

SchoolManagement

VAKBLAD VOOR MANAGEMENT, BESTUUR EN TOEZICHT Jaargang 22 April 2020 Nummer

2

Onderwijs in tijden van corona

Kansen en zorgen

Kennisintensivering van de mbo-sector

Tango educatief

Duurzame onderwijsontwikkeling

Leiderschap als smaakmaker



De complete online kennisbank voor bestuur en management in PO, VO en BVE.

Praktische informatie gericht op actuele ontwikkelingen en regelgeving.

Met **SchoolManagement Totaal** is direct alles duidelijk:

- een groot aantal (unieke) thema's voor al uw benodigde managementinformatie,
- actuele en betrouwbare wet- en regelgeving,
- door de handige zoektool vindt u snel en gemakkelijk wat u zoekt,
- dit alles voor een aantrekkelijke prijs.

Abonnement is mogelijk op losse thema-modules of complete online.

Neem nu een proefabonnement.

<https://schoolmanagementtotaal.sdu.nl/>

Sdu

inhoud

PO VO MBO

06 Gevolgen coronacrisis

De sluiting van de scholen vanwege de coronacrisis heeft grote gevolgen voor onderwijspersoneel, ouders en leerlingen. Een mega-operatie voor de gehele onderwijssector.

PO VO

10 Corona en onderwijstoezicht

Moeten we de komende maanden maar even geen toezicht houden? Of kan het toezicht juist in deze crisistijd een rol vervullen in het zorgen voor een goede continuering van het onderwijs?

PO

12 Diploma zonder centraal examen

De centrale examens komen dit schooljaar te vervallen. Leerlingen kunnen hun diploma behalen op basis van de resultaten voor de schoolexamens. Wat zijn de implicaties van deze maatregel voor leerlingen?

MBO

14 Tango educatief

Met de arbeidsmarkt kan het allerlei kanten opgaan; in de beroepsvoorbereidende rol van het mbo grijpt dit diep in. Onderwijs en samenleving voeren samen een ingewikkelde dans op.

PO VO MBO

20 Het stimuleren van een leercultuur

Schoolleiders staan voor de uitdaging om in hun school een professionele leercultuur te creëren. Belangrijk is aan te sluiten bij het type leiderschap dat gevraagd wordt.

VO

23 Vrouwen in topfuncties

Regelmatig verschijnt berichtgeving over de (onder) vertegenwoordiging van vrouwen in topfuncties. In de meeste gevallen gaat het hierbij over het bedrijfsleven. Maar hoe is het gesteld met het voortgezet onderwijs en de verdeling van topfuncties?

PO VO MBO

26 leven lang ontwikkelen

Ontwikkelingen volgen elkaar in steeds sneller tempo op. Nederland wil klaar zijn voor een toekomst waarvan niet duidelijk is hoe deze er uit ziet. Wat betekent dit voor ons onderwijs?

PO VO MBO

30 Nieuwe wetgeving flexwerk

De regels voor uitzenden, payroll en oproepkrachten zijn veranderd. Door de juiste regels toe te passen voorkomt u onaangename verrassingen.

PO VO MBO

32 Duurzame onderwijsontwikkeling

Een veelbelovende manier om onderwijsontwikkeling te realiseren is door het werken in professionele leergemeenschappen. Onderzoek toont aan wat de succesfactoren zijn en laat zien hoe leiderschap daarbij een belangrijke rol speelt.

En verder:

19 Column Paul Rosenmöller

29 Column Roel in 't Veld



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 tweemaandelijks en is een uitgave van Sdu Uitgevers bv

Redactie

Annemarie Neeleman (hoofdredacteur)
Inge Andersen
Bernard Teunis
Jorick Scheerens
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 € 110,09 incl btw.

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

Cross Media Nederland
Nieuwe Haven 133
3116 AC Schiedam
010-742 19 46
linsey@crossmedianederland.com

Vormgeving

Imago Mediabuilders

Druk

Wilco

© Sdu uitgevers bv, Den Haag, 2020
Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag verveelvoudigd, 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

Een besmette naam

Ja, ze bestaan echt, meisjes en vrouwen die de naam Corona dragen. "Mijn naam is besmet", beklagde een van de ongelukkigen zich al in een televisie-uitzending. Vooral als je nog op school zit kan het behoorlijk vervelend zijn om als virus door het leven te moeten. Daar kan geen pestprotocol tegenop. Voor die kinderen is het wellicht een zegen dat ze thuis moeten blijven. Maar voor veruit de meesten is dit een periode die je het liefst zo snel mogelijk achter je laat. Verplicht met vader en of moeder aan tafel zitten om het lesmateriaal door te nemen is meestal geen groot succes. Weten die ouders ook eens hoe het is om onderwijs te moeten verzorgen. De waardering voor de beroepsgroep zal er niet minder om worden.

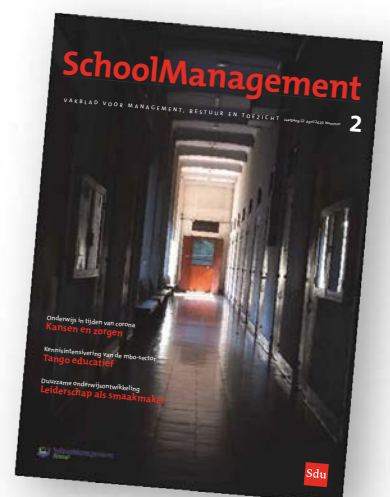
Onvermijdelijk besteden wij in deze editie van Schoolmanagement aandacht aan de gevolgen voor het onderwijs van de coronacrisis. Hoe gaat dat, lesgeven op afstand? Wat zijn de ervaringen van al die juffen, meesters en docenten die hun leerlingen via allerlei digitale kunstgrepen bij de les moeten zien te houden? Hoe is het gesteld met het toezicht op het onderwijs? En wat is straks nog de waarde van een in 2020 behaald diploma? Gelukkig zijn er wat dat betreft ook positieve zaken te melden.

Wat zeker niet positief is, is dat juist de zwakkeren in onze samenleving het hardst getroffen worden door de coronacrisis. Dat geldt in de eerste plaats voor degenen die aan het virus overlijden. Maar ook voor de mensen zonder vast contract, voor de mensen die hun baan kwijtraken. Zeker is dat het geval voor de kinderen en jongeren die bij het thuisonderwijs buiten de boot vallen; omdat de thuissituatie niet veilig is, of domweg omdat er te weinig of geen computers of tablets voorhanden zijn om volwaardig mee te kunnen doen. Als de scholen weer open kunnen, zal blijken dat de kansen voor de zwakke leerlingen weer verder geslonken zijn.

Bovenstaande brengt mij toch nog even bij Jos van Kemenade. Het interview met hem dat wij in de vorige editie plaatsten, verscheen op het moment dat het bericht van zijn overlijden wereldkundig werd. Een ongelukkige samenloop van omstandigheden. Persoonlijk hebben zijn opvattingen over kansengelijkheid en de rol van het onderwijs daarbij, mij altijd zeer aangesproken. En ik ben zeker niet de enige. Roel in 't Veld beschouwt in zijn column de regeerperiode van deze onderwijsminister als "de tragiek van te vroege ideeën". Inmiddels wordt weer alom het debat gevoerd over de (te) vroege selectie die ons bestel kenmerkt. "Het cultureel erfgoed van Van Kemenade is dus springlevend", constateert In 't Veld. "Dat moet voor wie hem lief heeft een troost zijn."

Bert Nijveld

Uw opmerkingen zijn welkom: b.nijveld@sdu.nl



Door **Myriam Lieskamp**

Onderwijs in tijden van corona

“Creëer duidelijkheid en rust”

De sluiting van de scholen vanwege de coronacrisis betekent dat zo’n 2,5 miljoen leerlingen uit het primair en voortgezet onderwijs ineens hun lessen op afstand moeten volgen. Ook het middelbaar beroepsonderwijs en het hoger onderwijs staan voor een forse klus. Een mega-operatie voor de gehele onderwijssector.

We leven in een bizarre tijd waar het coronavirus (COVID-19) zich in een razend tempo over de hele wereld verspreidt. De maatregelen die landen nemen hebben verstrekende gevolgen voor mensen en organisaties. Dat geldt zeker ook voor het onderwijs. Op 16 maart 2020 besloot de Nederlandse regering, na enige twijfel, alle scholen te sluiten tot 6 april, een maatregel die inmiddels is verlengd tot 27 april.

Wat in twee weken, na de aangekondigde sluiting van de scholen, gebeurde, was indrukwekkend. Het onderwijs geeft in een korte periode na de sluiting van de scholen onderwijs op afstand en biedt waar nodig vormen van (nood)opvang. Met heel veel energie en met een grote mate van flexibiliteit, blijken scholen in staat om zo goed als het gaat onderwijs te bieden aan heel veel leerlingen en studenten. Allerlei initiatieven, platforms, online workshops, online colleges en vormen van ondersteuning kwamen in een razend tempo tot stand. Overigens niet alleen in Nederland, maar in vele landen. Het is interessant om te inventariseren welke oplossingen zijn gevonden en in hoeverre die toereikend zijn. Nog belangrijker is de vraag hoe scholen straks hun reguliere manier van werken weer oppakken als de schoolsluiting ten einde komt.

Veel initiatieven

Reeds voordat het besluit viel de scholen te sluiten, werd er al nagedacht over de gevolgen voor de continuïteit van het onderwijs. Uit een peiling van de Algemene Vereniging Schoolleiders in maart 2020¹ blijkt dat veel directeurs in het primair onderwijs zich al voorbereiden

op te nemen maatregelen. De voorschriften van het RIVM en de GGD werden door vrijwel alle scholen in het primair onderwijs opgevolgd. Deze zelfde observaties kunnen gemaakt worden voor het voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs.

De belangrijkste boodschap in de eerste week was, dat de leerlingen op een andere manier onderwijs zouden krijgen en dat de sluiting geen vakantie was. Dat lijkt wellicht een simpele boodschap, maar het heeft verstrekende gevolgen. In een korte periode switchte het onderwijs drastisch van fysiek onderwijs naar onderwijs op afstand.

Hans Schapenk bestuurder Scholengroep Rijk van Nijmegen (voortgezet onderwijs):

“Dat betekende voor mij als bestuurder: hoe gaan wij als organisatie deze didactische vernieuwing aanpakken? Welke hulpmiddelen gaan we inzetten en hoe gaan we in een week deze professionaliseringsslag maken met elkaar?”

Wat er daarna gebeurde in het onderwijs is heel bijzonder. Er ontstonden heel veel initiatieven om als onderwijssector deze klus samen te klaren. De meeste scholen gebruikten één van de vele beschikbare stappenplannen die zijn ontwikkeld voor scholen die te maken krijgen met een calamiteit.² Specifiek gericht op het lesgeven op afstand publiceerde Kennisnet³ (de adviesorganisatie voor onderwijs en ict) een uitgebreid stappenplan gericht op de verschillende onderwijssectoren. Alle sectorraden stelden toegankelijke informatie op hun websites ter beschikking⁴. Een ook de overheid kwam met een uitge-



Myriam Lieskamp is master human resource management en mede-auteur van het boek *Leren voor morgen*. Zij is ook mede-auteur van het boek *Vertrouwen, verbinden, vakmanschap in het onderwijs* en schreef het boek *Professionele leermeenschappen in het onderwijs*.

breide FAQ-lijst.⁵ Voor leerlingen die niet over een computer, tablet of internetverbinding kunnen beschikken, zijn hulpmaatregelen getroffen⁶. Educatieve uitgeverijen stellen hun online materialen beschikbaar.

Ook voor ouders en leerlingen zijn de maatregelen die genomen moesten worden, ingrijpend. Ouders die verondersteld worden hun werk vanuit huis voort te zetten terwijl ze tegelijkertijd hun kinderen moeten ondersteunen bij het thuisonderwijs; kinderen die voldoende digitaal vaardig moeten zijn om met de gehanteerde applicaties te kunnen werken.

Uit een peiling van Scholen met Succes⁷ blijkt dat 73 procent van de ouders tevreden is over de ondersteuning en inzet door de basisschool van hun kinderen. Maar niet alleen de fantastische prestaties werden zichtbaar, er ontstaan tegelijkertijd ook zorgen. Zorgen over de kwaliteit van het onderwijs. Zorgen over de kwetsbare leerlingen en leerlingen voor wie thuis niet altijd veilig is.

Rien Spies lid College van Bestuur Stichting Primair Onderwijs Agora:

“De scholen van Agora hebben al vrij snel deze kinderen in beeld gebracht en werken samen met jeugdteams en opvang aan het meest passende arrangement.”

Kansen en zorgen

In korte tijd is veel gerealiseerd. Nu al veel op de rit staat, ontstaat tijd om na denken over de vraag hoe afstands-onderwijs ook op langere termijn zo goed mogelijk georganiseerd kan worden.

Kennisnet speelt een belangrijke rol bij het beantwoorden van die belangrijke vraag. In de verschillende stappen-plannen komen verschillende onderwerpen aan de orde. Welke digitale leermiddelen heeft de school al en kun je al inzetten? Hoe kun je toetsen op afstand? Hoe ga je om met privacy en beveiliging? Kennisnet benoemt vier hoofdthema's. De eerste betreft een inventarisatie van de randvoorwaarden; zijn die op orde? Het tweede thema handelt over de stappen die gezet kunnen worden om het onderwijs op afstand te plannen. Het derde thema behandelt de inrichting van de juiste ict-voorzieningen en het vierde gaat over de activiteiten die nodig zijn om blijvend aan te sluiten bij de landelijke en regionale ontwikkelingen op het gebied van afstandsonderwijs.

Onderwijs verzorgen op afstand kent ook zorgen en risico's. Sluijsman et al.⁸ benoemen er drie. Het eerste risico is dat door het gebrek aan ervaring met deze manier van onderwijs verzorgen, ondoordachte keuzes gemaakt worden uit de overdaad aan beschikbare instrumenten en tips. De focus ligt dan vooral op de instrumentalisering en niet op de doelen die je met je onderwijs wilt bereiken. Het tweede risico is dat niet geredeneerd wordt vanuit de kenmerken van de leerlingenpopulatie. Digitale instrumenten voor de ene onderwijssector, zijn minder geschikt voor de andere sector. Het derde risico is dat leerlingen overbelast raken door, hoe goed bedoeld ook, de hoeveelheid huis-



werk, filmpjes, online instructies enzovoort. Waarbij zij ook nog moeten leren omgaan met die verschillende applicaties en met het zelfstandig plannen van activiteiten.

François Werts leerkracht in groep 6 De Waai Stichting Primair Onderwijs Optimus:

“Op De Waai zie ik dat leerlingen zich vanuit eigenaarschap verantwoordelijk voelen voor hun taak, waarbij de ‘gedwongen’ verantwoordelijkheid betrokkenheid creëert.”

Sluijsman en haar collega's geven een aantal tips voor het onderwijs op afstand:

1. Zorg voor een goede, vaste structuur en creëer duidelijkheid en rust. Zorg dat leerlingen de opdrachten ook kunnen uitvoeren. Zorg voor minimaal wekelijks contact.
2. Denk na over een andere vorm van toetsen waarmee je (sneller en wellicht met minder tijd) zicht krijgt op de leerlingen de leerdoelen bereiken.
3. Geef houvast bij het zelfstandig leren. Er wordt een groot beroep gedaan op het zelfstandig leervermogen van leerlingen. Plannen, organiseren van de leerplek, digitale vaardigheden inzetten en ga zo maar door. Het zijn ook voor leerlingen zware tijden.

Anthony Verwijst Leerkracht en i-coach Stichting Primair Onderwijs Peelraam:

“Wij hebben een open professionele leergemeenschap *Op afstand leren* opgezet. Hoofddoel is ervoor te zorgen dat team, leerlingen en ouders een gezamenlijk front blijven vormen. Dit doen we door gerichte workshops aan te bieden voor leerkrachten en instructiekaarten en video's voor ouders. De twee i-coaches voorzien in het materiaal en onderhouden contacten met alle lagen van het personeel.”

De Bruyckere (2020) wijst in zijn digitale tutorial⁹ op het gevaar dat het onderwijs meer tool- dan doelgericht wordt.

Leraren moeten duidelijk bepalen wat het doel is dat zij willen bereiken. Dat doel bepaalt ook de wijze van evaluatie en de leerstrategieën die je kunt inzetten. Doorslaggevend is de vraag of de leerling – eventueel met hulp van zijn ouders – de opdrachten ook daadwerkelijk kan uitvoeren zonder de hulp en de aanwezigheid van de leraar.

Ellen van der Zanden directeur Joris Mavo, Scholengroep Rijk van Nijmegen:

“Net als in reguliere lessen is persoonlijke aandacht essentieel. Via live online lessen en chatsessies in kleiner verband is het mogelijk om dit contact te hebben. We vragen veel van de zelfstandigheid van leerlingen; als het niet lukt, moeten ze hun hulpvraag zelf formuleren. Dat lukt niet bij iedereen meteen, daarom zijn persoonlijke afspraken ook zo belangrijk.”

Structuur en contact

Van de leerlingen wordt veel gevraagd. Essentieel is dat je als school en bestuur samen goede afspraken

maakt en deze ook communiceert met de ouders en de leerlingen. Een heldere structuur van de dag en de lessen is daarbij belangrijk. Zorg voor afwisseling in het aanbod met werkbladen, opdrachten en online lessen. Maak duidelijke afspraken over de aanwezigheid bij online lessen. Maar regel ook momenten van ontspanning en bewegen. Monitor regelmatig of het gebodene steeds aansluit bij de onderwijsbehoefte van de leerlingen. Volgens de hier eerder aangehaalde De Bruyckere is herhalen nu nog belangrijker. Herhaling van de lesstof over een gespreide periode zorgt ervoor dat de stof beter beklijft. Ook de (formatieve) evaluatie moet een punt van voortdurende aandacht zijn.

Een risico dat regelmatig genoemd wordt, is dat het afstandsonderwijs de kansenongelijkheid vergroot. Hebben kinderen een rustige (veilige) leerplek thuis? Hebben zij de beschikking over een computer en voldoende bandbreedte? Zijn ouders in staat voldoende en goede begeleiding te geven? Schleicher (OECD)¹⁰ stelt: “For many children and teachers, I believe this period can be liberating and exciting. However, based on some of our recent studies one in ten young people don’t even have a desk to study, let alone access to computers or the

Bruikbare links voor onderwijs op afstand

Checklist leren op afstand

<https://www.linkedin.com/pulse/checklist-leren-op-afstand-het-po-erno-nijland/?trackingId=rN%2FVsePTG65SwSVuKvPftA%3D%3D>

<https://slo.nl/thuisonderwijs/>

<https://onderzoekonderwijs.net/2020/03/24/eindexamen-anders-verbetering-van-de-huidige-vo-eindexamenpraktijk/>

Peuters

Ook voor de allerkleinsten zijn leuke thuis-activiteiten online gezet van Uk & Puk en Woezel & Pip. <https://www.zwijsen.nl/inspiratie/gratis-werkbladen-met-activiteiten-voor-peuters>

VRT

De VRT brengt een extra programma-aanbod voor onderwijs en ouderen door impact coronavirus. Voor meer info: <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2020/03/13/vrt-brengt-extra-programma-aanbod-voor-onderwijs-en-ouderen-door/>

Klokhuis

Ook de NRT afleveringen van Klokhuis zijn bruikbaar. Voor meer info de volgende link: <https://www.hetklokhuis.nl/>

Eureka YouTube instructiefilmpjes.

<https://mailchi.mp/6cc85bdc3d23/kom-je-naar-onze-vakantie-cursus-1388679?e=bdc5781e1>

Extra hulp voor dyslexie

https://www.linkedin.com/posts/expertisecentrum-nederlands_het-stimuleringsprogramma-aanpak-dyslexie-activity-6650394344157253632-yxrs

Voorleeshoek

De volgende link is leuk voor je eigen kinderen/kleinkinderen of om aan leerkrachten en ouders door te geven in het kader van leesplezier / leespromotie.

De boeken zijn 3 weken gratis beschikbaar en al vanaf 0 jaar. <https://devoorleeshoek.nl/scholendicht/>

Professionalisering onderwijspersoneel

<https://lerarencollectief.nl/collectief-in-vakmanschap-beter-thuis-in-afstandsonderwijs/>

<https://www.scienceguide.nl/2020/03/toolgericht-of-doelgericht/>
<https://socialmediainhetmbo.nl/office365/didactiek-tijdens-een-online-les-in-teams/>

https://www.linkedin.com/posts/marcel-schmeier_expliciete-directe-instructie-op-afstand-activity-6648996752001245184-UUDG

<https://www.helpdehelden.com/enext/10/Help%20de%20Helden>

<https://www.ou.nl/web/ddguide>

De rol van ouders

<https://wij-leren.nl/praktische-tips-thuis-leren.php>

extra rekenhulp uitleg voor ouders

<https://primaleren.nl/rekenvaardigheid-ik-doe-het-zo/>

<https://ouders.lesopafstand.nl/>

Artikelen over onderwijs op afstand

<https://padlet.com/josscop/nieuwsselectie2020>

AVG

https://www.linkedin.com/posts/lumengroup_privacy-avg-onderwijs-activity-6648158784688652289-E1vP

internet.” Even verderop in dit artikel zegt hij: “*My major concern is around not reaching all children, especially ones in low-resourced setting or at homes that lack support and commitment.*”

Deze zorg wordt wereldwijd gedeeld, ook in Nederland. Schleicher benoemt juist nu een belangrijke voorwaarde: zorg voor een sterke relatie tussen de leraar en de leerling in het systeem dat je samen inricht.

Harrie van de Ven, Lid College van Bestuur Stichting Primair Onderwijs Optimus:

“Deze crisis maakt de kansenongelijkheid die onze samenleving creëert nog scherper zichtbaar. We kunnen dit niet langer ontkennen. Nu we leren op afstand inzetten zien we het iedere dag bij onze leerlingen thuis.”

Het organiseren van regelmatige contactmomenten met leerlingen en ouders is dan ook een van de belangrijkste opdrachten waarvoor scholen zich gesteld zien. Online zijn daar diverse mogelijkheden voor. De school zal regelmatig contact moeten hebben met ouders. Op basis daarvan kunnen zij inschatten of en hoe ouders erin slagen ondersteuning te bieden. Blijft een gezin in gebreke dan zal de school actie moeten ondernemen. Het handhaven van de leerplicht is onder druk van de Tweede Kamer weliswaar tijdelijk opgeschort, maar toch hebben scholen vanuit de veiligheidsregio's de verplichting ervoor te zorgen dat leerlingen het onderwijs blijven volgen. De onderwijsinspectie gaat dat straks ook onderzoeken.

Een belangrijk knelpunt is de noodopvang van kinderen van ouders uit cruciale beroepen en kinderen die om andere redenen niet thuis kunnen blijven. Scholen hebben daar over het algemeen wel zaken voor geregeld, maar de communicatie over wie wel of niet in aanmerking komt voor noodopvang blijft een moeilijk punt. Ook ligt stigmatisering van kwetsbare kinderen op de loer.

Jos Cöp directeur Basisschool 't Stekske Stichting Primair Onderwijs Peelraam en eigenaar Leertijd.nl:
Zorg dat team, leerlingen en ouders een gezamenlijk front blijven. Breng thuisleermogelijkheden dus als een faciliteit en noem het niet meteen een verplichting.

Na de crisis

Al degenen die bij het onderwijs betrokken zijn mogen trots zijn op wat zij neerzetten. Wederom is duidelijk dat sprake is van een grote intrinsieke motivatie om leerlingen vooruit te helpen. Tegelijkertijd wordt de leraar geraakt in de passie voor onderwijs en de *drive* om goed onderwijs realiseren. Het directe contact met de leerling wordt gemist. Leerkrachten zien dat onderwijs op afstand zorgt voor een mindere kwaliteit en voor

kansenongelijkheid. Aan het zo belangrijke en bevredigende pedagogische aspect van het werk komen zij niet echt toe.

En als straks de scholen weer open gaan, komen de leerlingen terug met heel diverse ervaringen en is het maar de vraag of de verschillende niveaus waarop zij presteren niet nog verder uiteen zijn komen te liggen. Wat en hoe hebben ze geleerd? Waar pakken we de draad weer op? Is sprake van achterstanden en hoe los je die op? En ten aanzien van de ouders: wat nemen zij mee de school in vanuit hun ervaringen met thuisonderwijs? Is hun kijk op het lesgeven veranderd? En hoe dan, met welke gevolgen?

Harrie van der Ven, Lid College van Bestuur Stichting Primair Onderwijs Optimus:

“Leren met behulp van ict, tijd en/of plaats-onafhankelijk, komt nu noodgedwongen ook het basisonderwijs binnen. We weten nog te weinig van de effecten ervan en wat het bijvoorbeeld vraagt van leesvaardigheden en didactiek. Goed onderzoek daarnaar is noodzakelijk.”

Tot slot

Hoe ons land en het onderwijs er na de crisis uitzien, weten we niet. Duidelijk is wel dat er een algehele herwaardering plaatsvindt voor de werkenden in de publieke sector. In de eerste plaats voor al mensen in de gezondheidszorg. Ook de onschatbare waarde van het onderwijs is weer eens duidelijk naar voren gekomen. Dit biedt kansen om de professionele identiteit van het onderwijspersoneel te verstevigen. Zij hebben deze klus toch maar eventjes geklaard. Van ouders van schoolgaande kinderen is de waardering er al, hopelijk breekt ook bij de politiek het besef door dat kwalitatief goed onderwijs staat of valt bij de inzet van iedereen die in deze mooie sector werkzaam is en dat zij daarvoor de erkenning moeten krijgen die zij verdienen.

Noten

1. <https://www.avsnl/artikelen/ouders-en-scholen-tevreden-met-eerste-schoolweken-op-afstand>
2. <https://www.schoolveiligheid.nl/wp-content/uploads/sites/2/2015/02/als-een-ramp-de-school-treft-januari2020.pdf>
3. <https://www.lesopafstand.nl/>
4. <https://www.poraad.nl/>; <https://www.vo-raad.nl/>; <https://www.mбораad.nl/>
5. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/coronavirus-covid-19/veelgestelde-vragen-per-onderwerp/onderwijs>
6. <https://www.sivon.nl/>
7. <https://www.scholenmetsucces.nl/informatiecentrum/blog/peilingen/kinderen-thuis>
8. <https://www.scienceguide.nl/2020/03/toolgericht-of-doelgericht/>
9. <https://lerarencollectief.nl/portfolio-item/een-eerste-digitale-les-pedro-de-bruyckere/>
10. <https://hundred.org/en/articles/andreas-schleicher-calls-for-international-collaboration-entrepreneurial-teachers-amidst-covid19>

Door **Melanie Ehren**

Onderwijstoezicht wanneer scholen gesloten zijn

Vanwege de coronacrisis gaan geplande inspectiebezoeken op locatie niet door. Ook hoeven scholen en instellingen niet aan de inspectie te rapporteren hoe zij omgaan met het onderwijs tijdens deze crisis. Het uitgangspunt is dat 'het toezicht geen belemmeringen opwerpt bij het inrichten en later weer opstarten van het onderwijs en de examinering'. Die uitspraak suggereert dat toezicht nu, maar wellicht ook al in het verleden, vooral een obstakel is voor scholen, in plaats van een middel voor verbetering. Is dat zo?

Moeten we de komende maanden maar even geen toezicht houden? Of kan het toezicht juist in deze crisistijd een rol vervullen in het zorgen voor een goede continuïteit van het onderwijs?

Ik pleit voor het laatste en vind dat we juist nu een vorm van onderwijstoezicht moeten voortzetten. Dit ten behoeve van transparantie, verbetering en een goede voorbereiding op wanneer scholen weer opengaan.

Onderwijstoezicht blijft nodig

De meeste scholen en besturen hebben nu meer dan genoeg te doen en zijn waarschijnlijk blij met de tijdelijke opschorting van routine-inspecties. Wanneer scholen voor een langere periode gesloten moeten blijven dan hebben we echter wel een vorm van verantwoording en evaluatie nodig. En wel om de volgende redenen:

Transparantie

We moeten weten of/hoe leerlingen leren en hoe ze momenteel worden opgeleid, hoe ouders thuisonderwijs geven aan hun kinderen, of scholen online onderwijs organiseren en wat de kwaliteit daarvan is, en of/hoe leerkrachten ouders ondersteunen in hun nieuwe rol als 'co-docent'.

Verbeteren

Een goed begrip van of en hoe online thuisonderwijs momenteel plaatsvindt en de kwaliteit daarvan, maakt het mogelijk om goede praktijken te delen. Een goed inzicht van het aanbod dat nu wordt georganiseerd en waar er gaten vallen, vooral voor kansarme kinderen. Wanneer we weten of, en waar dat gebeurt, kunnen we ook zorgen voor een meer gecoördineerde reactie op de huidige situatie. Bijvoorbeeld door het landelijk beschikbaar maken van online materiaal en toetsen, het delen van een groepsinstructie van de beste online leraren, en het organiseren van specifieke (wellicht offline) ondersteuning en aanbod voor specifieke groepen leerlingen.

Voorbereiden op straks

Op een gegeven moment zullen scholen weer opengaan en zullen leraren te maken krijgen met leerlingen die ofwel veel hebben geleerd, of die zijn gestagneerd in hun leerproces en grote hiaten hebben opgelopen in bepaalde vakgebieden. Leerlingen zullen ook moeten wennen aan weer een normale schooldag in een volle klas, en de druk van het externe toetsen en examens. Afhankelijk van de lengte van het huidige isolement en of dierbaren ziek waren of overleden, kunnen leerlingen ook stress of angst ervaren wanneer ze terug naar school gaan. Weten hoe het onderwijs en het leerproces momenteel wordt



Prof. Dr. M. Ehren is werkzaam aan de Vrije Universiteit te Amsterdam.

georganiseerd, de kwaliteit ervan en bredere ervaringen van kinderen en jong volwassenen zullen helpen bij het voorbereiden van interventies en maatregelen voor een goede start wanneer scholen weer opengaan.

We waren niet voorbereid op de sluiting van scholen. Laten we ons tenminste voorbereiden op de heropening van scholen.

Toezicht op onderwijs: herdefiniëren van onderwijskwaliteit en hoe we dat meten

Maar hoe moeten we dan toezicht houden wanneer scholen dicht zijn en wanneer de betekenis van 'onderwijskwaliteit' en wie daarvoor verantwoordelijk is, drastisch is veranderd?

Kwaliteit van onderwijs volgens het waarderingskader van de inspectie gaat over:

- Onderwijsproces: het aanbod en didactisch handelen en de mate waarin dat aansluit bij de ontwikkeling van leerlingen en hen in staat stelt de kerndoelen te halen, ook door extra aanbod en ondersteuning aan te bieden.
- Schoolklimaat: een veilige omgeving voor leerlingen en een ondersteunend pedagogisch klimaat
- Onderwijsresultaten: behaalt de school met haar leerlingen leerresultaten die ten minste in overeenstemming zijn met de gestelde norm, ook als het gaat om sociale en maatschappelijke competenties? En is de bestemming van leerlingen in het vervolgonderwijs bekend en naar verwachting?
- Kwaliteitszorg en ambitie: heeft het bestuur en de school een stelsel en cultuur van kwaliteitszorg dat gericht is op het verbeteren van de kwaliteit van onderwijs? Leggen zij intern en extern verantwoording af over doelen en resultaten?

- Financieel beheer: is er sprake van doelmatig en gezond financieel beleid, conform wet en regelgeving?

Deze standaarden hebben in de huidige situatie een volstrekt nieuwe betekenis gekregen.

Niet langer gaat 'onderwijskwaliteit' over de school en de klas, maar in plaats daarvan over thuisonderwijs en afstandsonderwijs dat wordt gegeven in een educatief partnerschap van ouders en leerkrachten.

Dat vereist ook ander type schoolleiderschap, waarbij schoolleiders hun schoolpersoneel op afstand moeten ondersteunen en aansturen, een gemeenschapsgevoel moeten creëren en tegelijkertijd moeten zorgen voor een schoolbrede gecoördineerde aanpak van online leren en gezamenlijke visie op hoe het didactisch handelen er nu uit ziet. Bijvoorbeeld door duidelijke keuzes te maken welke platforms er worden gebruikt en op welke wijze, hoe er met ouders wordt samengewerkt en gecommuniceerd, hoe er groeps- en individuele instructie wordt gegeven en de voortgang van leerlingen wordt gevolgd.

Tot slot

De huidige tijd vereist dat we nadenken over nieuwe manieren om de kwaliteit van het onderwijs te inspecteren. We moeten informatie verzamelen en delen over hoe we een hoge kwaliteit van lesgeven en leren kunnen garanderen in een context van thuisonderwijs en afstandsonderwijs, vooral wanneer scholen een tijdje gesloten zullen zijn. In een periode waarin ouders en leerkrachten allemaal het wiel opnieuw aan het uitvinden zijn kan de inspectie juist inzicht bieden in wat er wel en niet werkt.

Tools om de kwaliteit van het onderwijs te meten

Bij normale inspecties worden gegevens over de standaarden uit het waarderingskader verzameld door gesprekken met besturen en aanvullend onderzoek in scholen, bijvoorbeeld in lesobservaties, analyse van het werk van leerlingen, en gesprekken met leerkrachten en schoolleiders.

Hoe kan de onderwijsinspectie nu informatie verzamelen over de kwaliteit van onderwijs?

Verschillende voorbeelden van mobiele apps bieden hier uitkomst en inspiratie:

- *Teachertapp* is een mobiele app voor leerkrachten uit het Verenigd Koninkrijk. De app was oorspronkelijk ontwikkeld om werkdruk te meten en duizenden leerkrachten hebben deze app inmiddels gedownload. Zij krijgen dagelijks, op een vaststaand moment op de dag, drie korte meerkeuzevragen over hun dag of hun manier van lesgeven. De informatie wordt gebruikt voor een wekelijkse analyse en publicatie van resultaten. Het laatste rapport van *Teachertapp* (en data zijn openbaar toegankelijk) geeft een uitgebreid overzicht van hoe afstandsonderwijs er nu uitziet, wat er op school gebeurt en wat leraren nodig hebben en willen tijdens de sluiting

van scholen. De gegevens, wanneer geaggregeerd naar schoolniveau, stelt ons in staat te begrijpen of / hoe scholen hun online aanbod coördineren en of het leerkrachten lukt om over te stappen naar online onderwijs, en waar zij extra ondersteuning nodig hebben.

- *Community score cards* zijn online schoolrapporten die automatisch worden gegenereerd op basis van mobiele informatie verzameld bij ouders. Deze tools worden in verschillende ontwikkelingslanden (bijv. Ghana, India) ingezet wanneer er geen capaciteit is voor onderwijsinspecties, bijvoorbeeld omdat het kostbaar is om scholen in afgelegen gebieden te bezoeken. Ouders wordt, net zoals in het vorige voorbeeld, gevraagd om over een aantal indicatoren te rapporteren; bijvoorbeeld over de aan/afwezigheid van een leerkracht op een bepaalde dag, of het aantal uur onderwijs dat hun kind heeft gehad. Vergelijkbare tools kunnen worden gebruikt om bijvoorbeeld te leren over de tijd dat leerlingen nu thuis leren, welke onderwerpen en vakgebieden worden behandeld en of / hoe ze door scholen worden ondersteund.

Een diploma zonder centraal examen: hoe erg is dat?

Vanwege de coronacrisis komen de centrale examens dit schooljaar te vervallen. Leerlingen kunnen hun diploma behalen op basis van de resultaten voor de schoolexamens. Scholen hebben nog tot begin juni de tijd om deze schoolexamens af te ronden. Wat zijn de implicaties van deze maatregel voor leerlingen?

Het wegvallen van het centraal examen betekent dat leerlingen van verschillende scholen niet langs dezelfde meetlat worden gelegd. De afname van het centraal examen is op een gelijktijdig moment aan het einde van het laatste schooljaar, onder vergelijkbare omstandigheden en met dezelfde normering. Dit vormt de garantie dat de prestaties op het centraal examen tussen scholen te vergelijken zijn. Nu dit wegvalt, rijst de vraag of leerlingen wel mogen vertrouwen op de kwaliteit van hun schoolexamen, en dus ook op hun diploma. Er zijn vier redenen waarom ze dat vertrouwen wel mogen hebben.

1. Cijfers voor school- en centraal examen verschillen nauwelijks

Voor de meeste leerlingen heeft het wegvallen van het centraal examen geen grote impact op het eindexamen-cijfer. Normaliter bestaat het eindexamencijfer uit twee delen: de ene helft bestaat uit het schoolexamen (SE) dat door scholen zelf wordt opgesteld, en de andere helft uit het centrale examen (CE) dat hetzelfde is voor alle leerlingen in Nederland. Studies van Pijl uit 1991, Vermeulen uit 2000, en van De Lange en Dronkers in 2007 laten zien dat de gemiddelde verschillen tussen SE en CE helemaal niet zo groot zijn. Wel krijgen leerlingen op het SE iets hogere cijfers dan op het CE. Voor allochtone leerlingen geldt dit zelfs in sterkere mate. Dat zou betekenen dat er dit jaar waarschijnlijk iets meer leerlingen zullen slagen dan in eerdere jaren. Het lijkt mij niet meer dan logisch dat leerlingen in deze tijd het voor-

deel van de twijfel krijgen. Het hoger onderwijs moet er echter wel op voorbereid zijn om meer ondersteuning te bieden aan het begin van het jaar en zo te streven naar een optimale start voor de grotere groep instromende studenten.

2. In het schoolexamen bestaat meer ruimte voor complexe vaardigheden, ook al worden niet alle eindtermen getoetst

Voor sommige vakken is er een grotere discrepantie tussen het SE en CE dan voor andere vakken. Dat komt omdat de inhoud van beide examens niet voor elk vak hetzelfde is. De overheid stelt voor elk vak de inhoud van het centraal examen en het schoolexamen vast. Voor sommige vakken, zoals wiskunde, is de inhoud van het SE en het CE hetzelfde, waardoor het wegvallen van het centraal examen nauwelijks een effect zal hebben voor de kwalificatie van leerlingen. Wel verschillen de toetsen van school tot school, waardoor de leerlingprestaties niet goed vergelijkbaar zijn tussen scholen.

Voor andere vakken bestaat het schoolexamen echter uit heel andere onderdelen dan het centraal examen. Zo is voor Nederlands het onderdeel leesvaardigheid onderdeel van het centraal examen, maar bestaat het schoolexamen uit toetsen van de spreek- en schrijfvaardigheid van leerlingen. Deze onderdelen kunnen door hun open karakter namelijk moeilijk in een centraal



Dr. Renske Bouwer
is universitair docent
Onderwijswetenschap-
pen aan de VU.

examen getoetst worden. Voor deze vakken is de betekenis van het CE en SE dus niet hetzelfde en betekent het wegvallen van het centraal examen dus dat niet alle eindtermen worden getoetst.

Betekent dit nu dat scholen hun schoolexamens voor vakken als Nederlands moeten aanpassen, zodat wel alle eindtermen gedekt zijn in het eindexamencijfer? “Nee”, adviseert Gert Rijlaarsdam, de voorzitter van Levende Talen Nederlands. Volgens Rijlaarsdam vormen de schoolexamens een ruime afspiegeling van de doelen van het examenprogramma en mogen we op de kwaliteit van de schoolexamens vertrouwen. Sterker nog, docenten en experts van het schoolvak Nederlands roepen al jaren dat er door een eenzijdig programma in het CE onterecht veel nadruk ligt op leesvaardigheid, terwijl de klachten over de schriftelijke taalvaardigheid van leerlingen alleen maar toenemen. Nu ligt door het wegvallen van het CE het zwaartepunt niet langer op de leesvaardigheid. Het is te hopen dat de onderwijstijd die hierdoor vrijkomt, omdat docenten hun leerlingen niet meer klaar hoeven te stomen voor toetsen van tekstbegrip, zich ook uit in betere schrijfstijlen.

Ook het College voor Toetsing & Examens heeft aangegeven dat eindtermen die normaal gesproken onderdeel zijn van het centraal examen niet hoeven te worden toegevoegd aan het schoolexamen. Wat betreft de inhoud van het schoolexamen kunnen scholen dus gewoon doorgaan zoals gepland. Wel kunnen ze de manier van toetsing nog veranderen, denk aan het afnemen van mondelinge toetsen op afstand (zie het blog van Ehren en Conijn met een bespreking van mogelijkheden).

3. Het schoolexamen is geen momentopname

Het schoolexamen biedt niet alleen voor sommige vakken een betere dekking van de deelvaardigheden, het biedt in de meeste gevallen ook een gebalanceerd toetsprogramma waar door scholen goed over is nagedacht. Scholen leggen vooraf vast ze in het Programma van Toetsing & Afsluiting (PTA) hoe ze de verplichte eindtermen op hun school toetsen. Dit PTA bestaat uit meerdere toetsen die over een langere tijd worden afgenomen. Het gemiddelde van al deze metingen voor de verschillende onderdelen vormt het schoolexamencijfer. Dit zou wel eens een beter en consistentere beeld kunnen geven van de werkelijke vaardigheid van leerlingen dan het centraal examen, wat een momentopname is. Eerder onderzoek heeft aangetoond dat schoolexamencijfers over de jaren inderdaad minder fluctueren dan de cijfers voor het centraal examen. Nu kan dit natuurlijk ook gedeeltelijk verklaard worden doordat scholen hun cijfers baseren op de eigen schoolpopulatie en de prestaties van eerdere jaren, waardoor de cijfers over de jaren heen altijd ongeveer gelijk blijven. Maar het kan ook goed zijn dat de generaliseerbaarheid van de gemiddelde schoolexamencijfers hoger is.



4. Ook het centraal examen is niet volledig betrouwbaar

Er is elk jaar veel te doen over het centraal examen. Zowel leerlingen als leerkrachten trekken massaal aan de bel als examenopgaven te moeilijk blijken te zijn. Ondanks dat er op centraal niveau veel moeite wordt gestoken in de normstellingshandhaving, om zo de moeilijkheid van de examens gelijk te houden, fluctueren de cijfers over de jaren meer dan redelijkerwijs verwacht kan worden van veranderingen in het vaardigheidsniveau van leerlingen. Het blijkt dus niet mogelijk om examens met eenzelfde moeilijkheidsgraad te garanderen. Het maakt voor leerlingen uit in welk jaar zij hun examen maken.

De rol van het centraal examen: vergelijken van prestaties met andere scholen

Kortom, het schoolexamen geeft een representatief beeld geeft van de prestaties van leerlingen, en misschien zelfs een beter beeld dan het centraal examen. Toch betekent dit niet dat het centraal examen dan ook in de toekomst maar helemaal moet worden afgeschaft. Wat bij schoolexamens niet kan, kan bij centraal examens wel: scholen kunnen de prestaties van hun leerlingen vergelijken met die van andere scholen. Dit is voor scholen dan ook een belangrijke bron van informa-

Het lijkt mij niet meer dan logisch dat leerlingen in deze tijd het voordeel van de twijfel krijgen

tie over hun onderwijskwaliteit. Ook voor leerlingen is het een belangrijk moment. Het is een tijd waarin ze nog voor een laatste keer samen hard blokken en toewerken naar een einde. Dat dit moment nu wegvalt is voor velen dan ook een grote deceptie. Het zou mooi zijn als scholen voor de eindexamenkandidaten toch een alternatief einde van het schooljaar kunnen organiseren waarin leerlingen op een waardige manier afscheid kunnen nemen van een belangrijke periode in hun leven.

Door **Marc Vermeulen**

Kennisintensivering van de mbo-sector

Tango educatief

Aan welke ‘verleidingen’ staat de mbo-sector bloot? En wat vergt dat van de dansers op de vloer? Hoe voorkomen we een houterige aanpak die tot blauwe plekken en zere tenen leidt en maken we er gepassioneerde voorstelling van? Daarover gaat dit artikel. Eindigend met de aankondiging van meer danslessen.

Onderwijs en samenleving voeren samen een ingewikkelde dans op. De samenleving omarmt het onderwijs en neemt haar mee in onverwachte bewegingen langs soms moeilijk voorspelbare lijnen. Onderwijs beweegt mee, maar beïnvloedt ook de richting waarin de dans verder gaat. Uiteindelijk is niet helemaal duidelijk wie nu precies leidt. Er is sprake van mee- en tegenbeweging, van passie en verzet, van patroon en improvisatie. Ik ben geen danser maar zie dat er verschil zit tussen ballroom dancing, line dancing en de tango. De mbo-sector roept bij mij de associatie met een tango op, veel passie, heftigheid, weerstand (al dan niet gespeeld) en snelheid. Patronen en grillige improvisaties maken het fascinerend om naar te kijken.

Uitdagingen voor mbo: de verleiding

Er wordt veel geschreven over de maatschappelijke ontwikkelingen die op de sector afkomen, ik volsta met een kort overzicht dat niet eens beoogt volledig te zijn. Allereerst zal de *populatie* van het mbo veranderen, in volume en in kenmerken. Er is op een aantal plekken sprake van serieuze krimp en dat leidt niet alleen tot beheersvraagstukken: welke nieuwe maatschappelijke rollen ontstaan er, wat doet dit met bijvoorbeeld de *regionale* dimensie van ROC's? Maar ook de aard van de populatie verandert: veelkleurig, met een grote variatie aan vooropleidingen. Als we leven-lang-leren serieus nemen, gaan we ook hele andere leeftijdsgroepen in de sector binnen zien komen, werkenden, met gezinnen, in het spitsuur van het leven of juist behoefte aan nog één grote opfrisbeurt voor de laatste fase van de loopbaan. De *politieke context* waarin het MBO-opereert zal ook veranderen. Om te beginnen gaat het over de herziening van de verzorgingsstaat die volop gaande is. Ook voor mbo's heeft dit verregaande gevolgen: ze zijn

leverancier van de verzorgingsstaat (opleidingen zorg en welzijn bijvoorbeeld), ze worden gefinancierd uit de verzorgingsstaat (meer of minder budget) en ze dragen bij aan oplossingen van knelpunten (werkloosheid, integratie bijvoorbeeld) voor diezelfde verzorgingsstaat. Daarnaast zullen opvattingen over de beste besturingsvormen veranderen: de verhouding tussen landelijke en regionale sturing, de invulling van governance (toenemende invloed van studenten en stakeholders). En als laatste verkleurt ons politieke klimaat: meer populisme, lage landse versies van gele hesjes zorgen voor meer opwindend en drama rondom functioneren van publieke instituties zoals het onderwijs.

Over de veranderingen op *de arbeidsmarkt* is veel bekend maar overheerst de onzekerheid: het kan allerlei kanten opgaan en in de beroepsvoorbereidende rol van het mbo grijpt dit diep in. Eén casus illustreert dit gelijk duidelijk. Voor de grote economische-administratieve sector zal er weinig hetzelfde blijven. Grote delen van de banenmarkt op niveau 3 en 4 verdwijnen (vermoedelijk), beroepsvoorbereiding daarvoor moet dus een heel ander profiel krijgen. Enerzijds meer gericht op doorstroming naar hbo en anderzijds op indaling van economisch-administratieve aspecten in andere domeinen (zorg, hospitality & handel, techniek&administratie). Veel niveau 2 opleidingen in dit domein zijn populair bij studenten met een migratieachtergrond om een eerste stap in vervolgonderwijs te zetten -dat is en blijft een nuttige functie- maar niet voor beroepsvorming maar op weg naar verdere emancipatie.

Voor andere sectoren zijn vergelijkbare scenario's te bedenken: ze maken allemaal duidelijk dat de arbeidsmarkt sterk in beweging is en beroepsonderwijs in snel tempo mee moet kunnen gaan daarin. Er liggen duidelijke verbindingen met technologische ontwikkelingen en ook vraagstukken van duurzaamheid komen steeds prominenter in beeld *all over* het domein van het mbo.



Prof. Dr. Marc Vermeulen is hoogleraar Onderwijssociologie, gespecialiseerd in toegepast onderzoek op het gebied van het onderwijsstelsel en de relatie met omliggende sociale en economische systemen.

In toenemende mate zal *technologie* ook de manier van onderwijs geven veranderen. Er wordt volop geëxperimenteerd met games, virtual reality en blended learning. Naarmate er meer variatie in de vraag komt, zal de onderwijslogistiek ingrijpender veranderen en technologie kan daarvoor de drager zijn. Dat zou dan ook gelijk een bijdrage kunnen leveren aan een goede inzet van docenten en ondersteunend personeel. De onderwijssector kampt met tekorten en (onderwijs-)technologie maakt het mogelijk om met minder mensen meer en beter onderwijs aan te bieden. Bijkomende voordeel: de productiviteit van degenen die onderwijs verzorgen neemt toe en daarmee ook de ruimte om hen beter te belonen.

Het voorgaande overziend is duidelijk dat er veel nieuwe vragen gesteld worden juist aan het beroepsonderwijs. De complexiteit neemt toe en daarmee de behoefte aan zowel variatie als innovatie. Dat vergt veel van de organisaties en van de medewerkers, zij zullen op een hoger niveau, gebruik makend van de laatste inzichten hun onderwijsprocessen moeten gaan aanpassen. Kennisintensivering en organisatieaanpassing betekenen veel voor de sector. Daarover gaan de volgende paragrafen.

Organisatie op de dansvloer

Veel publieke instellingen -en ROC's zijn geen uitzondering- zijn (nog) gestructureerd langs bureaucratische lijnen. De besturing zit in de top van de organisatie en de uitvoering in de bodem. Er is weliswaar feedback (inspraak, kwaliteitszorg) maar de richtlijnen gaan van

boven naar beneden. Ook de ontwikkeling van nieuwe aanpakken gebeurt op die manier, in aparte stafdiensten wordt de research and development gedaan, wordt de kwaliteitszorg aangepakt etc.

Met de arbeidsmarkt kan het allerlei kanten opgaan; in de beroepsvoorbereidende rol van het mbo grijpt dit diep in

Deze structuur is functioneel (geweest) zolang er sprake is van een min of meer stabiel en grootschalig 'productie'-proces. Steeds meer dringt het idee door dat hiervan eigenlijk geen sprake meer is in sectoren als welzijn, zorg, veiligheid en onderwijs. Voor ROC's geldt dit a fortiori: de ontwikkelingen in de buitenwereld gaan zoals hiervoor betoogd, razend snel en de doelgroepen zijn zeer divers en vragen eigen specifieke aanpakken. Om die reden zien we teams steeds meer de kern vormen van de ontwikkeling van goed onderwijs, dicht bij de praktijk, kleinschalig en daarmee zeer gevarieerd. In veel ROC's (maar bijvoorbeeld ook in zorginstellingen) is er dan ook sprake van toenemende *ontlijning* en *ontstafing*. Dat heeft ingrijpende gevolgen voor de samenstelling van de teams: daar worden fors andere eisen gesteld aan de benodigde competenties. Nieuwe onderwijsseenheden moeten in kleinere verbanden snel tot stand gebracht worden zonder dat de kwaliteit er onder lijdt.



De mbo-sector roept bij mij de associatie met een tango op, veel passie, heftigheid, weerstand en snelheid

Aanpassen van de choreografie vergt nieuwe kennis en kunde

In de onderwijswetenschappen is er van oudsher duidelijk minder aandacht geweest voor beroepsonderwijs dan voor de andere sectoren uit het onderwijs. We zien dat vandaag de dag terug aan het (vrijwel) ontbreken van gespecialiseerde leerstoelen aan universiteiten, geringere budgetten voor onderzoek en ontwikkelwerk en ook aan een slechte opleidingsinfrastructuur voor docenten in beroepsonderwijs. Toch is er wel het een en ander aan het veranderen. Er is een aantal sterke lectoraten met een focus op beroepsonderwijs. Ook

Lectoren en practoren spelen sleutelrollen als verbinders tussen doen en denken

groeit het aantal practoraten met verbonden kenniskringen. Daarnaast is er bijvoorbeeld in het budget van NRO nu meer ruimte voor onderzoek in het beroepsonderwijs dan ooit te voren. Dat vertaalt zich ook in een actievere kenniscultuur, waarin onder andere ECBO (het Expertisecentrum Beroepsonderwijs) een belangrijke rol speelt. Kort en goed: er is sprake van een groeiende kenniscultuur in het beroepsonderwijs en dat roept de vraag op aan welke kenmerken die cultuur zou moeten voldoen. Wat mij betreft zijn er drie samenhangende pijlers die het beroepsonderwijs zou moeten gebruiken in het verder door ontwikkelen van de kenniscultuur.

Ten eerste gaat het om een interactieve benadering. Deze is zeker niet nieuw en werd bijvoorbeeld al goed neergezet in het boek van Gibbons et al. over *The new production of knowledge*¹. Kerngedachte is dat er een voortdurende wisselwerking georganiseerd moet worden tussen ervaringen vanaf de werkvloer en tussen inzichten uit de wetenschap. Beide sturen de kenniscultuur, zonder dominant bottom up of topdown te zijn. Van oudsher is bijvoorbeeld het Nederlandse landbouw-kennissysteem op deze manier gestructureerd. Ervaren van landbouwers vinden makkelijk hun weg naar Wageningen om daar verder onderzocht te worden en de weg terug is ook kort via allerlei voorlichters, werkgroepen en dergelijke. Op deze manier pendel je voortdurend tussen generieke en specifieke inzichten en versterken beide elkaar. Een ander voorbeeld dat gebruikt maakt van deze benadering is de Harvard Casestudy methode: aan de hand van een concrete casus worden meer fundamentele kwesties aangeroerd die vervolgens weer vertaald worden in nieuwe perspectieven op die concrete casus. Beroepsonderwijs kent een hele rijke context die zich bij uitstek leent om op deze manier aangesloten te worden op verder beschouwing en toetsing vanuit wetenschappelijke inzichten. Daarbij spelen lectoren en practoren sleutelrollen als verbinders tussen doen en denken. Zeker niet losstaand van het voorgaande zijn er interessant nieuwe inzichten over de rol die wetenschappelijk bewijs (*evidence*) zou moeten spelen in uitvoeringspraktijken (*practice*). Met een schuin oog kijkend naar



Voor de grote economische-administratieve sector zal er weinig hetzelfde blijven.



de medische praktijk kende Nederland enige tijd een voorkeur voor *evidence based practice*: er mag alleen gebruik gemaakt worden van wetenschappelijke bewezen effectieve praktijken. Dit werkte zeker voor beroepsonderwijs helemaal niet: de praktijk is domweg te complexe en veranderlijk om te 'wachten' op bewijs voor wat wel en niet werkt. Overigens werd het beroepsonderwijs andersom geplaagd door hypergeïnzichten over hoe het allemaal helemaal anders moest. Er was daarbij sprake van meeslepende beweringen en van bedroevend weinig bewijs. Kortom: ook een doodlopende straat die de sector weinig gebracht heeft. Beide posities maken wel duidelijk dat er gezocht moet worden naar een zorgvuldige balans. Ik spreek in dat verband graag van *practice based evidence*: richt praktijken zo in dat ze inzichten en waar mogelijk bewijs opleveren voor wat wel en niet werkt.

In dit verband is een recent advies van de Raad voor Volksgezondheid en Samenleving (RVS) interessant. Kenmerkend is dat de concrete ervaringen uit concrete contexten op gelijke hoogte gebracht worden met kennis en inzichten vanuit de wetenschap. Ze presenteren daarmee een alternatief voor de bekende piramide modellen waarin de gecontroleerde experimenten als ideaal model voor het verkrijgen van bewijs worden gepresenteerd. Eerder is er sprake van een puzzel met diverse stukjes bewijs die allemaal sterke en zwakkere kanten hebben. Per situatie moet de puzzel opnieuw gelegd worden en kan de mix van bewijsvoering anders zijn².

De laatste pijler gaat over *transdisciplinariteit* van denken

over beroepsonderwijs. Hierin wordt een combinatie gemaakt tussen een interdisciplinaire aanpak waarin meerdere kennisgebieden samenkomen en tegelijkertijd de combinatie gemaakt wordt van praktijk en wetenschap.³

Competentie en niveau

Het voorgaande positioneert docenten in het beroepsonderwijs veel meer als co-producenten van relevante kennis. Dat is geen heel nieuw inzicht, maar in de praktijk wordt het nog niet veel toegepast. Praktisch betekent het namelijk dat docenten als onderdeel van hun werk in teams ook het genereren van nieuwe inzichten moeten gaan beschouwen. Dat zal misschien niet voor iedereen gelden maar binnen teams zal er zeker een aantal mensen moeten zijn die hier een actieve bijdrage aan leveren.

Ik pleit voor een forse investering in het aantal master-opgeleide docenten in het mbo

In het recent ontwikkelde beroepsbeeld voor het mbo⁴ wordt nadrukkelijk ruimte geboden aan een verandering van de rol van docenten. Het beeld onderscheidt vier clusters van activiteiten:

- uitvoeren van onderwijs,
- organiseren van onderwijs
- vernieuwen van onderwijs
- leren van en met collega's

Docenten in het beroepsonderwijs zijn te positioneren als co-producenten van relevante kennis

Deze vier clusters kennen een gefaseerde opbouw vanuit de opleiding, naar de startende docent en dan via de ervaren docent naar de expert. Zonder de andere activiteiten te kort te willen doen, zoom ik in deze bijdrage in op de vernieuwingsopgave. Die zal namelijk vooral voor een intensivering van kennis zorgen. In de uitwerking van het cluster 'vernieuwing' worden drie competenties genoemd: ontwerpen, onderzoeken en ondernemen. Het ligt in de lijn van de verwachting dat met name ervaren en expertdocenten die taken in de teams op zich gaan nemen. Van hen mag je verwachten dat ze met een behoorlijke dosis beroepservaring afgewogen keuzes kunnen maken, nieuwe praktijken kunnen vormgeven en deze op een ondernemende manier zullen implementeren. Cruciaal is dat er hierbij intensief samengewerkt wordt tussen de instellingen onderling, met bedrijfsleven en met wetenschap. Kennis wordt immers meer juist door het te delen. Versplintering en hokjesculturen liggen op de loer (*not invented here*). Om dat te voorkomen moet er veel contact gelegd worden in actieve netwerken zoals die van de practoraten, van ECBO en op de mbo-onderzoekersdag. Ontsluiting van de resultaten van al dit genetwerk vergt eveneens aandacht. Social media, de canon van het beroepsonderwijs en actievere samenwerking met opleidingen van docenten dragen hier aan bij.

Het voorgaande overziend, is het geen verrassing dat TIAS, CINOP/ECBO en de Open Universiteit het initiatief genomen hebben om een nieuwe opleiding voor *senior docent/ontwerper beroepsonderwijs* te ontwikkelen. Het betreft een master of science opleiding waarin ROC's groepjes docenten inschrijven die gezamenlijk aan één grote ontwerpogave werken. De opleiding is helemaal gefundeerd op het principe van ontwerp gericht onderzoek (OGO). Deelnemers doen een aantal casestudies bij grote maatschappelijke innovaties (o.a. Brainport, Pact op Zuid Rotterdam en Radboud UMC) om op die manier een venster op de toekomst te ontwikkelen. Daarnaast krijgen ze onderwijskundige thema's die passen bij het (ontwerpen) van beroepsonderwijs. Dit wordt ondersteund met de benodigde ontwerp- en onderzoeksmethodologie. Parallel aan de opleiding wordt een community of practice ingericht waarin deelnemers, alumni, collega's en andere geïnteresseerden kennis kunnen nemen van de ontwerpen en inzichten die de opleiding genereert. Ze ontwikkelen tevens de competentie om intercollegiaal leiding te geven aan vernieuwingsprocessen. Docenten blijven docenten, maar wel met een extra competentie om de rol van voortrekker op zich te kunnen nemen. Kenmerkend van deze opleiding (vergeleken met andere masteropleidingen) is de focus op beroepsonderwijs en de vernieuwing daarvan, de bredere oriëntatie op vernieuwingen elders in de samenleving en de gevolgen voor beroepsonderwijs en de systematische en methodologische ontwerp aanpak. Het is ook een bijzondere samenwerking: TIAS brengt inzichten op gebied van innovatie en leiderschap in, ECBO staat voor de sector kennis en de Open Universiteit voor de onderwijskundige vorming gericht op beroepsonderwijs en leven lang leren. De opleiding is door de NVAO geaccrediteerd en zal vanaf zomer 2020 aangeboden worden.

Op dansles

Veruit het grootste deel van de docenten in het mbo heeft zelf een hbo-opleiding op bachelor niveau. De vraag is of dit voor de langere termijn wel genoeg is. Voor de gehele arbeidsmarkt geldt dat werk dat ingewikkelder wordt om beter en hoger opgeleide professionals vraagt. In het mbo lijkt die wetmatigheid nog niet op te gaan. Daaraan de conclusie verbinden dat het werk dus kennelijk *niët* ingewikkelder geworden is, lijkt me op basis van het voorgaande onzinnig. Het argument dat er geen geld is om beter opgeleide docenten te betalen kan ook eenvoudig weerlegd worden: er zijn harde afspraken in cao's en bekostiging gemaakt. Instellingen maken daar nog weinig werk van bleek uit onderzoek van het Platform Medezeggenschap MBO eind 2019.⁵ Ik pleit daarom voor een forse investering in het aantal master-opgeleide docenten in het mbo. Wanneer bachelor en masterniveau naast elkaar gezet worden dan zijn masters in staat om in complexere vraagstukken, met een hoge mate van zelfstandigheid hun weg te vinden in ambigue informatie en op basis daarvan oordelen te vormen. Vergeleken met de bachelor is er meer sprake van complexiteit, zelfstandigheid en ambiguität en is de reikwijdte van het professioneel handelen groter. De hiervoor geschetste ontwikkeling sluit dus nauw aan op waar het mbo voor staat: in de teams moet zelfstandiger ingewikkeld onwikkeld werk gedaan worden dat aan hoge kwaliteitsstandaarden voldoet. Het door elders bedachte voorgestructureerde onderwijs zal dus steeds plaats maken voor verantwoorde eigen keuzes en aanpakken die in teams ontwikkeld en toegepast worden. Naast de inhoudelijke argumentatie is er ook nog een tactisch argument om te investeren in beter opgeleide docenten. Zij zullen namelijk steeds vaker in netwerken opereren met andere professionals (uit het hbo, uit het bedrijfsleven, in het openbaar bestuur) die zelf overwegend op masterniveau opgeleid zijn. Alleen al om een gelijk speelveld te realiseren in deze samenwerking is verhoging van opleidingsniveaus noodzakelijk.

Noten

1. Gibbons, M., C. Limoges, H. Nowotny, S. Schwartzman, P. Scott, M. Trow (1994). *The new production of knowledge*. London (Sage).
2. Het Bewijs. Achtergrondstudie bij het advies "Zonder context geen bewijs. Over de illusie van evidence-based practice in de zorg." Auteur: Leo Ottes Den Haag RVS, juni 2017
3. Cummings, S., B.J. Regeer, W.W.S. Ho and M.B.M. Zweckhorst. 2013. Proposing a fifth generation of knowledge management for development: investigating convergence between knowledge management for development and transdisciplinary research. *Knowledge Management for Development Journal* 9(2): 10-36 <http://journal.km4dev.org/>
4. zie <https://www.bvmb.nl/beroepsbeeld-mbo-docent/>
5. <https://www.volkskrant.nl/nieuws-achtergrond/aantal-mbo-docenten-in-laagste-salarisschaal-gestegen-ondanks-extra-geld-b2871d4b/>

Uitzonderlijke tijden

Vanaf 15 maart veranderde onze dagelijkse realiteit. Nederland ging op slot. Het was het begin van een onzekere en voor velen beangstigende tijd. We kennen allemaal mensen die hun baan kwijt zijn of als ondernemer hun omzet zien instorten. We horen en lezen de verhalen uit de zorg, waar keihard gewerkt wordt om in uitzonderlijke omstandigheden de mensen die dit virus treft, zo goed mogelijk te verzorgen en behandelen. Het is ook een uitzonderlijke tijd. Uitzonderlijk in hoe we naar elkaar omkijken, in de creativiteit die we aan de dag leggen, de mate waarin nieuwe initiatieven als paddenstoelen uit de grond schieten, de frequentie waarmee we onze burens (van een afstandje) zien en spreken. Een vraag die steeds vaker opkomt is: hoe heeft deze crisis ons, en onze kijk op hoe we werken, leven en leren straks veranderd. En: hoe blijvend is dat effect?

Willen we als sector leren van deze hectische periode, dan moeten we evalueren, en kijken welke inzichten en kansen deze nare crisis ons biedt. Voor een deel moet de tijd het leren, andere conclusies zijn nu al te trekken. Misschien wel de eerste en belangrijkste is dat onderwijs in essentie iets is wat gebeurt in de school, tussen leraar en leerling, en tussen leerlingen onderling. Digitaal onderwijs kan hiervoor nooit een vervanging zijn. Naarmate de maatregelen langer aanhouden wordt afstandsonderwijs ingewikkelder, het echte contact wordt gemist. De zwakten van onderwijs op afstand -vooral voor de kwetsbaarste leerlingen- worden steeds duidelijker zichtbaar en we maken ons op voor de achterstanden die er zeker, en de grote achterstanden die er mogelijk ontstaan zijn. De crisis maakt extra duidelijk hoe ongelijkheid in achtergrond en sociale komaf van invloed kunnen zijn op ontwikkelkansen van kinderen.

Een ander inzicht gaat om de innovatiekracht van het onderwijs. Toen in Nederland de intelligente lockdown inging, sloten de scholen hun deuren. De kern van onderwijs -direct, fysiek contact tussen leerling en leraar- viel vrij plots weg. En wat er toen gebeurde is toch fascinerend. Vrijwel op alle scholen werden de digitale mogelijkheden in een mum van tijd optimaal benut. Met veel inzet en creativiteit ontstonden nieuwe onderwijsvormen. Ontwikkelingen die normaal jaren duren kwamen onder



druk van de coronacrisis in weken en soms zelfs dagen van de grond. Wat dit precies betekent voor het onderwijs, post-corona, is de vraag, maar leraren hebben zich nieuwe werkvormen en programma's eigengemaakt en de drempel om digitale toepassingen in te zetten voor het onderwijs is lager geworden. Die toepassingen maken leraren en schoolorganisaties flexibeler en dat biedt kansen voor leerlingen die lang thuiszitten door ziekte, moeilijker meekomen, of juist meer uitdaging kunnen gebruiken.

Echt weten wat de blijvende impact is zullen we pas op het moment dat de scholen weer open gaan. Hoe het er -ook op de scholen- na 28 april voor staat, wordt pas duidelijk in de week dat dit blad op de mat valt. We durven inmiddels voorzichtig te denken aan terugkeer naar het normale, of eigenlijk het nieuwe normaal, en dan in heel kleine stapjes. Ik hoop net als iedereen dat we op verantwoorde wijze snel weer die stapjes kunnen zetten. Want hoe intelligent onze lockdown ook is, mensen krijgen het zwaarder. Onze leerlingen krijgen het zwaarder. De eerste prioriteit is dat iedereen gezond blijft. Dan is het zaak dat we, wanneer het zover is, opnieuw de creativiteit en inzet laten zien die we sinds 15 maart tentoonspreiden.

*Paul Rosenmöller,
voorzitter VO-raad*

Door Patrick van Schaik, Wouter Schenke, Wilfried Admiraal & Monique Volman

Het stimuleren van een leercultuur

Vier typen schoolleiders

Schoolleiders staan voor de uitdaging om in hun school een professionele leercultuur te creëren, anders gezegd, om van hun school een professionele leergemeenschap te maken. In een leercultuur of professionele leergemeenschap hebben leraren de tijd en de ruimte om met en van elkaar te leren, gericht op het verbeteren van hun dagelijkse praktijk. Dit leidt tot betere leerprocessen van leerlingen, heeft een positieve impact op de professionele ontwikkeling van de leraren zelf, en draagt bij aan schoolontwikkeling.



Patrick van Schaik is docent en onderwijskundige binnen de vestigingen van het Calvin College in Zeeland. Hij rond zijn promotie af aan de Universiteit van Amsterdam.



Wouter Schenke is senior onderzoeker bij het Kohnstamm Instituut.



Prof. Wilfried Admiraal is hoogleraar onderwijswetenschappen Univ. Leiden.



prof. dr. Monique Volman is hoogleraar Onderwijskunde aan de Universiteit van Amsterdam.

Een blauwdruk voor hoe een school zich tot een professionele leergemeenschap kan ontwikkelen bestaat niet. Wel zijn factoren bekend die deze ontwikkeling stimuleren: draagvlak onder leraren, strategisch personeelsbeleid en stimulerend en faciliterend leiderschap. De schoolleider neemt dus een sleutelpositie in, in het stimuleren van een leercultuur in de school, waarin docentontwikkeling samengaat met schoolontwikkeling. Het creëren van zo'n cultuur vraagt van schoolleiders dat ze leiding geven aan de professionele ontwikkeling van leraren, professionele ruimte bieden en gespreid leiderschap stimuleren, zodat kwaliteiten van docententeams benut worden. Daarnaast kunnen zij als voorbeeld dienen voor hun medewerkers door zich ook zelf te blijven ontwikkelen.

Het belang van aandacht voor professionele ontwikkeling van leraren, bij voorkeur samengaand met het versterken van een professionele leercultuur in scholen, is ook verwoord in de doelstellingen van de VO-raad voor de professionele ontwikkeling van schoolleiders zelf. Echter, volgens het vorig jaar verschenen rapport van de OECD besteden schoolleiders in het voortgezet onderwijs in Nederland maar weinig tijd aan dergelijke zaken. Gemiddeld zijn ze slechts 11 procent van hun tijd bezig met 'onderwijskundig leiderschap', en leidinggeven aan leren en ontwikkelen. Ook is er weinig bekend over hoe de rol en manier van leidinggeven van schoolleiders in een leercultuur er precies uitziet. Daarom onderzochten we op welke manieren schoolleiders op dit moment leidinggeven in en aan een leercultuur.

Combineren van leiderschapspraktijken

In de wetenschappelijke literatuur wordt er vanuit verschillende perspectieven naar de veranderende rol van schoolleiders gekeken. Twee vormen van schoolleiderschap waarvan wordt aangenomen dat ze een leercultuur in school stimuleren en bevorderen zijn *learning-centered leadership* (LCL) en gespreid leiderschap (GL). Ze lijken op het eerste gezicht heel verschillend omdat LCL uitgaat van formeel leiderschap en GL uitgaat van informeel leiderschap, maar komen toch in allerlei combinaties voor.

In ons onderzoek hebben we, via interviews met schoolleiders (met name directeuren) en vragenlijsten onder enkele van hun docenten, onderzocht welke van leiderschapspraktijken schoolleiders inzetten bij het leidinggeven aan en in een leercultuur. Daarbij hebben we de twee perspectieven op leiderschap (LCL en GL)



Een blauwdruk voor hoe een school zich tot een professionele leergemeenschap kan ontwikkelen bestaat niet

gecombineerd. In tabel 1 geven we een beschrijving van de praktijken die passen bij deze twee perspectieven.

We zagen in ons onderzoek vier typen schoolleiderschap gericht op de ontwikkeling en het leren van medewerkers in het kader van een leercultuur: schoolleiders traden op als *integreerders van leren*, *managers van leren*, *facilitators van leren*, en *managers van de dagelijkse schoolpraktijk*.

Vier typen schoolleiders

Integreerders van leren zijn sterk in zowel het inzetten van zowel LCL- als GL-leiderschapspraktijken, en ze tonen veel betrokkenheid bij het leren en ontwikkelen van hun docenten. Integreerders van leren doen wat volgens Leithwood, Harris en Hopkins kenmerkend is voor succesvolle schoolleiders. Vanuit het perspectief van LCL-leiderschapspraktijken hebben én communiceren integreerders van leren een heldere en motiverende visie op samen leren en ontwikkelen in de school. Ze vertalen deze visie naar allerlei mogelijkheden om medewerkers in de school met en van elkaar te laten leren. Ze participeren ook zelf in verschillende vormen van leren

en ontwikkelen. In hun school is het leren van individuen en groepen nadrukkelijk gekoppeld aan schoolontwikkeling. Daarnaast monitoren ze de leer- en ontwikkelactiviteiten in de school en stellen die bij als dat nodig is. Ze bieden ruimte aan informele leiderschapsinitiatieven van medewerkers, met name in de context van leren met en van elkaar. Ze beschouwen leiderschap als een groepskenmerk; een leidende rol kan, afhankelijk van expertise of affiniteit, aan een medewerker worden toegekend of door een medewerker worden opgenomen.

De schoolleider heeft een sleutelpositie in het stimuleren van een leercultuur in de school

Managers van leren 'managen' het leren en ontwikkelen van hun docenten. Schoolleiders van dit type zijn sterk gericht op LCL-leiderschapspraktijken en wat minder sterk gericht op gespreid leiderschapspraktijken. Ze hebben en communiceren net als integreerders van leren een heldere visie op het belang van leren met en van elkaar, en verbinden daar tijd en mogelijkheden voor samen leren aan. Managers van leren participeren ook

Tabel 1. Beschrijvingen van leiderschapspraktijken

Leiderschapspraktijken	Beschrijving
Learning centered leadership	
Opbouwen van een visie op leren en ontwikkelen.	Een inspirerende en motiverende visie communiceren en verduidelijken die het leren met en van elkaar in school stimuleert.
Een voorbeeld zijn in eigen gedrag	Waarden zoals openheid, het nemen van risico's en samenwerking ondersteunen door een voorbeeld te zijn in eigen gedrag.
Leren en ontwikkeling ondersteunen	Een veilige omgeving creëren voor leren met en van elkaar, en hiervoor middelen beschikbaar stellen, zoals tijd, ruimte en begeleiding.
Managen van het leer- en ontwikkelprogramma	Organiseren, participeren in, managen en monitoren van leeractiviteiten.
Gespreid leiderschap	
Leiderschap beschouwen als een groepskenmerk	Het benadrukken van leiderschap als de eigenschap van een groep, waarin elke situatie en uitdaging nieuwe expertise kan vereisen, waardoor posities van leiders en volgers kunnen veranderen afhankelijk van expertise, ervaring en affiniteit.
Openen van de grenzen van formele leiderschapsposities	Mensen in zowel formele als informele posities stimuleren om leiderschapsinitiatieven, activiteiten en verantwoordelijkheden op zich te nemen.
Leiderschap toekennen op basis van expertise en/of affiniteit	Afwisselend individuen of groepen toewijzen aan leiderschapsrollen of hen ondersteunen in het bijdragen aan leiderschap op basis van welke expertise, affiniteit of ervaring in een specifieke situatie is vereist.
Leiderschapsinitiatieven afstemmen op schoolontwikkeling	Het ontwikkelprogramma op zo'n manier managen dat wanneer individuen of groepen leiderschap op zich nemen en samen leren en ontwikkelen, zij hun initiatieven en expertise bundelen en het resultaat een product, kennis of energie is die groter is dan de som van hun individuele acties, zodat ze bijdragen aan schoolontwikkeling.

Facilitators van leren zijn gericht op het organiseren, structureren en faciliteren van docentontwikkeling.



in verschillende vormen van samen leren, maar doen dit voornamelijk in een leidinggevende rol. Leiderschapspraktijken vanuit een GL-perspectief kwamen wel voor, maar niet heel sterk: managers van leren bieden ruimte voor anderen om leiderschap op zich te nemen, maar beschouwen dit nadrukkelijk als ondersteunend aan formeel leiderschap. Hierdoor is leiderschap voornamelijk een kenmerk van formeel aangestelde leiders.

Reflectie op het eigen handelen als schoolleider kan bijdragen aan het bewuster inzetten van leiderschapspraktijken

Het kenmerk van het derde type, **facilitators van leren**, is dat ze het leren van medewerkers 'faciliteren'. Ze doen dat door een combinatie van een sterke gerichtheid op het spreiden van leiderschap in hun school en een wat minder sterke gerichtheid op LCL-leiderschapspraktijken. In zowel hun visie op docentontwikkeling en de bijbehorende leiderschapspraktijken als hun betrokkenheid bij het leren van medewerkers zijn ze voornamelijk gericht op het organiseren, structureren en faciliteren van docentontwikkeling, zonder daar zelf van deel uit te maken. In vergelijking met de twee voorgaande typen monitoren ze beperkt of en wat er is geleerd. Facilitators van leren bieden veel ruimte voor informele leiderschapsinitiatieven, veelal door te kijken naar de expertise en/of affiniteit van een medewerker en diegene vervolgens een min of meer formele positie, functie of taken te geven. Zo krijgen medewerkers meer verantwoordelijkheid voor ontwikkelingen en innovaties in school.

Het laatste type schoolleiders dat we zagen hebben we **managers van de dagelijkse schoolpraktijk** genoemd. De afwezigheid van de term leren in deze typering staat symbool voor het ontbreken van een gerichtheid op leren in hun leiderschapspraktijken. Van alle vier de typen zijn schoolleiders van dit type het minst betrokken bij het leren en ontwikkelen van docenten. In de gesprekken vonden we bij hen wel een visie op docentontwikkeling, maar deze werd niet gecommuniceerd in hun team, en werd ook niet geconcretiseerd in leiderschapspraktijken die het leren en ontwikkelen van

leraren stimuleren of bevorderen. Deze schoolleiders zijn vooral bezig met het 'managen' van de dagelijkse praktijk in hun school. Daarbij – en wellicht daardoor – hebben ze weinig tijd of oog voor het spreiden van hun leiderschap; leiderschap benaderen ze als een eigenschap van formeel aangestelde leiders.

Reflectie

Schoolleiders pakken hun rol in het leren en ontwikkelen van docenten verschillend op. Integreerders van leren lijken door hun veelomvattende aanpak meer bewust van hoe zij de ontwikkeling en het leren van docenten kunnen koppelen aan schoolontwikkeling. Dat gebeurt door een visie op leren te concretiseren in leiderschapspraktijken, bijvoorbeeld door docenten ruimte en facilitering te bieden voor hun ontwikkeling, en daarbij als schoolleider vinger aan de pols te houden. Het toekennen van een informele positie, taak of functie aan docenten biedt daarbij kansen om hen meer verantwoordelijkheid te geven voor ontwikkelingen in de school. De andere typen schoolleiders kunnen meer doen, als zij een leercultuur verder willen stimuleren. Reflectie op het eigen handelen als schoolleider kan bijdragen aan het bewuster inzetten van leiderschapspraktijken. Schoolleiders kunnen daarbij de vier onderscheiden typen als spiegel benutten.

Referenties:

1. Sligte, H.W., Admiraal, W.F., Schenke, W., Emmelot, Y.E., & Jong, L.A.H. de (2018). *De school als PLG. Ontwikkeling van scholen voor voortgezet onderwijs als professionele leer gemeenschappen*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut. Zie ook www.plg.kohnstammstituut.nl
2. <http://www.talis2018.nl>
3. Stoll, L., & Kools, M. (2017). The school as a learning organisation: a review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community*, 2, 2-17.
4. Van Schaik, P.W., Volman, M., Admiraal W.A., & Schenke, W. Fostering collaborative teacher learning: A typology of school leadership. *European Journal for Education*.
5. Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 1-18.

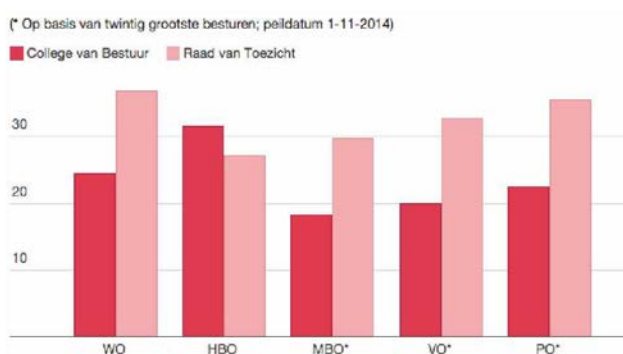
Vrouwen & topfuncties in het voortgezet onderwijs

Met enige regelmaat besteden de verschillende media aandacht aan de (onder)vertegenwoordiging van vrouwen in topposities. In de meeste gevallen gaat het hierbij over het bedrijfsleven. Maar hoe is het gesteld met het voortgezet onderwijs en de verdeling van topposities?

“Het onderwijs wordt gezien aan een vrouwelijke sector, maar in veel Colleges van Bestuur en Raden van Toezicht delen mannen de lakens uit.” Dit schrijft de Algemene Onderwijsbond in november 2014 naar aanleiding van een inventarisatie van de 20 grootste schoolbesturen in Nederland. Deze berichtgeving was voor mij aanleiding onderzoek te doen naar de ondervertegenwoordiging van vrouwen in topfuncties in het voortgezet onderwijs en naar verklarende factoren hiervoor. Topfuncties in het voortgezet onderwijs zijn in dit onderzoek - in navolging van de Emancipatiemonitor (2014) - beschreven als het hoogste orgaan van een bedrijf of instelling. Het gaat hierbij om functies in de Raad van Bestuur en de Raad van Commissarissen/Toezicht in een schoolbestuur in het voortgezet onderwijs. Om de scope van dit onderzoek te vergroten zijn topfunctionarissen van grote Nederlandse schoolbesturen geïnterviewd. Om het perspectief op het vraagstuk te vergroten is tevens gesproken met een werving en recruitmentbureau voor hogere management- en bestuursfuncties voor onderwijs- en kennisinstellingen.

Het onderzoek

Vrouwen zijn in de minderheid in de colleges van bestuur en raden van toezicht in alle onderzochte onderwijsniveaus. Uit de monitorstudie *Goed Onderwijsbestuur in het VO* (Genugten, 2014) blijkt dat van de 188 onderzochte schoolbesturen er 123 zijn waar geen



Figuur 1: Percentage vrouwelijke leden College van Bestuur & Raad van Toezicht in het voortgezet onderwijs Bron: Rapportage vrouwen en bestuursfuncties, Algemene Onderwijsbond, 2014

enkele vrouw lid is van het bestuur. Daarnaast is ruim 86 procent van de voorzitters van besturen in het voortgezet onderwijs van het mannelijke geslacht.

Een opvallend startpunt van mijn onderzoek is dat ten tijde van dit onderzoek een algemeen en systematisch overzicht van de man/vrouw verhoudingen voor topposities van alle schoolbesturen in het voortgezet onderwijs geheel ontbrak. Opmerkelijk feit is dat dit in deze tijd nog steeds het geval is. In mijn thesis is voor het theoretisch kader gebruik gemaakt van kwantitatieve resultaten met betrekking tot de vertegenwoordiging van vrouwen in topfuncties in het voortgezet onderwijs van onderzoekers als Genugten (2014) en Turkenburg (2008). Als kanttekening kan worden opgemerkt dat deze gegevens afkomstig zijn van schoolbesturen die vrijwillig mee

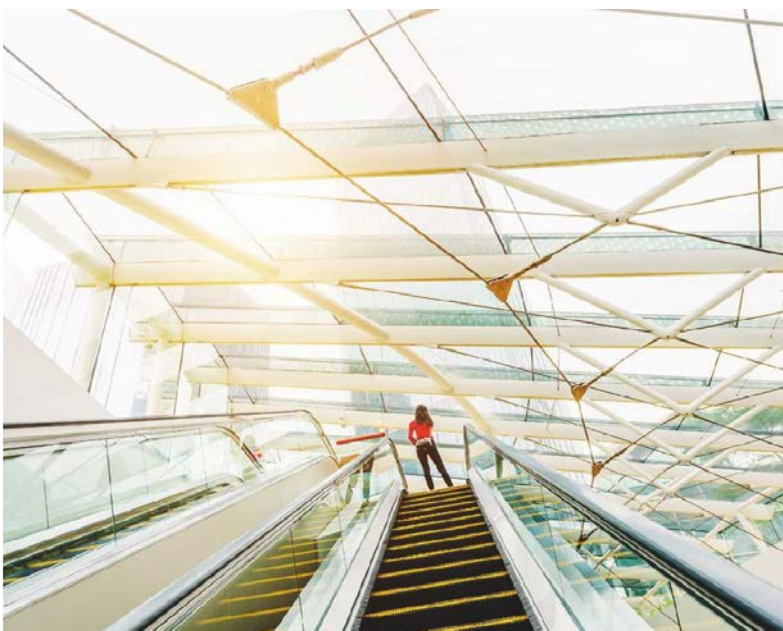


Tanisha Bachasing deed onderzoek naar vrouwen en topfuncties ter afsluiting van de Master Bestuurskunde aan de Erasmus Universiteit.

wilden werken aan de betreffende onderzoeken waardoor de representativiteit en validiteit van de resultaten betrouwbaar genoemd kunnen worden. Om overeenkomsten en verschillen in de vertegenwoordiging van vrouwen in topfuncties tussen de schoolbesturen te beschrijven is gekeken naar uit de bestaande theorie geselecteerde en relevante kenmerken van schoolbesturen in het voortgezet onderwijs. Voor dit onderzoek is gekeken naar de denominatie van de schoolbesturen, het aantal scholen dat vertegenwoordigd is in het schoolbestuur en de regio waar het betreffende schoolbestuur zich bevindt.

Plakkende vloer

Op het gebied van denominatie blijkt dat voor alle schoolbesturen een ondervertegenwoordiging van vrouwen in topfuncties bestaat. In relatieve zin zie je de grootste verschillen in de man/vrouw verhoudingen in de confessionele besturen en in het bijzonder in de katholieke, protestante en reformatorische. Op basis van deze gegevens lijkt er een relatie te zijn tussen denominatie en de vertegenwoordiging van vrouwen in topfuncties. Kijken we naar de regionale spreiding, dan zie je een ondervertegenwoordiging van vrouwen in topfuncties vooral terug in Zuid-Holland en Noord-Holland. Over de (onder)vertegenwoordiging van vrouwen in topposities zijn diverse theorieën ontwikkeld. Het zogenoemde glazen plafond is veelgebruikt en gangbaar in de wetenschappelijke literatuur en in de media. In contrast daarmee wordt ook gesproken over het fenomeen van de plakkende vloer (Albrecht et al. 2003) (de la Rica et al. 2008) (Fang & Sakellariou 2011) (Ge et al. 2011). In vele onderzoeken naar de bovengenoemde fenomenen gaat de aandacht veelal uit naar de relatie tussen organisatorische kenmerken en de ondervertegenwoordiging van vrouwen in topposities.



Het zogenoemde glazen plafond is veelgebruikt en gangbaar in de wetenschappelijke literatuur en in de media

Naast organisatorische kenmerken kunnen persoonlijke kenmerken van de vrouw ook een rol spelen in relatie met vertegenwoordiging van vrouwen in topposities (van Vianen & Vischer, 2002). Om deze reden maak ik in mijn onderzoek onderscheid tussen *externe (organisatorische) factoren* en *interne (persoonlijke) factoren*.

Externe organisatorische factoren

Bij de externe organisatorische factoren die een rol spelen bij de ondervertegenwoordiging van vrouwen in topposities in het voortgezet onderwijs is sprake van de volgende factoren:

- Werving & selectie
- Organisatiecultuur
- Pipelinetheorie

Op het gebied van *werving en selectie* blijkt uit de interviews en geselecteerde quotes van de betrokken respondenten dat zij een verband zien tussen genderdiversiteit in selectiecomités en de uiteindelijke selectie van een kandidaat voor een topfunctie in het voortgezet onderwijs. Openheid en diversiteit aan de voorkant van het proces, ofwel bij de samenstelling van selectiecomités, leidt tot draagvlak en bewustwording met betrekking tot (gender)diversiteit. Respondenten geven aan dat mannen en vrouwen in de praktijk op verschillende manieren naar gedrag kijken, met gevolgen voor de uiteindelijke selectie.

In de perceptie van de respondenten op het gebied van *organisatiecultuur* geven zij aan een verband te zien tussen een heersende (masculiene) organisatiecultuur en de vertegenwoordiging van vrouwen in topfuncties. Respondenten geven aan dat een mascu- liene organisatiecultuur in hun perceptie en ervaring niet bevorderlijk is voor diversiteit en de vertegenwoordiging van vrouwen in topfuncties.

Tot slot geven respondenten aan dat vrouwen gemiddeld minder vaak op topfuncties solliciteren dan mannen. De oververtegenwoordiging van vrouwen in de onderwijssector lijkt niet te leiden tot een toename van vrouwen in topposities. Gebrek aan relevante (bestuurlijke) ervaring 'Pipeline theory' (Gregory 2003) lijkt hier een rol in te spelen.

Interne organisatorische factoren

Voor de interne organisatorische factoren is uit wetenschappelijke literatuur gekozen voor volgende factoren:

- Organizational culture preference
- Selfefficacy & selfesteem
- De keuze voor gezin en huishouden

Uit de interviews met de betrokken respondenten blijkt dat zij een verband zien tussen de *organizational culture preference* van vrouwen en hun vertegenwoordiging in topfuncties. Vrouwen hebben volgens de respondenten een weerstand tegen de organisatiecultuur in de top van het voortgezet onderwijs. Het gaat in het bijzonder om de mascu- liene karakteristieken van de organisa-

tiecultuur, zoals de hoge werkdruk, resultaatgerichtheid, statusgedrevenheid, zakelijkheid, afstand van het primaire proces en de benodigde volledige beschikbaarheid. In de perceptie van de respondenten zijn deze masculiene karakteristieken van de organisatiecultuur minder aantrekkelijk voor vrouwen in vergelijking met mannen. Op het gebied van ambitie zijn de meningen van de respondenten verdeeld. Zo zijn er respondenten die aangeven dat het ambitieniveau van vrouwen voor een topfunctie lager is dan dat van mannen. Daarnaast zijn er respondenten die geen uitspraken doen over het ambitieniveau van vrouwen, maar wel beschrijven dat vrouwen in relatieve zin minder goed zijn in het benoemen van hun ambitie voor een topfunctie.

Respondenten zien ook een verband tussen *selfefficacy* en de vertegenwoordiging van vrouwen in topfuncties. Uit de interviews met de respondenten blijkt dat zij in het bijzonder in sollicitatiegesprekken zien dat vrouwen hun kwaliteiten lager inschatten dan mannen wanneer het gaat om het bekleden van een topfunctie. Dit heeft volgens de respondenten vaak te maken met onzekerheid over de gepercipieerde benodigde kwaliteiten voor een topfunctie in het voortgezet onderwijs.

In alle interviews met de betrokken respondenten wordt duidelijk benoemd dat *de keuze van vrouwen voor het gezin en zorgtaken* invloed heeft op de vertegenwoordiging van vrouwen in topfuncties in het voortgezet onderwijs. Vrouwen hebben volgens deze respondenten de perceptie dat het werk van een topfunctionaris in het voortgezet onderwijs moeilijk te combineren is met de zorg voor kinderen en andere zorgtaken. De (gepercipieerde) 24/7 beschikbaarheid is voor vrouwen moeilijk te verenigen met de opvoeding voor (jonge) kinderen. De keuze voor het gezin en zorgtaken heeft invloed op de motivatie voor opwaartse mobiliteit en hiermee op de vertegenwoordiging van vrouwen in topfuncties in het voortgezet onderwijs.

Perceptie en werkelijkheid

Duidelijk is dat er een discrepantie bestaat tussen perceptie en werkelijkheid. Zo zouden vrouwen een weerstand hebben tegen de organisatiecultuur in de toplaag in het voortgezet onderwijs en zouden zij daar een verkeerd beeld van hebben. De vraag is of dit inderdaad het geval is. Onderzoek moet dit aantonen en zou kunnen leiden tot gerichte interventies.

Het combineren van een topfunctie in het onderwijs met taken in het gezin en zorgtaken wordt gezien als de grootste belemmering voor het kunnen functioneren in een dergelijke functie. Maar deze combinatie is zeker niet onmogelijk. Bijstelling van normen en waarden binnen de organisatiecultuur en het faciliteren van de leidinggevende waar het gaat om die zorgtaken, kan een oplossing bieden.

Voorbeeldfunctie

De notie dat weinig tot geen onderzoek is gedaan naar de ondervertegenwoordiging van vrouwen in topfuncties

in het (voortgezet) onderwijs is opmerkelijk. Onderwijs heeft een socialiserende functie, ofwel het overbrengen van geldende normen en waarden die mensen voor het functioneren in de samenleving nodig hebben. De scheve verhoudingen tussen mannen en vrouwen in topfuncties, zeker in het onderwijs, is een slecht signaal in het socialisatieproces van jongeren. Meer onderzoek is nodig om een beter beeld te krijgen van de factoren die van invloed zijn op de vertegenwoordiging van vrouwen in topfuncties in het voortgezet onderwijs en andere onderwijssectoren.

Van de 188 onderzochte schoolbesturen zijn er 123 waar geen enkele vrouw lid is van het bestuur

In navolging van schoolbesturen die hier al werk van maken, is het wenselijk dat besturen met een ondervertegenwoordiging van vrouwen in topfuncties diversiteitsbeleid ontwikkelen en implementeren. Het *laissez-faire* principe met betrekking tot dit onderwerp is niet meer van deze tijd. Zonder gerichte interventies zal de huidige situatie in de man/vrouw verhoudingen in topfuncties zich slechts zeer langzaam ontwikkelen of blijven bestaan. Het beleid heeft de beste kans van slagen wanneer het past bij de organisatie en duurzaam van aard is. Dit kan door middel van het stellen van streefdoelen en het investeren in talentvolle professionals. Ervaring en in het bijzonder bestuurlijke ervaring is van grote relevantie voor het verwerven van een topfunctie in het voortgezet onderwijs. Aangezien deze ervaring niet verworven wordt in bijvoorbeeld de operationele laag van het voortgezet onderwijs, is het wenselijk dat schoolbesturen vanuit het perspectief van diversiteit investeren in talentvolle kandidaten binnen en indien wenselijk buiten de organisatie om de doorstroom naar een toppositie te bevorderen. Het argument dat vrouwen niet in voldoende mate relevante ervaring hebben voor het bekleden van een topfunctie kan hiermee worden tegengegaan.

Tot slot is het van belang dat initiatieven ter bevordering van genderdiversiteit en vrouwelijk leiderschap, zoals het netwerk voor vrouwelijk leiderschap van de VO-academie, een groter bereik krijgen en meer van zichzelf laten horen. In het netwerk voor vrouwelijk leiderschap worden onder andere vrouwelijke schoolleiders gekoppeld aan vrouwelijke bestuurders met als doel de doorstroom naar een toppositie te bevorderen. Binnen deze netwerken maar ook binnen schoolbesturen kunnen vrouwelijke talentvolle en potentiële kandidaten worden gekoppeld aan schoolleiders en bestuurders in mentoring en coaching projecten. Op deze manier krijgen vrouwen meer zicht op hun huidige positie, kwaliteiten en welke activiteiten nodig zijn om door te stromen naar leidinggevende en bestuurlijke posities.

Door **Myriam Lieskamp**

Een leven lang ontwikkelen

Grote uitdaging voor het onderwijs

Begin dit jaar publiceerden een aantal organisaties, zoals de PO-Raad en de VO-raad gezamenlijk het discussiestuk *De toekomst van ons onderwijs. Een pleidooi voor groot onderhoud aan het Nederlandse onderwijssysteem*.¹ Alle leerlingen en studenten zouden uitgedaagd moeten worden om het beste uit zichzelf te halen en hun talenten te ontwikkelen. Dit initiatief komt niet uit de lucht vallen. De discussie over de houdbaarheid van ons onderwijssysteem loopt al een aantal jaren. In dit artikel neem ik u in vogelvlucht mee in een aantal onderzoeken en adviezen van de afgelopen jaren over toekomstbestendig onderwijs.

Het Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP) stelde in 2016 dat Nederland in de komende decennia doorlopend in beweging zal zijn. Dat was vroeger natuurlijk ook zo, maar wat anders is, is het hoge tempo waarmee de veranderingen op ons afkomen. Het SCP onderscheidt vier drijvende krachten die ingrijpen op het leven van de Nederlandse burger in de toekomst: demografie, technologie, economie en ecologie. Volgens het SCP hebben deze drijvende krachten invloed op de manier waarop we werken, leren, samenleven, zorgen en consumeren.

“Voor het domein ‘leren’ signaleert het SCP een trend naar meer flexibiliteit en maatwerk. Niet iedereen zal even gemakkelijk zijn of haar ‘maatwerk-leerloopbaan’ kunnen samenstellen en vormgeven. De rol van de leraar blijft onverminderd belangrijk, maar reflectie op de eigen rol is wel nodig” (www.scp.nl). Dat constateerde ook de Wetenschappelijke Raad voor Regeringsbeleid (WRR) al in 2013 in haar *advies Op weg naar een lerende economie*. Een van de belangrijkste conclusies uit dit advies is dat Nederland zich moet voorbereiden op een lerende economie, waar niet alleen kennis wordt geproduceerd, maar waar deze kennis ook optimaal wordt benut. Daarvoor zijn responsieve burgers nodig die snel en adequaat kunnen reageren op datgene wat op hen afkomt. Het onderwijs krijgt een prominente rol in dit rapport. De WRR benoemt speerpunten, zoals aandacht voor top-

talenten op alle niveaus, aantrekkelijk beroepsonderwijs dat excellente vakmensen opleidt, aandacht voor *21st century skills*, het daadwerkelijk realiseren van een leven lang ontwikkelen en investeren in de kwaliteit van de leraren. Het idee dat een leven lang ontwikkelen cruciaal wordt bij de ontwikkelingen in onze samenleving wordt door veel organisaties, zoals de overheid, de WRR en de Stichting van de Arbeid gedeeld. Maar hoe zorg je er als overheid nu voor dat mensen zich ontwikkelen naar responsieve burgers? Hoe zorg je ervoor dat mensen zich een leven lang kunnen en willen ontwikkelen? En wie is ervoor verantwoordelijk?

Een zoektocht

Deze vragen leidden tot een zoektocht naar antwoorden. Bijvoorbeeld naar het antwoord op de vraag welke *skills* dan noodzakelijk zouden zijn en hoe je deze zou kunnen inzetten in je werk en als burger in de maatschappij. De Organisation for Economic Development (OECD) voerde een zogenoemde *Skills Strategy Nederland2* uit. Het gaat hier om een uitgebreid onderzoeks-traject waarin de OECD samen met de Sociaal Economische Raad (SER) een analyse maakte van de skills die voor Nederland relevant zijn, of deze aanwezig zijn en, zo niet, hoe deze ontwikkeld zouden kunnen worden. De OECD benoemt vijf onderscheidende skills voor de toekomst van Nederland: systeemdenken, ontwerp-



Myriam Lieskamp is master human resource management en mede-auteur van het boek *Leren voor morgen*. Zij is ook mede-auteur van het boek *Vertrouwen, verbinden, vakmanschap in het onderwijs* en schreef het boek *Professionele leermeenschappen in het onderwijs*.

denken, informatievaardigheid, digitale geletterdheid en wereldburgerschap. De grootste uitdaging voor ons land is om een leven lang leren van alle burgers daadwerkelijk vorm te geven (OECD, 2017). Dit is noodzakelijk voor het behouden en versterken van het innovatief vermogen van Nederland. “Hier ligt een maatschappelijke opdracht van formaat. Iedereen de kans geven om zijn of haar talenten tot ontwikkeling te brengen en te laten bijdragen aan de samenleving vraagt van alle betrokkenen een enorme inzet en doorzettingskracht”, schrijft Mariëtte Hamer (voorzitter van de SER).³

Onderwijs heeft een belangrijke rol

Onderwijs speelt bij een leven lang ontwikkelen een cruciale rol. Maar er waren en zijn twijfels bij de overheid, maar ook bij onderwijsorganisaties zelf, of het onderwijs voor deze opdracht van formaat wel klaar is. Er werd – wederom door de OECD – een review uitgevoerd over het Nederlands onderwijssysteem, het resultaat daarvan verscheen in 2016.⁴ De OECD stelde onder meer dat het Nederlandse onderwijssysteem tot een van de beste stelsels ter wereld hoort. Ons onderwijssysteem kent een hoog niveau van decentralisatie gecombineerd met een nationaal examensysteem, een sterke Onderwijsinspectie, financiële ondersteuning van onderwijsachterstandenbeleid, mogelijkheden voor experimenten en innovatie en het goed gebruiken van data en onderzoek. Sterke stakeholdersbetrokkenheid, zoals van de PO-Raad en de VO-raad, vakbonden, (wetenschappelijke) instituties en adviesraden, zoals de Onderwijsraad, zorgen voor actuele onderzoeken en een goed debat.

OECD constateert ook punten voor verbetering. De vroege selectie in het onderwijs vormt een groot risico. Dat zou ondervangen kunnen worden door het recht op toelating te koppelen aan objectieve, nationale toetsen, die door scholen geaccepteerd moeten worden. Ook adviseert de OECD dat er een meer geïntegreerde aanpak van kinderopvang en voorschoolse en vroeg-schoolse educatie met een goed ontwikkeld curriculum komt, gecombineerd met het versterken van de professionaliteit van het personeel in de kinderopvang en de onderbouw van het primair onderwijs. De OECD adviseert meer te investeren in de professionaliteit van leraren, meer carrièremogelijkheden en het ontwikkelen van een heldere, complete beroepsstandaard voor leraren. Samen leren in een professionele leergemeenschap is daarbij essentieel. De OECD adviseert tot slot dat met name schoolleiders en bestuurders zich meer zouden moeten focussen op onderwijsontwikkeling. Deze conclusies uit de review dateren dus al uit 2016.

De tijd heeft niet stilgestaan

De zoektocht van de overheid naar toekomstbestendig onderwijs resulteerde in *Onderwijs2032*, gevolgd door *Curriculum.nu* (advies is in 2019 naar de Tweede Kamer gestuurd). Curriculum.nu zou moeten leiden tot een nieuw curriculum voor het funderend onderwijs. Voor- en

tegenstanders van de bevindingen buitelen daarbij nu nog steeds over elkaar heen. Gelukkig pakt een aantal scholen zelf de uitdaging op door kritisch te kijken naar het eigen curriculum.

Ook de SER heeft zich intensief beziggehouden met het thema leren in de toekomst. Zij publiceerde een eerste verkenning *hoe leren wij in de toekomst*⁵ en een aantal deeladviezen⁶ voor de onderwijssector. Deze adviezen hebben drie rode draden: een leven lang ontwikkelen met zo min mogelijk obstakels en schotten. Leren, werken en innoveren zouden meer op elkaar afgestemd moeten worden. En er zou vooral gebruik gemaakt moeten worden van de al reeds aanwezige praktische kennis en vaardigheden van werkenden. Een aantal maatregelen zoals een basisbudget voor professionalisering en alumni beleid voor het mbo worden al ontwikkeld (2019).

De basis van een leven lang ontwikkelen wordt gelegd in het funderend onderwijs. Verschillende commissies (bijvoorbeeld de SER en de commissie SAP⁷) onderstrepen dit. Zij pleiten voor een flexibel onderwijssysteem dat iedereen gelijke kansen biedt, laagdrempelig is en aansluit bij de behoefte van de burger (of het nu om kinderen gaat of volwassenen). Dat betekent concreet investeren in het initieel onderwijs, zodat het funderend onderwijs ook de tijd en de financiële middelen krijgt om te antiperen op de vragen vanuit de maatschappij en de arbeidsmarkt. En het betekent ook, volgens beide commissies, dat burgers in Nederland voldoende tijd, financiële middelen en ondersteuning zullen moeten krijgen om een leven lang te kunnen blijven leren. Een dergelijk systeem vraagt van de overheid het loslaten van strak georganiseerde wetten en regels, een adequate financiering en, met name, ondersteuning aan (regionale) ontwikkelingen. Een goed functionerend systeem waar elders verworven competenties (EVC) op een eenvoudige manier gevalideerd kunnen worden, vormen het slot van toekomstbestendig onderwijs.



Onderwijs dat uitdaagt, bijdraagt aan het ontwikkelen van een leven-lang-willen-leren-houding, een brede vorming, wendbaarheid, flexibiliteit en digitaal vaardig zijn, is een grote uitdaging voor de betrokken organisaties

Het onderwijs staat niet stil

Onderwijs dat uitdaagt, bijdraagt aan het ontwikkelen van een leven-lang-willen-leren-houding, een brede vorming, wendbaarheid, flexibiliteit en digitaal vaardig zijn, is een grote uitdaging voor de betrokken organisaties. Een belangrijke opdracht daarbij is leerlingen meer eigenaar te laten worden van hun eigen leerproces. Leerlingen meer verantwoordelijkheid geven over hun eigen leerproces, het versterken van het zelfregulerend vermogen, het meer ontwikkelen van metacognitieve vaardigheden, ondernemersvaardigheden en digitale geletterdheid zijn thema's die in het onderwijs een steeds grotere rol spelen. Net als het belang van een brede vorming, talentontwikkeling van alle leerlingen, doorlopende leerlijnen,

De vroege selectie in het onderwijs vormt een groot risico

soepele overgangen tussen de verschillende sectoren en het wegnemen van (leer- en ontwikkel)obstakels. Het onderwijs staat niet stil. Maar dit is wel een hele forse opdracht voor alle mensen werkzaam en betrokken bij het onderwijs. Een opdracht die je bovendien niet in één jaar kunt realiseren. Het is een proces dat zeer zorgvuldig moet gebeuren, stap voor stap, in het belang van de leerlingen en studenten, maar ook in het belang van de mensen die in het onderwijs werkzaam zijn.

Wat nodig is

Toekomstbestendig onderwijs realiseren is een langdurig proces dat stapsgewijs verloopt. Je kunt, bijvoorbeeld, niet met formatief evalueren beginnen als je niet leerdoelgericht kunt werken. Goed ontwikkelde executieve functies zijn van belang voor leerlingen om goed zelfregulerend te kunnen leren. En eigenaar worden van het eigen leerproces is geen knopje dat je bij leerlingen en studenten zomaar kunt omzetten.

Het vraagt van bestuurders, schoolleiders en leerkrachten dat zij onderzoeken wat het beste bij hun leerlingen aansluit. Wat hun leerlingen of studenten nodig hebben om stapje voor stapje meer grip te krijgen op hun eigen leerproces.

Het vraagt ook dat onderwijsorganisaties onderzoeken hoe zij het beste kunnen samenwerken met hun maatschappelijke omgeving; met het bedrijfsleven en met het vervolgonderwijs. En het vraagt dat onderwijsinstellingen kritisch kijken naar hun eigen onderwijsaanbod. Sluit dit voldoende aan bij wat de onderwijsbehoefte is van hun leerlingen? Hoe zorgen we hierbij dat leerlingen meer eigenaar worden van hun eigen leerproces?

Nederland zal echt moeten investeren in onderwijs, in mensen, met tijd en middelen en zal daarbij ondersteuning en begeleiding moeten bieden. Iedereen die bij het onderwijs van nu en straks betrokken is, zou weer trots mogen zijn op wat iedere dag gepresteerd wordt en daarvoor de erkenning en waardering moe-

ten ontvangen. Leraren en schoolleiders zouden meer mogelijkheden moeten krijgen om zich de benodigde nieuwe kennis en vaardigheden eigen te maken. Echte investeringen met tijd en geld zijn nodig zodat in leernetwerken in school, bovenscholen, samen met het bedrijfsleven, samen met andere (welzijns)organisaties, met sport- en cultuurorganisaties, gewerkt kan worden aan het ontwikkelen van toekomstbestendig onderwijs. De schoolleiders, teamleiders en bestuurders zijn hierbij essentieel. Met name in hun ondersteunende en faciliterende rol en met een heldere koers en een duidelijk kader. Waarbij het niet alleen bij plannen blijft, maar er daadwerkelijk ook stappen gezet worden om toekomstbestendig onderwijs te realiseren met alle betrokkenen. Met leerlingen als gelijkwaardige (gespreks)partners, om te kijken wat voor hen werkt en wat zij nodig hebben. Met daadwerkelijke, professionele ruimte voor onderwijsmensen, professionals die dagelijks met hun voeten in de onderwijspraktijk staan. En met ouders die weten wat hun kind nodig heeft om zich te kunnen ontwikkelen als gelijkwaardige partners. Een professionele leergemeenschap in de praktijk van alledag. Iedere dag samenwerken aan beter onderwijs. Met respect en vooral ook waardering⁸ voor leerlingen, ouders, leraren, onderwijsassistenten en schoolleiders en bestuurders die samen iedere dag weer deze uitdagende opdracht oppakken. Dit respect en waardering zal zeker ook moeten komen van de overheid en zich moeten uiten in een krachtige ondersteuning.

In het boek Leren voor morgen; uitdagingen voor het onderwijs (2018) zijn voorbeelden bij elkaar gebracht van scholen die al flinke stappen gezet hebben richting toekomstbestendig onderwijs; voorbeelden om zelf inspiratie uit op te doen en binnen de eigen context mee aan de slag te gaan. Voor meer informatie: onderwijsadvies@myriamlieskamp.nl

Noten

1. Toekomst van ons onderwijs (2020). Pleidooi voor groot onderhoud aan het [Nederlands] onderwijssysteem.
2. OECD (2017). Skills Strategy Diagnostic Report: The Netherlands. Paris: OECD.
3. Ros, A., Lieskamp, M. & Heldens, H. (2018). *Leren voor morgen. Uitdagingen voor het onderwijs*. Uitgeverij Pica: Huizen
4. OECD (2016). Foundations for the future. Reviews of National Policies for Education. The Netherlands. Paris: OECD
5. SER Hoe leren wij in de toekomst? (2015) Den Haag
6. SER Advies Toekomstgericht beroepsonderwijs deel 1 (2016), Advies Toekomstgericht beroepsonderwijs deel 2 (2017). Sociaal Economische Raad: Den Haag
7. Commissie vraagfinanciering mbo (2017). Doorleren werkt. Den Haag
8. Het belang van beroepstrots in het onderwijs. In: *Vertrouwen, verbinden, vakmanschap in het onderwijs*. Lieskamp, M en Vink, R. (2019) Uitgeverij Pica: Huizen.

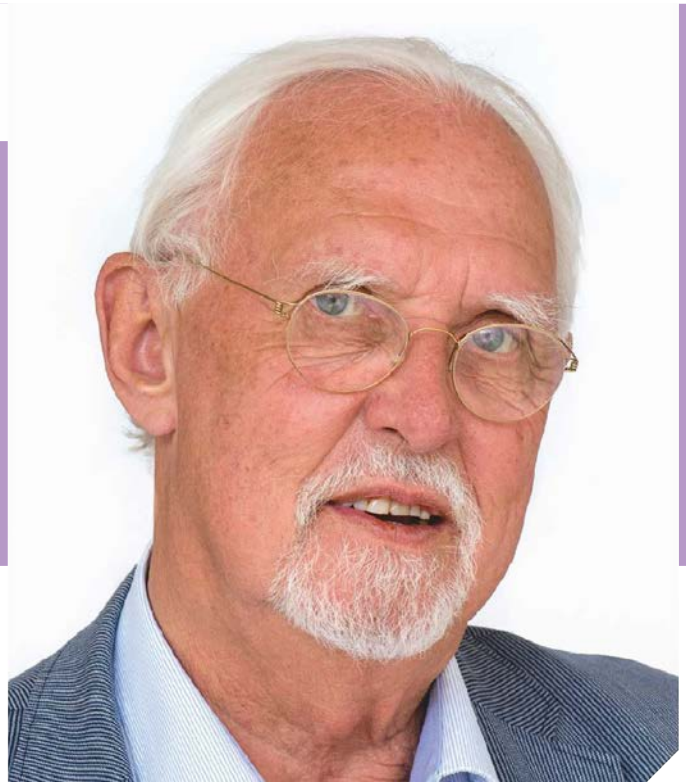
Column

De tragiek van te vroege ideeën

Ieder onderwijsbestel in de wereld kent selectie. Ieder mens is daarmee in het leven geconfronteerd. Vertraagden, afvallers en uitvallers vormen samen een overgrote meerderheid. Dus slechts een kleine minderheid is nooit zichtbaar object van selectie geweest. De bedoelingen van selectie zijn nobel: aansporen tot meer inspanningen, richting geven aan opleiding volgens talent, de waarde van diploma's behouden. Maar werkt selectie ook in deze richtingen?

Betrokkenen zullen immers de resultaten van selectie alleen dan aanvaarden, indien zij tot het oordeel komen, dat de selectie tenminste een van de drie genoemde bedoelingen heeft gerealiseerd. Zo niet, dan blijft als nasmaak een onbevredigd rechtsgevoel. We weten, dat schoolprestaties mede zijn beïnvloed door wat leerlingen thuis meemaken. Niet in elk milieu draagt het gezin bijvoorbeeld bij aan taalvaardigheid. Niet in elk gezin vindt vorming plaats. Onderwijs dat gericht is op verwezenlijking van gelijke kansen probeert daarom talent te doen ontplooiën, onafhankelijk van huiselijk milieu. Dat lukt in het algemeen maar matig. Wel neemt ouderlijk milieu als bepalend van schoolprestaties af met de leeftijd. Daarom is al een halve eeuw in ons land gepleit voor verschuiving van selectie in het voortgezet onderwijs naar een later moment. Het meest uitdrukkelijk door minister Jos van Kemenade die in het kabinet Den Uyl van 1973 tot 1977 als hoogleraar in de onderwijssociologie de onderwijsportefeuille bekleedde. Hij ontwikkelde de middenschool, waardoor selectie in het voortgezet onderwijs vier jaar voor iedereen werd uitgesteld. Hoon was zijn deel. Heel handig was de aanpak niet. De robuustheid van het voorstel paste niet bij de kleinen stapjes aanpak in het vaderlandse onderwijsbeleid.

Zijn effectiviteit in de betekenis van realisatie schoot te kort. Natuurlijk is het gemakkelijk praten na 45 jaar. Nu zijn we allen kien op de framing van een vraagstuk. Nu weten we, dat het sprokkelen van draagvlak cruciaal is. Maar het kabinet Den Uyl werd door zijn voorman Joop niet getraind in behoedzame framing of zorgvuldig sprokkelen. Het kabinet ging voor de hoofdprijs; en het moest snel. En de briljante onderwijssocioloog-minister werd meegenomen in die stijl. Kenmerkend is, dat het Nederlands Genootschap van Leraren 75 procent van zijn leden op de been wist te krijgen in een woedende demonstratie tegen de voorgestelde middenschool.



Het is, ook nu, eigenlijk niet in te zien waarom latere selectie een uitsluitend links idee zou zijn. Natuurlijk is het ook in het liberalisme en het bijzonder onderwijs een hoofdpunt van aandacht al het talent te ontwikkelen. Natuurlijk behoeft het bottom up karakter van de besturing van het onderwijsbestel niet te wijken, als je later selecteert.

In 2019 bracht de Onderwijsraad onder de titel Doorgeschoten Differentiatie een advies uit, waarin opnieuw een pleidooi voor latere selectie is opgenomen. Een groot aantal onderwijsorganisaties verenigde zich in een voorstel in 2019, waarin het zelfde stond. Het cultureel erfgoed van Van Kemenade is dus springlevend. Dat moet voor wie hem lief heeft een troost zijn, nu hij kortelings is overleden. Van Kemenade had in 1973 Macchiavelli niet gelezen, die al pleitte voor aandacht voor opportunita, nu zouden we zeggen momentum. In 1981 wel. Wijzer en behoedzamer was hij in zijn tweede periode als minister. Tragisch dat hij eigenlijk geen tweede kans kreeg.

De middenschool is een mooi voorbeeld van een respectabele grondgedachte, die door een ontijdige uitwerking en een onwelwillende politieke dialoog voor lange tijd kansloos werd. Is het nu geen tijd om over de eigen schaduw heen te springen. Hoger onderwijs zou een betrouwbare want belanghebbende bondgenoot behoren te zijn. Immers, ieder niet of te laat ontplooid talent is een verliespost voor de samenleving. En selectie die te vroeg plaatsvindt, reproduceert milieuverschillen, selecteert dus verkeerd, een dubbele verliespost omdat daardoor ook vijandigheid in de samenleving groeit. Ook de nu bejubelde Thomas Piketty noemt de verwezenlijking van gelijke kansen in het onderwijs, waaronder de hier bepleitte vertraging van selectie een topprioriteit.

*Roel in 't Veld,
bijzonder hoogleraar bestuurskunde*

Door Ilona de Graaff

Flexibele oproepkrachten of payrolling

Nieuwe regels dus voorkom verrassingen

Let op bij uw vervangingspools, oproepkrachten, flexibele en tijdelijke contracten en payrolling. Per 1 januari 2020 zijn de regels veranderd! Voor uitzenden, payrolling en oproepkrachten gelden verschillende regels. Door de juiste regels toe te passen voorkomt u onaangename verrassingen.

Heeft uw onderwijsinstelling werknemers in dienst waarvan de omvang van de te werken uren niet op voorhand vast staat, dan is de nieuwe wettelijke regeling voor oproepkrachten van toepassing. Aan oproepkrachten die langer dan 12 maanden in dienst zijn, moet de werkgever een aanbod doen voor een *vaste arbeidsomvang* welke tenminste gelijk is aan het gemiddelde aantal uur dat de werknemer in de daaraan voorafgaande 12 maanden heeft gewerkt. Het aanbod moet schriftelijk of per email worden gedaan.

Wijst de oproepkracht het gedane aanbod voor de vaste uren af, dan kan de oproepovereenkomst met de bijbehorende flexibiliteit blijven bestaan.

Schriftelijke vastlegging van het aanbod dat gedaan is, alsmede van de eventuele afwijzing, is van belang om te voorkomen dat de oproepkracht alsnog met succes een beroep kan doen op de gemiddelde arbeidsomvang van het jaar ervoor en een loonvordering kan instellen voor de uren die minder worden gewerkt.

Kosten kritisch bezien

Voor de oproepkrachten die in dienst zijn bij een uitzend- of payrollorganisatie of bij een 'intern' detachingsbureau gelden bovenstaande regels ook; de detachings- of payrollorganisatie zal dan het aanbod voor de vaste uren aan de oproepkracht moeten doen. Dit betekent ook voor de payrollondernemingen een grote beperking in de door hen gewenste flexibiliteit.

Daarnaast is de mogelijkheid om via payrolling een ruimere 'ketenregeling' voor contracten voor bepaalde tijd toe te passen per 1 januari 2020 komen te vervallen.

Hierdoor zullen vele payrollers al snel voor onbepaalde tijd in dienst zijn bij de payrollonderneming. En daarbij komt ook nog dat payrollers met inwerkingtreding van onder andere de Wet Arbeidsmarkt in Balans (WAB) per 1 januari 2020 aanspraak hebben op *dezelfde primaire en secundaire* arbeidsvoorwaarden als die van de 'eigen' werknemers van de onderwijsinstelling. In het onderwijs heeft dit tot gevolg dat payrollers vanaf 1 januari 2020 – in geval van werkloosheid – óók aanspraak hebben op bovenwettelijke werkloosheidsvoorzieningen.

Veel voordelen van payroll zijn dus verdwenen. De payrollondernemingen worden door de gewijzigde wetgeving geconfronteerd met hogere kosten en een beperking in hun flexibiliteit. Zij zullen de kosten doorbelasten aan de inlenende onderwijsinstellingen. Het is aan te raden kritisch te kijken naar de kosten waar u als onderwijsbestuurder mee wordt geconfronteerd en de argumenten om vóór payrolling te kiezen kritisch te bezien. Bijvoorbeeld door u af te vragen of bepaalde kosten te voorkomen zijn door een meer strategische inzet van oproepkrachten, payrollers en andere vervangers. Voor het primair onderwijs geldt bovendien dat het maar zeer de vraag is of een vergoedingsverzoek voor de kosten van de (boven)wettelijke werkloosheidsuitkering van een payrollwerknemer door het Participatiefonds zal worden gehonoreerd.

Flexibiliteit

Payrolling kan echter nog steeds interessant zijn. Risico's als doorbetaling loon bij ziekte en het eigen risico voor de werkloosheidsuitkeringen worden immers



Ilona de Graaff is
advocaat bij Nysingh
advocaten en notarissen



afgewend. Ook zijn payrollbedrijven veelal in staat om meer flexibiliteit te realiseren dan de onderwijsinstelling zelf. Er kan bijvoorbeeld een daadwerkelijk flexibele locatie van de werkzaamheden worden afgesproken. De beperkende bepalingen in de cao's ten aanzien van de standplaats of overplaatsing (etc.) zijn niet direct van toepassing op de werknemers van het payrollbedrijf. Gezien het vorenstaande is het belangrijk om de inzet van uw flexibele krachten en vervangers goed te reguleren. De kosten zullen oplopen als u uw vervangingspool niet strategisch inzet. Als oplossing kunt u denken aan een aparte pool voor de vervangers die echt de flexibiliteit willen behouden, het aanbod van de vaste arbeidsomvang hebben geweigerd en ook een oproep om te werken willen kunnen blijven afwijzen. Deze vervangers zou u – zeker in het primair onderwijs – goed kunnen inzetten voor de vervanging wegens ziekte. Soms maken onderwijsinstellingen ook gebruik van een interne gezamenlijke vervangingspool of een intern detachings- of uitzendbureau. De kans is groot dat de werknemers die bij deze interne detachings- of uitzendbureaus in dienst zijn, worden gezien als payrollwerknemers, zodat zij aanspraak hebben op dezelfde primaire en secundaire arbeidsvoorwaarden als de werknemers van de onderwijsinstelling zelf. Dus ook op alle uitkeringsrechten. Bovendien zal dus ook hier de mogelijkheid om een ruimere ketenregeling af te spreken, en vele arbeidsovereenkomsten voor bepaalde tijd aan te gaan, vervallen. Ondanks deze verhoging van (potentiele) kosten en beperking van flexibiliteit zijn er nog steeds voordelen verbonden aan deze intra-concern-detachering: de onderwijsinstelling zal in veel gevallen geen btw hoeven af te dragen over de doorbe-

laste (personeels)kosten en er is (meestal) geen sprake van het eigen risico dragen voor WW.

Mocht u gebruik maken van payrolling of intra-concern-detachering, dan luidt het advies wel om er voor te waken dat de onderwijsinstelling niet als werkgever kan worden gezien. Het is belangrijk dat de payrollonderneming daadwerkelijk de rol van werkgever op zich neemt en niet enkel op papier werkgever is. Indien payrolling wordt gebruikt als 'constructie' zal een rechter daar doorheen kunnen prikken en de onderwijsinstelling ook achteraf kunnen beschouwen als werkgever.

Kijk kritisch naar de kosten waar u als onderwijsbestuurder mee wordt geconfronteerd en naar de argumenten om vóór payrolling te kiezen

Conclusie

Het is belangrijk om een bewuste keuze te maken voor een bepaalde vorm van uw flexibele arbeidskrachten. Pas dan kunt u bepalen welke kosten bij uw onderwijsinstelling in rekening kunnen (of mogen) worden gebracht en aan welke regels u gebonden bent. Als u bewust kiest voor payrolling, uitzending, oproepkrachten of een hele flexibele vervangingspool, voorkomt u dat u geconfronteerd wordt met onverwachte loonvorderingen. Mocht u advies wensen bij de contractuele relatie met het uitzend- of payrollbedrijf of een scan van uw vervangingsbeleid wensen, dan helpen wij u graag!

Door **Elske van den Boom-Muilenburg, Anne Tappel, Kim Schildkamp en Cindy Poortman**

Duurzame onderwijsontwikkeling door professionele leergemeenschappen

Leiderschap als smaakmaker

Scholen zijn continu bezig met onderwijsontwikkeling. Een veelbelovende manier om onderwijsontwikkeling te realiseren is door het werken in professionele leergemeenschappen. Het realiseren van *duurzame* onderwijsontwikkeling is echter een uitdaging voor scholen. Onderzoek toont aan wat de succesfactoren zijn en laat zien hoe leiderschap daarbij een belangrijke rol speelt.

Datateams zijn een specifieke vorm van een professionele leergemeenschap die onderwijsontwikkeling kunnen realiseren. Verschillende scholen in binnen- en buitenland werken sinds 2009 met een datateam interventie. Deze datateams bestaan uit zes tot acht docenten en schoolleiders (Schildkamp & Poortman, 2015). Een datateam gaat aan de slag met een probleem in de eigen school, zoals tegenvallende examenresultaten van een vak of

de doorstroom van onderbouw naar bovenbouw. De cyclische methode bestaat uit een achtstappenplan, zoals te zien in Figuur 1. Op basis van data zoekt het team naar een oplossing voor het probleem. Eerder onderzoek liet positieve effecten van deze interventie zien, onder andere op het gebied van leerlingresultaten (Poortman & Schildkamp, 2016). Tegelijkertijd is het duurzaam vormgeven van datagebruik binnen de scholen die met deze methode zijn gaan werken nog een uitdaging (Hubers, 2016).

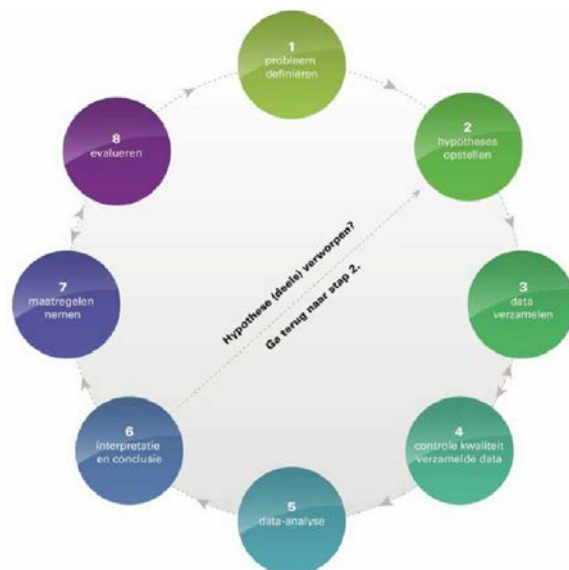
Ondanks het duidelijke belang, is nog weinig empirisch onderzoek gedaan naar duurzame onderwijsontwikkeling en leiderschap (Prenger, Tappel, Poortman, & Schildkamp, 2018). Belangrijke vragen zijn: wat is duurzaamheid? Welke factoren beïnvloeden duurzame onderwijsontwikkeling? Hieronder formuleren wij antwoorden op deze vragen en schetsen wij hoe leiderschap eruit ziet op scholen waar duurzame onderwijsontwikkeling met een datateam gerealiseerd is.

Het begrip duurzaamheid

Het begrip duurzaamheid is lastig helder te definiëren. Naar aanleiding van studie van relevante wetenschapsliteratuur kunnen wij stellen dat een interventie duurzaam is als deze aangepast en ingebed wordt in de gehele schoolorganisatie, waarbij de kernaspecten van de interventie niet verloren gaan. De interventie wordt een routine in de school; een manier waarop er in de school gewerkt wordt.



Elske van den Boom-Muilenburg, Anne Tappel, Kim Schildkamp en Cindy Poortman zijn werkzaam aan de Universiteit Twente.



Figuur 1. Een schematisch overzicht van de cyclische datateam methode en zijn acht stappen.

Duurzaamheid afgezet tegen de interventie 'datateam methode', worden de kernaspecten gevormd door het achtstappenplan, de handleiding met daarin de uitwerking van de acht stappen en de regelmatige bijeenkomsten. Ook de onderliggende doelen van de interventie, zoals het stellen van meetbare doelen, het verzamelen van data om te bepalen of de doelen bereikt zijn en het evalueren van onderwijs op basis van data kunnen duurzaamheid bepalen. Verder is uiteraard van belang in hoeverre verankering van de interventie plaatsvindt in de schoolorganisatie. Zijn de bevindingen van het datateam gedeeld met andere belanghebbenden en zijn datagebruik en datateams in het schoolbeleid opgenomen?

Een belangrijke vraag is hoe duurzaamheid er in de praktijk uit ziet. Voor het beantwoorden van deze vraag hebben wij onderzoek gedaan naar de duurzaamheid van de datateam interventie. Scholen die tussen 2011 en 2016 onder begeleiding van een coach van de Universiteit Twente zijn gestart met een datateam namen deel aan dit onderzoek. Daaruit kwam een divers beeld naar voren.

Als vorm van duurzaamheid zien we bijvoorbeeld scholen die nog met vrijwel hetzelfde datateam werken als waar mee gestart is. Daarnaast zien we voorbeelden van scholen waar nieuwe datateams zijn gestart als spin-off van het eerste datateam. De leden zijn expert geworden en begeleiden deze nieuwe teams. Verder zijn er scholen die deze werkwijze hanteren in (soms alle) vakgroepen en tot slot hebben we scholen gesproken die binnen de gehele schoollocatie werken aan schoolontwikkeling met behulp van data (Tappel, Poortman, Schildkamp, & Visscher, 2020).

Naast het duurzaam gebruiken van de methode vonden we ook vormen van duurzaamheid in scholen die geen gebruik meer maken van de methode zelf, maar wel duurzaam genoemd kunnen worden als het gaat om de onderliggende doelen van de datateam methode. Het datateam was destijds een startpunt, daarna vond doorontwikkeling op datagebruik voor schoolontwikkeling plaats.

Samengevat kunnen we stellen dat driekwart van de respondenten aangaf dat datagebruik binnen de school duurzaam was geworden met betrekking tot de kernaspecten van de methode zelf en/of de onderliggende doelen.

Factoren die duurzame onderwijsontwikkeling beïnvloeden

Welke factoren beïnvloeden duurzame onderwijsontwikkeling? De eerder aangehaalde literatuurstudie leidt tot vier verschillende groepen van kenmerken. Kenmerken van a) de interventie zelf, zoals effectiviteit, b) het individu, bijvoorbeeld de motivatie van docenten om met de interventie te werken, c) de context, zoals het belang

dat een schoolbestuur hecht aan de interventie en d) de schoolorganisatie, zoals de mate van samenwerking en leiderschap.

Deze kenmerken zijn getest op de datateam methode met behulp van een vragenlijst die is beantwoord door de bij dit onderzoek betrokken scholen. De eerste voorzichtige conclusies uit dit onderzoek wijzen in de richting van een samenhang tussen duurzaamheid en visie, interventie, betrokkenheid van de docent en leiderschap.

Leiderschap en duurzame onderwijsontwikkeling

Leiderschap is een belangrijke factor voor duurzaamheid (Prenger, Tappel, Poortman, & Schildkamp, ingediend; Van den Boom-Muilenburg, Poortman, Schildkamp, De Vries, & Van Veen, 2020). Maar hoe ziet dat leiderschap eruit in scholen die duurzame onderwijsontwikkeling met datateams gerealiseerd hebben? Factoren als een heldere visie, gedeeld leiderschap en faciliteren zijn van belang, maar hoe concretiseer en realiseer je dit?

Vanuit het perspectief van geïntegreerd leiderschap, wordt leiderschap benaderd door te kijken naar a) gedeeld leiderschap van mensen en b) de structurele kenmerken van de schoolorganisatie (Hendriks & Scheerens, 2013). Bij gedeeld leiderschap van mensen worden niet alleen formele, maar ook informele leiders als leiders gezien. Zij hebben geen formele leiderschapspositie maar hebben wel een sterke invloed op hun collega's. Uit verschillende reviewstudies bleek dat leiderschap zich focust op drie categorieën activiteiten (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008; Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008):

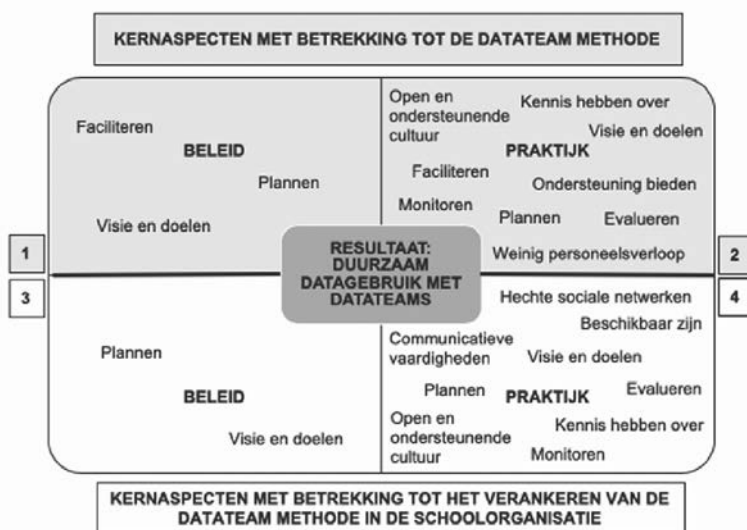
1. Organiseren en (her-)vormen van de organisatie, waaronder activiteiten zoals facilitering en het delen van visie.
2. Managen van het onderwijsprogramma, waaronder activiteiten zoals plannen en evalueren.
3. Begrijpen en ontwikkelen van personeel, waaronder activiteiten zoals rolmodel zijn en ondersteuning bieden.

Met het oog op structurele kenmerken van de schoolorganisatie kijken we naar organisatorische structuren, zoals hiërarchie en personeelsbezetting, en sociaal-culturele interacties, zoals schoolcultuur en sociale netwerken.

We onderzochten hoe duurzame onderwijsontwikkeling met datateams er uitzag op drie middelbare scholen die tenminste drie jaar met de datateam methode hebben gewerkt. Hoe zag geïntegreerd leiderschap eruit op die scholen en hoe beïnvloedde geïntegreerd leiderschap mogelijk de duurzaamheid. Hiervoor werd een unieke en intensieve manier van dataverzameling gebruikt: een onderzoeker liep drie dagen per week voor een periode van zes tot acht werken mee op deze scholen. Deze volgde de schoolleiders een dag op de voet, woonde vergaderingen bij en voerde gesprekken in de personeelskamer. Ook werd een vragenlijst afgenomen om de sociale netwerken per school in kaart te brengen.

Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt dat, ook al werkten alle scholen ten minste drie jaar met datateams, de mate van duurzaamheid die de scholen bereikten verschildte. Niet alle kernaspecten werden in elke school in zowel beleid als praktijk verankerd. Slechts één enkele school hanteerde bijvoorbeeld de datateam handleiding. In elke school vonden de datateam bijeenkomsten regelmatig plaats, maar ze werden in een van de scholen niet in het beleid (zoals jaarplanning) vastgelegd.

Figuur 2 vat de resultaten van ons onderzoek samen en laat zien hoe leiderschap en duurzaamheid lijken samen te hangen. In het figuur maken we onderscheid tussen kernaspecten van de implementatie van de datateam methode en de kernaspecten van de verankering in de schoolorganisatie, maar ook tussen praktijk en beleid. Elk kwadrant is een combinatie van beide aspecten.



Figuur 2. Een schematisch overzicht van hoe leiderschapsaspecten de verschillende aspecten van duurzaamheid lijken te beïnvloeden.

Kwadrant 1

- Visie en doelen zijn belangrijk voor het beleidsmatig verwerken van de kernaspecten met betrekking tot de datateam interventie. Hierbij gaat het er concreet om dat de visie en doelen van leiders passen bij de datateam methode. Op een van de scholen wilde de schoolleiding datateams onder andere gebruiken om reeds geïmplementeerde veranderingen te evalueren, waardoor zij het niet noodzakelijk vonden om te starten bij stap 1. Dit belemmerde dus het uitvoeren van de acht stappen, een van de kernaspecten van duurzaam datagebruik met datateams.

Kwadrant 2

- Faciliteren is bijvoorbeeld belangrijk voor praktisch verwerken van de kernaspecten met betrekking tot de datateam methode. Hierbij gaat het concreet om bijvoorbeeld het vrij maken van roosters om bijeenkomsten voor datateams te laten plaatsvinden. Leiders planden deze bijeenkomsten in en faciliteerden docenten met tijd. Een datateambijeenkomst werd daarmee geprioriteerd. Daardoor was het voor

docenten mogelijk, ondanks hun vol geroosterde dagen en een haast structureel gebrek aan tijd, de bijeenkomst bij te wonen. Dit hielp dus bij het regelmatig hebben van bijeenkomsten, een van de kernaspecten van duurzaam datagebruik met datateams.

Kwadrant 3

- Plannen is bijvoorbeeld belangrijk voor het beleidsmatig verwerken van kernaspecten met betrekking tot het verankeren van de datateam methode in de schoolorganisatie. Hierbij gaat het concreet om het opnemen van datateambijeenkomsten in de jaarplanning, zodat het een onderdeel wordt van de schoolorganisatie. In een van de scholen werd de jaarlijkse agenda voor het sectieoverleg (opgesteld door de schoolleiding) van de secties die als datateam hadden gewerkt, aangevuld met extra overlegpunten. Van deze secties werd gevraagd of ze wilden aangeven hoe de kennis die zij hadden opgedaan in het datateam in het komende tijd wordt ingezet. De sectie werd gevraagd dit op te nemen in het sectieplan. Dit hielp dus bij het inbedden in documenten die betrekking hebben op het beleid, een van de kernaspecten van duurzaam datagebruik met datateams.

Kwadrant 4

- Kennis hebben over datateams en monitoren zijn bijvoorbeeld belangrijk voor praktisch verwerken van kernaspecten met betrekking tot het verankeren van de datateam methode in de schoolorganisatie. Leiders spraken over datateams in de personeelskamer en tijdens bijeenkomsten. Dit gebeurde bijvoorbeeld doordat zij datateams als probleemoplosser noemden. Door monitoring kwamen hen problemen ter ore die een sectie ervoerde. Zij deelden vervolgens de successen die werden geboekt door eerdere datateams in de school. Dit relateerden ze vervolgens aan hoe dat ook voor deze sectie behulpzaam kan zijn. Alle gesprekken die leiders hadden, waren alleen mogelijk door hun kennis over de datateams. Op die manier waren zij namelijk in staat in te spelen op wat er gebeurde in de school en dit eventueel te relateren aan de datateams. Dit hielp dus bij het delen van resultaten van het datateam met anderen die geen onderdeel zijn van het datateam, een van de kernaspecten van duurzaam datagebruik met datateams.

Conclusie

Het beeld van duurzaamheid wat betreft de onderwijsontwikkeling met datateams op verschillende scholen is divers. De vraag of duurzaamheid gerealiseerd is, is niet met een simpel 'ja' of 'nee' te beantwoorden. Zelfs niet op scholen die al ten minste drie jaren na afloop van de externe ondersteuning met datateams werken. Zo kan een interventie bijvoorbeeld duurzaam zijn op de kernaspecten van de interventie zelf maar ook en/of op de onderliggende doelen van de interventie.

Voor het leiderschap in scholen die duurzaam datagebruik met datateams realiseerden, geldt dat het gros van de leiderschapsactiviteiten zowel door informele als formele leiders wordt uitgevoerd. Andere leiderschapsactiviteiten, zoals plannen en faciliteren, worden alleen door formele leiders uitgevoerd. Gedeeld leiderschap is belangrijk, maar niet alle leiderschapstaken kunnen gedeeld worden. Ook lijkt het goed uitvoeren van een enkel leiderschapsaspect niet voldoende om een hoge mate van duurzaamheid te realiseren. Juist het samenspel van leiderschapsaspecten, zoals te zien in Figuur 2, is nodig om duurzame onderwijsontwikkeling met datateams te realiseren in scholen.

Om met deze resultaten scholen te ondersteunen in het realiseren van duurzaamheid, ontwikkelen we een (reflectie-)toolbox. De eerste tool die in ontwikkeling is, is een werkvorm waarbij minimaal drie medewerkers, waaronder een schoolleider, met behulp van interviewvragen zicht krijgen op duurzaamheid van een interventie binnen de organisatie. Zo wordt helder wat binnen de organisatie gedeeld kan worden over de voortgang van de verduurzaming van deze interventie en waar aandacht aan besteed kan worden om verduurzaming ervan te bevorderen.

De tweede tool is een reflectietool, waarmee medewerkers het leiderschap in hun scholen kunnen analyseren om te zien of het voldoende toegerust is om duurzame onderwijsontwikkeling te kunnen realiseren. De tool bestaat uit een aantal stellingen, waarbij moet worden aangegeven of deze niet, gedeeltelijk of volledig van toepassing zijn op de school en het leiderschap. Een aantal voorbeelden van stellingen in de tool zijn:

- Wordt ruimte vrijgemaakt in de roosters om de onderwijsontwikkeling te laten plaatsvinden? (Faciliteren)
- Vinden er niet te veel onderwijsontwikkelingen tegelijkertijd plaats? (Plannen)
- Nemen docenten en schoolleiders actief deel aan de bijeenkomsten die betrekking hebben op de onderwijsontwikkeling? (Rolmodel zijn)

De tool wordt door ten minste twee mensen van een school gezamenlijk ingevuld. Dit mogen formele leiders, informele leiders en docenten zijn. Een belangrijk aspect van de tool is dat per stelling ook gevraagd wordt om de volgende stap aan te geven: wat kan op korte termijn gedaan worden om dat specifieke leiderschapsaspect te verbeteren? De bevindingen moeten worden gedocumenteerd en het advies is hier na een bepaalde periode opnieuw bij stil te staan. Het creëren van duurzame onderwijsontwikkeling met professionele leergemeenschappen is een proces, geen statisch gegeven.

De tools zijn bedoeld om scholen inzicht te geven en stappen te laten zetten in het verduurzamen van onderwijsontwikkeling. Leiderschap is een smaakmaker in dit recept!

De tools worden op dit moment in de praktijk getest. We houden u graag op de hoogte van onze ontwikkelingen rondom de toolbox en de bevindingen uit ons onderzoek, via www.utwente.nl/duurzameonderwijsontwikkeling.

Literatuur

- Doğan, S., & Adams, A. (2018). Effect of professional learning communities on teachers and students: reporting updated results and raising questions about research design. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(4), 634-659. doi:10.1080/09243453.2018.1500921
- Harris, A., & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, 13(2), 172-181. doi:10.1177/1365480210376487
- Hendriks, M. A., & Scheerens, J. (2013). School leadership effects revisited: a review of empirical studies guided by indirect-effect models. *School Leadership & Management*, 33(4), 373-394. doi:10.1080/13632434.2013.813458
- Hubers, M. D. (2016). *Capacity building by data team members to sustain schools' data use* (Doctoral dissertation). Enschede: University of Twente.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42. doi:10.1080/13632430701800060
- März, V., Gaikhorst, L., Mioch, R., Weijers, D., & Geijssels, F. P. (2017). *Van acties naar interacties. Een overzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken bij duurzame onderwijsvernieuwing*. Amsterdam/Diemen: RICDE, Universiteit van Amsterdam/NSO-CNA
- Poortman, C. L., & Schildkamp, K. (2016). Solving student achievement problems with a data use intervention for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 60, 425-433. doi:10.1016/j.tate.2016.06.010
- Prenger, R., Tappel, A. P. M., Poortman, C. L., & Schildkamp, K. (2018). Wat werkt in duurzame onderwijsinterventies? Definities, factoren en aanbevelingen, Paper gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen (ORD) te Nijmegen.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674. doi:10.1177/0013161X08321509
- Schildkamp, K., & Poortman, C. (2015). Factors influencing the functioning of data teams. *Teachers College Record*, 117(4), 3-10.
- Tappel, A. P. M., Poortman, C. L., Schildkamp, K., & Visscher, A. J. (2020). *Factors influencing the sustainability of a data use intervention*. Paper gepresenteerd op het 33e International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI) te Marrakech, Marokko.
- Van den Boom-Muilenburg, S. N., Poortman, C. L., Schildkamp, K., de Vries, S., & van Veen, K. (2020). *The Enactment of Integrated School Leadership for Sustainable School Improvement with Data Teams*. Paper gepresenteerd op het 33e International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI) te Marrakech, Marokko.
- Stirman, S. W., Kimberly, J., Cook, N., Calloway, A., Castro, F., & Charns, M. (2012). The sustainability of new programs and innovations: A review of the empirical literature and recommendations for future research. *Implementation Science*, 7, 1-19. doi:10.1186/1748-5908-7-17



Online leren voor je school.

Dat wíl je.

Met het online cursusaanbod van E-WISE kan jouw lerarenteam zich blijven ontwikkelen, waar en wanneer het uitkomt. Het team-abonnement biedt voor alle collega's onbeperkt toegang tot meer dan 100 vakinhoudelijke en praktijkgerichte cursussen, die vanuit huis gevolgd kunnen worden.

Maak kennis met online leren.

**Ontvang tot 1 juni 2020
gratis toegang**

bij een jaarabonnement

www.e-wise.nl/actie

Online nascholing
voor Leraren

e-WISE

Good To Know