie van verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en vertrouwen. Allereerst zijn we gestart met het creëren van kleinere teams. Zo ontstonden 14 teams die elk een 'teamaanvoeder' hebben. Met die term willen we aangeven dat de aanvoerdersband ook gewisseld kan worden. Die teamaanvoerders hebben 6 uur per week om samen met hun team gespreid leiderschap vorm te geven. Het gaat dus bewust niet om een 'deelschoolleider light'! Om te voorkomen dat de teamaanvoerders vooral door organisatorische taken in beslag genomen worden hebben we een ondersteuner aangesteld die vooral administratieve taken uit handen moet nemen, zodat zij zich met hun teams op de inhoud kunnen richten.'

Daarmee is een structuur gekozen die moet uitnodigen tot het nemen van verantwoordelijkheid en het spreiden van leiderschap. Tegelijk is het ook van belang om een andere cultuur te creëren. Ook dat krijgt aandacht. 'De grootste valkuil is dat we terugvallen in oude routines. Daar moeten we heel scherp op zijn. Eén van de schoolleiders heeft daarom speciaal de rol om het veranderproces te begeleiden en ons voortdurend scherp te houden op het doel om tot gespreid leiderschap te komen. Daarom zijn we ook gestart met een interne leergang gespreid leiderschap voor de schoolleiding en de teamaanvoerders. Het vraagt namelijk van ons allemaal iets. De schoolleiding en teamaanvoerders moeten vertrouwen kunnen geven en durven loslaten. Tegelijk moeten teamaanvoerders en docenten ook verantwoordelijkheid durven nemen. Dat is spannend: het vraagt iets van iedereen. Het gaat

om het vinden van een nieuwe balans: waar gaan we wel over en waar niet. Dat is iets wat we moeten ervaren en ontwikkelen.' Dat vertrouwen en die verantwoordelijkheid krijgt nu al vorm. Passend bij gespreid leiderschap heeft het MLA niet gekozen voor één blauwdruk van gespreid leiderschap. 'We hebben een richting aangegeven, maar hoe dat vorm krijgt kan verschillen van team tot team. We hebben dat de teams in handen gegeven: hoe willen jullie het doen? Binnen de mavo is bijvoorbeeld gekozen voor teams per jaarlaag. Binnen havo-vwo weten ze het nog niet precies. Daar willen ze dit jaar de tijd voor nemen om tot een geschikte vorm te komen. Om die reden hebben we ook nog geen professionaliseringstrajecten rond teacher leadership uitgezet voor docenten, want dat hangt af van welke vorm gekozen wordt en wat daar voor nodig is. Dat moet uit de teams zelf komen.'

Uit het verandertraject binnen MLA komt een aantal aandachtspunten voor schoolleiders die een omslag willen maken in hun organisatie:

- Timing: een nieuwe schoolleider, vertrekkende deelschoolleiders en ontevredenheid van deelschoolleiders over hun rol creëerden gezamenlijk een goed momentum.
- Consistentie in visie: het concept van community based teacher leadership past heel goed bij de uitgangspunten van Montessorionderwijs, wat de legitimering voor de keuze van de vorm van leiderschap makkelijker maakt.
- Structuur: MLA maakt nadrukkelijk keuzes voor een nieuwe structuur die een overgang van community based teacher leadership faciliteert
- Cultuur: Cultuurverandering maakt het noodzakelijk om voortdurend alert te zijn dat de organisatie niet in oude routines vervalt. Een gezamenlijk cultuurtraject van schoolleiding en teamaanvoerders is daarbij belangrijk. Ook het aanstellen van iemand die tot taak heeft de cultuuromslag te bewaken en te signaleren als de betrokkenen toch weer in vormen van rolebased teacher leadership terug vallen is belangrijk.
- Consistentie: community based teacher leadership legt verantwoordelijkheid en initiatief op meerdere plekken. Daarmee ligt de uitkomst dus niet vast. Loslaten betekent ook dat je accepteert dat invullen binnen verschillende teams anders kunnen zijn.
- Geduld: 'De belangrijkste kwaliteit die in dit proces nodig is is geduld. We kiezen bewust niet voor een revolutie, want meestal maak je dan dingen kapot. We kiezen voor een evolutie waarbij we stap voor stap verder gaan en kwaliteit uitbouwen. Met volle lesroosters van leraren is de verandercapaciteit van scholen beperkt, zeker als je leraren een prominente rol wilt geven in dat veranderproces. Dat kun je dus niet forceren. Voor een cultuurverandering moet je een paar jaar uittrekken. Uitdaging is daarbij dat de verandering wel voortdurend zichtbaar en voelbaar blijft.'

Het Talent

Bij het (her) inrichten van een (nieuwe) school koos basisschool Het Talent ervoor om vanaf het begin vorm te geven aan communitybased leadership in autonome units.

Het Talent bestaat uit zes kleine scholen (units met 110 tot 120 kinderen), met elk een eigen lerarenteam. Vijf units zijn 'regulier', één is specifiek gericht op hoogbegaafde kinderen. De units hebben een eigen team van leraren en minimaal één unit-regisseur die ook lesgeeft. Carla van den Bosch is eindverantwoordelijk directeur.

Kinderen van verschillende leeftijden volgen op Het Talent onderwijs in een grote, open ruimte. Er is in de leerruimtes ook plek om je af te zonderen, bijvoorbeeld in een stilleruimte. Kinderen zijn binnen hun unit onderdeel van een kleinere mentorgroep. Op deze school werd vanaf de start al gewerkt vanuit dit concept en een visie die uitgaat van autonomie. Opvallend is hoezeer de collega's binnen Het Talent een gedeeld referentiekader hebben over hoe zij het onderwijs willen vormgeven. Hierbij zijn zelfgestuurd leren, 'levensecht leren' en autonomie van de kinderen centrale uitgangspunten. De collega's voeren hier nadrukkelijk het gesprek over. Meer nog dan de formele functies en rollen, lijken deze gedeelde uitgangspunten een belangrijk sturingselement te zijn.

Op schoolniveau is schoolleider Carla "de hoeder van gespreid leiderschap". Carla moedigt initiatief van iedereen aan, spreekt een uitermate groot vertrouwen uit in de professionaliteit van haar collega's en stimuleert en biedt veel ruimte voor professionele ontwikkeling. Het Talent is verder een zeer platte organisatie: de units zijn zelfsturende teams met volledige verantwoordelijkheid voor het onderwijs dat zij verzorgen.

Van het begin af aan is de verantwoordelijkheid neergelegd in de teams. Na enige tijd hebben een aantal informele leiders in de units (initiators) echter een meer formele rol gekregen: de rol van unit-regisseur. Het kan een valkuil zijn dat daarmee het leiderschap slechts bij enkele leraren komt te liggen en er toch een hiërarchie ontstaat. Dit is open besproken in de school met als uitkomst dat de rol van unit-regisseur niet slechts voor een enkeling is weggelegd, maar dat iedereen die over de benodigde expertise beschikt deze rol kan verwerven. Unit-regisseurschap wordt nu ook steeds meer gezien als iets dat hoort bij de rol van iedere leraar.

Belangrijke principes voor het bevorderen van teacher leadership binnen Het Talent zijn:

- bespreekbaar maken van macht.
- Investeren in kennis en bekaamheden van de groepsleden.
- Stimuleren van ontmoeting en samenwerking

In negatieve zin speelt werkdruk een rol op Het Talent. Collega's voelen zich soms overvraagd en sommige leraren vragen zich af of (meer) gespreid leiderschap betekent dat zij allerlei taken moeten oppakken waar zij geen bekwaamheid of tijd voor hebben. Ook hier is het van belang om openlijk ambities, mogelijkheden en wensen naar elkaar uit te spreken.

belang dat de organisatiestructuur, de schoolcultuur, de onderwijsvisie en de manier waarop het onderwijs georganiseerd is, elkaar versterken. Tegelijk laten de portretten ook zien dat een cultuur van gespreid leiderschap, waarin ruimte is voor leiderschap van leraren, niet vanzelfsprekend is en vanzelf ontstaat. Leraren en schoolleiders moeten voortdurend alert zijn dat de cultuur niet terugvalt naar hiërarchische patronen. En schoolleiders stellen zich voortdurend de vraag wat hun rol is en waar en wanneer ze naar achter of naar voren moeten stappen. Het open bespreken van gedrag en rollen in de school is daarom zeker in de beginperiode van belang totdat routines en cultuur ingeslepen zijn in alle aspecten van de school. En daarmee is het proces van het versterken van leiderschap van leraren dus niet alleen een proces dat vraagt om consistentie in structuur, cultuur en (onderwijs)visie, maar vooral ook een zaak van geduld.

Literatuur:

- Commissie Leraren (2007). *Leerkracht: Advies van de Commissie Leraren*. Den Haag: Ministerie OC&W.
- Crossan, M.M., Lane, H.W. & White, R.E. (1999). An Organizational Learning Framework: From Intuition to Institution. *The Academy of Management Review*, 24(3), 522-537.
- Hulsbos, F., Andersen, I., Kessels, J., & Wassink, H. (2012). *Professionele ruimte en gespreid leiderschap*. Heerlen: Open Universiteit.
- Hulsbos, F. & van Langevelde, S. (2015). Gespreid leiderschap in het onderwijs. *De Nieuwe Meso* 2(4), 25-32.
- März, V., Gaikhorst, L., Mloch, R., & Geijssels, F. (2017). *Van acties naar interacties: Een overzichtsstudie naar de rol van schoolinterne en schoolexterne netwerken in het verloop van vernieuwingen in scholen*. Amsterdam/Diemen: RICDE, Universiteit van Amsterdam/NSO-CNA Leiderschapsacademie.
- Ministerie van OCW. (2013). *Lerarenagenda 2013-2020: De leraar maakt het verschil*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Onderwijsraad. (2016). *Een ander perspectief op professionele ruimte in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Parlar, H., & Cansoy, R. (2017). The Effect of Bureaucratic School Structure on Teacher Leadership Culture: A Mixed Study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(6), 2175-2201. <https://doi.org/10.12738/estp.2017.6.0150>
- Snoek, M. (2014). Leiderschap van leraren. *De Nieuwe Meso* 1(4), 60-67
- Snoek, M., de Wit, B., Dengerink, J., van der Wolk, W., van Eldik, S., & Wirtz, N. (2017). *Een beroepsbeeld voor de leraar: over ontwikkelrichtingen en groei in het onderwijs*. Utrecht: Platform Samen opleiden en Professionaliseren.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Visser, A (red.) (2015). *De Staat van de Leraar 2015*. Utrecht: Onderwijscoöperatie.
- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The Theoretical and Empirical Basis of Teacher Leadership: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171. <https://doi.org/10.3102/0034654316653478>

Grammatica voor automatisering

Verlof aanvragen

Ik vraag verlof aan
Jij vraagt verlof aan
Hij vraagt verlof aan
wij vragen verlof aan
Zij hebben verlof aangevraagd

Ziekmelden

Ik meld me ziek
Jij meldt je ziek
Hij meldt zich ziek
wij melden ons ziek
Zij hebben zich ziekgemeld

Declareren

Ik declareer
Jij declareert
Hij declareert
wij declareren
Zij hebben gedeclareerd

Loonstrook

Ik bekijk de Loonstrook
Jij bekijkt de Loonstrook
Hij bekijkt de Loonstrook
wij bekijken de Loonstrook
Zij hebben de Loonstrook bekeken

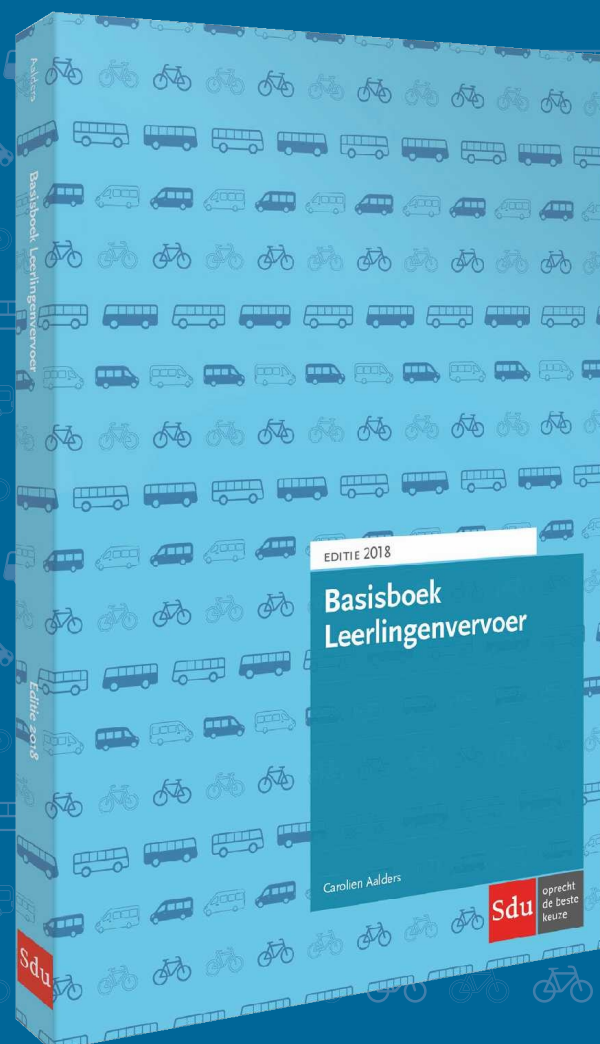
Met de **onderwijs software** van AFAS automatiseer je al jouw **HRM-** en **bedrijfsvoeringsprocessen** in één pakket. Zo lever je nu en in de toekomst financieel gezond onderwijs.

AFAS.nl/onderwijs



Basisboek Leerlingenvervoer

De belangrijkste
basisinformatie
over het
leerlingenvervoer



Dit boek bevat naast het wettelijk kader:

- ▶ de modelverordening Leerlingenvervoer van de VNG 2014 en de wijzigingsverordening 2015 incl. artikelsgewijze toelichting
- ▶ informatie over de organisatie van het vervoer en de indexcijfers
- ▶ veel praktische informatie over de uitvoering van het leerlingenvervoer
- ▶ handige schema's en modellen

AUTEUR: Carolien Aalders

ISBN: 978 90 12 40308 5

Meer informatie en bestellen op www.sdu.nl/leerlingenvervoer

Sdu

oprecht
de beste
keuze