

Een klimaat voor leren én een systeem van verantwoording en beoordeling?

Reader over kenmerken en het spanningsveld tussen leren verantwoorden ten behoeve van de bestuurstafel Kwaliteitsnetwerk mbo en NCP EQAVET maart 2018
Marloes van Bussel

In maart 2018 gaan bestuurders van mbo-instellingen in gesprek over deze vraag en achterliggende dilemma's. Ter voorbereiding is deze reader opgesteld met informatie over het onderwerp dat uit literatuur en onderzoek is verzameld. Vanuit verschillende publicaties is de informatie beknopt weergegeven. Bent u benieuwd naar meer details, dan kunt u de referenties in de literatuurlijst raadplegen.

In deze notitie komen de volgende thema's aan bod:

- De afbakening van het thema
- De dynamiek van verantwoorden en leren
- Kernpunten van collegiaal leren: van elkaar leren om het onderwijs te verbeteren
- De rol van bestuurders
- Verantwoording van de totstandkoming van de reader
- Bijlage 1: mogelijke interventies die bestuurders en leidinggevendenden kunnen toepassen
- Literatuurlijst/leessuggesties

Ter inleiding tekst uitnodiging

In de uitnodiging is de dynamiek van verantwoorden en de dynamiek van leren geschetst en het spanningsveld daartussen. Op het eerste gezicht lijkt het uitgesloten dat leren en verantwoorden samen kunnen gaan. Leren veronderstelt het kunnen bespreken van zaken die niet goed zijn gelopen zonder hypotheek op de conclusies (sancties). Bij verantwoorden ligt de nadruk op het legitimeren van het handelen, of misschien beter: het verwerven van legitimiteit voor gemaakte keuzes en opbrengsten. Wat uitnodigt om vooral de goede intenties en opbrengsten naar voren te brengen. Verondersteld is dat in beide processen interactie tussen degenen die handelen en anderen essentieel is. Ook leren veronderstelt interactie.

In de literatuur wordt feedback gezien als een belangrijke factor om te kunnen leren. Feedback speelt zowel een rol in leren als in verantwoorden; het teruggeven van bevindingen, refererend aan persoonlijke normen voor goed handelen, dan wel tegen de achtergrond van gemaakte afspraken. Collega's kunnen elkaar feedback geven, of een leidinggevende aan een docent, of een docent aan een leidinggevende. Feedback kan geritualiseerd zijn (in jaargesprekken) of informeel. Kun je zeggen dat in geritualiseerde feedback het accent ligt op beoordelen en verantwoorden en in informele feedback op leren?

Dynamiek van verantwoord en leren

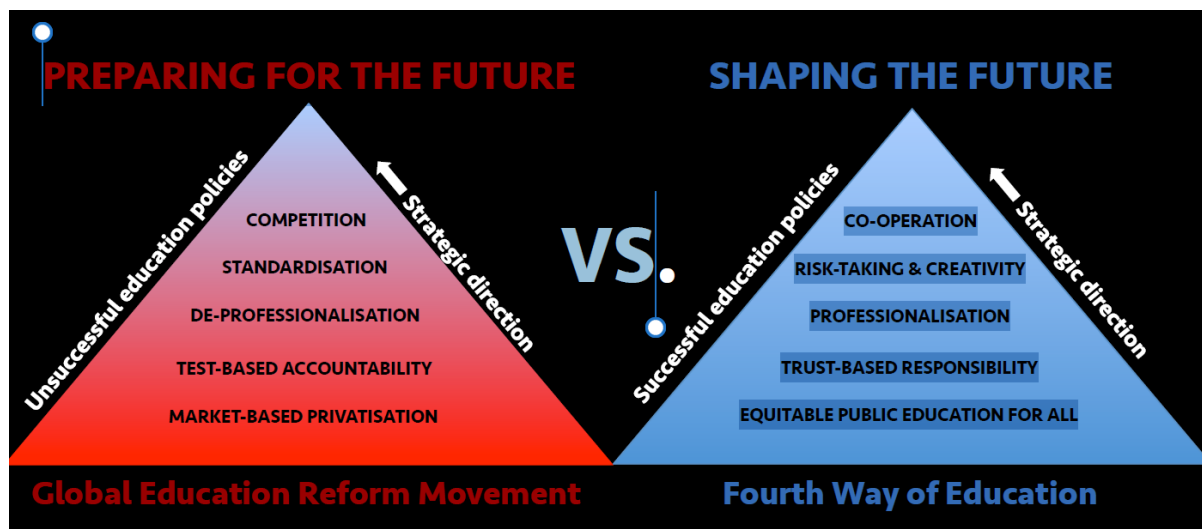
Op basis van literatuur kan een beeld gevormd van de dynamiek van verantwoord en de dynamiek van leren. In dit schema zijn termen die in de literatuur zijn gevonden over de dynamiek van verantwoord en de dynamiek van leren in een overzicht geordend:

Verantwoord (rekenschap afleggen, resultaten legitimeren)	Leren (verbeteren en vernieuwen)
Aandacht voor fouten, niet behaalde resultaten Voorkomen van fouten	Aandacht voor successen, behaalde resultaten Fouten als cadeau om van te leren
Vraagt om vooraf geformuleerde, vastomlijnde doelen en je daaraan houden	Vraagt om meebewegen, aanpassen, nieuwe dingen doen
Controleren	Ruimte geven
Gebaseerd op het verleden	Met de toekomst in gedachten
Gericht op oplossen van gesloten problemen	Gericht op oplossen van open problemen
Kwaliteit is statisch, vastgelegd in normen	Kwaliteit is dynamisch, komt tot stand in interactie tussen mensen
Professionals krijgen voorgeschreven wat te doen	Professionals worden gefaciliteerd om eigen keuzes te maken
Borgen	Verbeteren
Oordeel voldoende en basiskwaliteit	Oordeel goed en ambities waarmaken
Normatieve kwaliteitszorg	Reflectieve kwaliteitszorg
Instrumenten, tevredenheidsonderzoek	Gesprek
Act	Act-reflex
Systeem is leidend	Bedoeling is leidend

Tabel 1 Dynamiek van verantwoord en leren

(Werver en Olthof, 2014; Visser, 2015; xxx, 2009; Vinkenburg, 2012; Schijndel, 2012; Onderwijsraad, 2015; Brink, 2011; <https://transitiepraktijk.nl/nl/programma/evalueren-en-monitoren/kan-ik-leren-verenigen-met-verantwoorden/>; OCW, 2005)

Deze twee benaderingswijzen zijn ook terug te vinden in het model dat Sahlberg (2017) heeft gebruikt om het succes van het Finse onderwijs te verklaren (<https://marendeepwell.com/policy-2/policy-making-heaven-a-look-back-at-pasi-sahlbergs-oeb-keynote/>). Hij gebruikt daarvoor het volgende plaatje met twee driehoeken:



Figuur 1 Driehoeken met succesvolle en niet succesvolle veranderstrategieën
 (Sahlberg, 2017)

De linker driehoek geeft het perspectief van 'voorbereiden op een toekomst die we niet willen'. De rechter driehoek geeft het perspectief van 'het creëren van een toekomst die we willen'. Dit geeft het idee dat je het hier en nu kunt invullen door het veranderen van de bestaande praktijk of dat je hier en nu kunt invullen met de toekomst in gedachten. Niet op zoek gaan naar het probleem en dat willen oplossen, maar een nieuwe situatie creëren op basis van wat we zouden willen.

In de literatuur wordt in het spanningsveld tussen leren en verantwoorden vooral de negatieve invloed van verantwoorden op leren benadrukt. Deze negatieve invloed is beschreven als een neerwaartse spiraal in de vorm van een toename van het controleren en het uitwerken van meer procedures waardoor er minder ruimte is om te leren. Een tweede effect is het optreden van perverse effecten zoals de kans op een tunnelvisie, supoptimalisatie, fixatie op metingen, neiging tot kortetermijndenken en een afnemende bereidheid tot het nemen van verantwoordelijkheid (Visser, 2015). Wouter Hart spreekt van de mythe van beheersbaarheid. Het werk lijkt beheersbaar zolang we doen wat het systeem vraagt. Echter het systeem is slechts een weergave van de echte wereld, zoals een plattegrond dat van een stad is. Het is niet de echte wereld, de wereld waarin mensen met elkaar interacteren. Het systeem kan een soort spel worden en daardoor geen echte resultaten meer hebben in de echte wereld.

Het agenderen van dit spanningsveld past bij de ontwikkeling die kwaliteitszorg doormaakt, volgens Vinkenburg (2012). Hij promoveerde in 1995 in het vakgebied kwaliteitszorg. Volgens hem ontwikkelt kwaliteitszorg zich door nieuwe inzichten en er sprake is van een paradigmashift. Kenmerkend voor een paradigmashift is dat 'alles' verandert. Problemen worden anders gedefinieerd, wat leidt tot het zoeken naar nieuwe oplossingen en andere werkwijzen. Begrippen en overtuigingen worden opnieuw gedefinieerd. Vinkenburg (2012) stelt zelfs dat een ander paradigma vraagt om een ander profiel c.q. andere competenties van mensen die werkzaam zijn op het terrein van kwaliteitszorg. De paradigmashifts zijn te ordenen in drie scholen, waarvan elk de kern van kwaliteitszorg anders beschrijft:

- De 'empirische' school die kwaliteit uitdrukt in cijfers, en die op te sporen is door middel van statistiek en te verbeteren door het proces te optimaliseren.
- De 'normatieve' school gaat uit van het integrale karakter van kwaliteitszorg, hanteert principes en gaat uit van het maakbaarheidsideaal. Hét instrument van deze benadering is het tevredenheidsonderzoek.
- De 'reflectieve' school ziet kwaliteitsverbetering als een veranderingsproces en probeert geen normatief standpunt in te nemen. De essentie is samen kritisch naar het eigen handelen te kijken om dit vervolgens te verbeteren. Instrument van deze benadering is het 'goede gesprek'. Als alternatief op de Plan, Do, Check, Act-cyclus hanteert deze school de cyclus van symptomen, diagnose, therapie, behandeling. Dit is de school die in de huidige tijdgeest steeds dominant wordt. Sluit aan bij het idee dat kwaliteit zich niet laat definiëren, maar bepaald wordt door de professionals. In de interactie tussen de docent en de student. Het enige wat je kunt doen is mensen te stimuleren het goede te doen.

In het hoofdstuk over horizontale verantwoording in de publicatie 'Naar een lerend bestel in het mbo' staat uitgelegd dat horizontale verantwoording een belangrijk mechanisme is in een systeem waarin scholen autonomie hebben en de overheid terugtreedt. In dat hoofdstuk wordt geconcludeerd dat – op basis van vrij schaars beschikbare feiten- dat horizontale nog niet zo uit de verf is gekomen als ooit bedoeld. Het wordt met name gedaan met belanghebbenden in de verticale kolom (Inspectie en OCW) en aangepakt op instellingsniveau. Doel van horizontale verantwoording is in dit hoofdstuk leren en verbeteren, afstemmen op behoeftes van stakeholders en verantwoording.

Een verklaring van het gevoelde spanningsveld kan gezocht worden in te veel aandacht voor verantwoording. OCW (2005) constateerde meer dan tien jaar geleden dat er te veel aandacht gericht is op verantwoording en controle tussen de centrale overheid en de onderwijsinstellingen. Onderwijskundige professionals zullen meer ruimte moeten krijgen, zelfs zover dat ze de maatschappelijke en politieke agenda mede kunnen bepalen. Kerntaak van het bestuur is de onderwijskundige professionals in de gelegenheid stellen hun vak te beoefenen én verantwoordelijkheid nemen en verantwoording afleggen over genomen besluiten. Ook in het hoger onderwijs blijkt sprake (geweest) van te eenzijdige kwaliteitsopvattingen met een te grote focus op kwantitatieve indicatoren en te weinig aandacht voor kwaliteitscultuur (Onderwijsraad, 2015). De raad geeft het advies om het evenwicht in het kwaliteitsbeleid te herstellen op drie punten: in doelstellingen, in het instrumentarium, in zeggenschap. Een belangrijke oplossing zien zij in het versterken van kwaliteitscultuur. Dit betekent onder andere aandacht voor kwalitatieve instrumenten in de kwaliteitszorg.

In het artikel van Visser (2015) waarin hij kritisch kijkt naar management control, verantwoording en publieke organisaties staat beschreven dat de passendheid van het management control consequenties heeft voor de prestaties van de organisatie. Het managementsysteem moet passen bij het primaire proces om te kunnen leren en verbeteren. Hij onderscheidt zes typen van management control (MC):

- 1 standaard bedrijfsmatige MC;
- 2 MC door een expert te laten beoordelen;
- 3 trial-and-error MC, door analyse achteraf en daarvan leren;

- 4 intuïtieve MC als ingezette interventies niet bekend of moeilijk te herhalen zijn;
- 5 subjectieve MC indien output niet meetbaar is;
- 6 politieke MC als doelen niet helder zijn of sprake is van conflicterende belangen.

Om te bepalen welk type van toepassing zou moeten zijn, zijn vier vragen leidend:

- Zijn de doelen helder?
- Is de output meetbaar?
- Zijn de activiteiten of interventies en de effecten daarvan bekend?
- Herhalen de activiteiten zich?

Bij een mismatch ontstaat er pseudocontrole. Deze vragen en beschrijving van type MC kunnen publieke organisatie gebruiken als reflectie op hun MC-systeem met als doel naar een systeem te komen dat beter werkt om de prestaties van de organisatie te vergroten.

Behoeft aan meer invulling geven aan de leercultuur blijkt uit onderzoeken van Brink (2011) in het voortgezet onderwijs en de Onderwijsraad (2015) in het hoger onderwijs. Uit het onderzoek van Brink (2015) blijkt dat schoolbesturen in het voortgezet onderwijs vaak ambities hebben om de professionele leercultuur te vergroten, maar dat er een behoorlijk verschil is tussen deze ambities en hoe deze ambities tot uiting komen op de werkvloer, bijvoorbeeld door het ontbreken van interventies die de ambities zouden moeten bevorderen of managers en docenten die de ambities van bestuurders niet delen. Bijkomend geven de onderzoekers aan dat zij het onderzoek niet hebben gedaan onder een representatieve steekproef, maar juist bij scholen die voorloper zijn.

Ook uit de leergang die het Kwaliteitsnetwerk mbo in samenwerking met Sioo heeft ontwikkeld blijkt ook in het mbo de behoefte van het vergroten van het lerend vermogen. Doel van de leergang is het vergroten van verandervermogen, om te leren en kwaliteitsverbetering te bevorderen. Deze leergang gaat ook uit van het idee dat kwaliteit tot stand komt door interactie tussen mensen (Sioo).

Bij navraag aan bestuurders uit het vo blijken zij niet goed te kunnen aangeven wat ze precies verstaan onder een lerende organisatie (Brink, 2011). Ook bestaan er veel verschillende beelden van een professionele leercultuur. Benoemd wordt dat bestuurders nog te weinig actie ondernemen, te veel achteroverleunen en te veel overlaten aan directies.

Collegiaal leren: van elkaar leren om het onderwijs te verbeteren

Collegialiteit tussen instellingen is een belangrijke basis voor het werk van het kwaliteitsnetwerk. Heijmans en Creemers (2014) zien collegiaal leren als onderdeel van een leercultuur. Zij hebben een aantal kenmerken opgeschreven die beschrijven hoe mensen met elkaar omgaan in zo'n cultuur ten opzichte van een niet-professionele leercultuur. Zij komen op de volgende kenmerken:

Professionele leercultuur	Niet professionele leercultuur
Georganiseerd vertrouwen	Geregeld wantrouwen
Implementeren van 'weten wat werkt'	Samen uitzoeken wat werkt
'Zij'	'Wij'
Veel 'moeten'	Willen, durven
Projectaanpak	Aanpak van continu verbeteren
Over leerlingen	Met leerlingen
Over leraren	Met, door, voor leraren
Invoeren van systemen en structuren	Sturen op gedrag, relaties, zorgen voor interactie
SMART-plannen (vooraf bedacht)	Kleine plannen, gericht op concrete verbetering van de dagelijkse praktijk
Smallere prestatie-indicatoren	Ruimere prestatie-indicatoren
Voorschrijvende leider	Lerende leider
Minder beslissingsbevoegdheid op de werkvloer	Meer beslissingsbevoegdheid op de werkvloer
Groot uitpakken	Klein uitproberen
Persen 'afspraken is afspraak	Volhouden met zelfopgelegde discipline
Van alles op het bord hebben	Focus
De voorgeschreven route	De ontwikkelaanpak met 'niet onderhandelbare' resultaten voor ogen

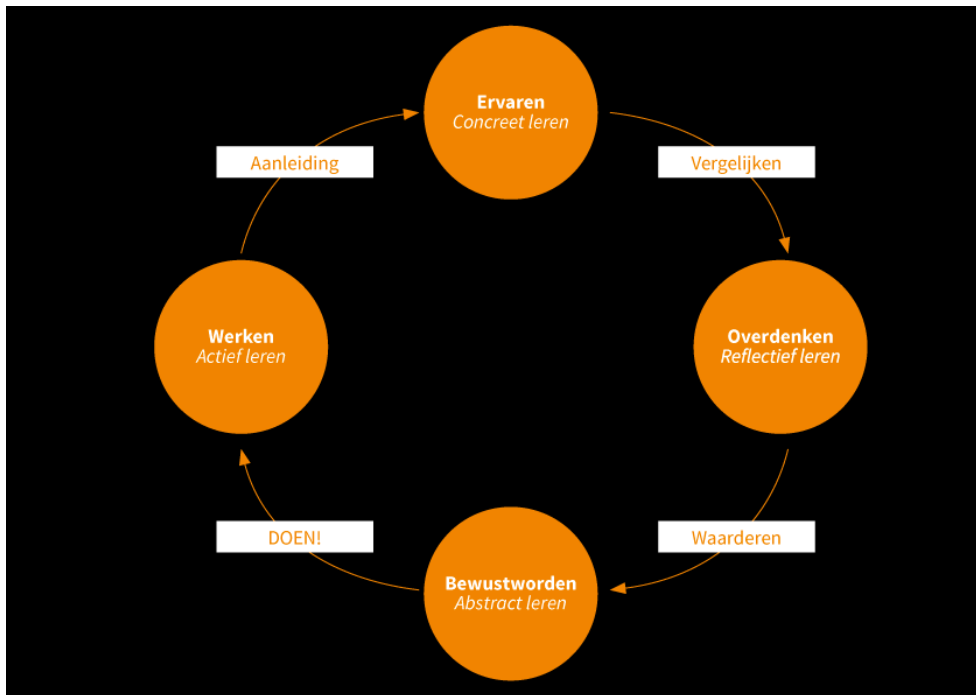
Tabel 2 Beschrijving professionele cultuur
(Creemers en Heijmans, 2014)

In de literatuur zijn de volgende doelen van collegiaal leren te vinden:

- Aanzetten tot leren en een sterke vorm van reflectie (Hooge, & Wassink, 2015)
- Door vergelijking tussen collega's een benchmark ontwikkelen waardoor er een relatieve maat opgezet kan worden waaraan personen/organisaties gemeten kunnen worden (Hooge & Wassink, 2015; Schillemans, 2007)
- Informatie bieden aan intern en extern personeel (Schillemans, 2007). Het zorgt voor feedback vanuit verschillende visies/standpunten

Creemers en Heijmans (2014) stellen dat voor diepe leerprocessen in de praktijk en hetgeen waar de huidige samenleving om vraagt 'ontwikkelen' nodig is. Zij zetten ontwikkelen af tegen 'leren'. Leren zien zij als doelen stellen, ordenen, afspraken maken, deze doorlopen en vervolgens evalueren. Ontwikkelen zien zij als iets dat niet te plannen is, voortdurend plaats vindt, waarin

reflecteren een belangrijke plaats heeft, waarbij verandering achteraf waarneembaar is. Het gaat om transformatief leren. Collegiaal leren is volgens hen een belangrijk onderdeel om 'ontwikkelen' te stimuleren en te bouwen aan een professionele leercultuur. Zij hebben een praktisch model voor collegiaal leren ontwikkeld (zie figuur 2).



Figuur 2 Model voor collegiaal leren
 (Creemers en Heijmans, 2014)

In de literatuur zijn een aantal voorwaarden te vinden voor collegiaal leren:

- Critical friendship; een voorwaarde om collegiaal te leren is 'critical friendship' (Aalsma en Jansen, 2012). Een critical friendship is een relatie waarbij er aan één of meerdere personen ontwikkelingsgerichte feedback wordt gevraagd. De critical friendship heeft ook een aantal voorwaarden; er wordt binnen de waarden en normen van de organisatie gewerkt, er is sprake van gelijkwaardigheid en vertrouwen tussen de personen en er wordt afstand bewaard, zodat de personen elkaar een spiegel voor kunnen houden.
- Structuur; een andere voorwaarde voor collegiaal leren is structuur (Hooge, & Wassink, 2015). Het is belangrijk om structuur aan te brengen in collegiaal leren, omdat dit leidt tot de juiste focus en aanpak van het leren en het objectieve en onderzoeksmatige karakter van leren wordt gewaarborgd.
- Openheid; een andere voorwaarde om het objectieve en onderzoeksmatige karakter van collegiaal leren te waarborgen is, doordat docenten open staan om van elkaar te leren (Heikens, 2011). Er moet erkend worden dat elke docent een andere aanpak heeft en dat de ene aanpak niet per se minder effectief is dan de andere.

Collegiaal leren vraagt om openheid, vertrouwen, gelijkheid. Factoren die ook in dialoog belangrijk zijn. Factoren die ook terug te vinden zijn in de kernwaarden genoemd in branchecode goed

bestuur: integriteit, betrouwbaarheid, zorgvuldigheid, verantwoordelijkheid, rechtmatigheid, openheid en transparantie.

De schoolleiding speelt een belangrijke rol door het beschikbaar stellen van tijd, ruimte en materialen (De Bruin, Van Geel, Kans, 2013). Hierdoor laat de schoolleiding weten dat zij interesse heeft voor het onderwerp 'leren van elkaar' en dat zij hiervoor tijd en energie beschikbaar tellen. Daarnaast moet de schoolleiding zorgen voor een veilige omgeving (Heikens, 2011). Docenten moeten het gevoel hebben dat ze elkaar veilig feedback kunnen geven en dat daar geen negatieve consequenties aan vast zitten. Deze veilige omgeving kan gecreëerd worden door de drie basisbehoeften van de mens in acht te nemen: autonomie, verbinding en competentie. Door hiermee rekening te houden, worden werknemers autonoom gemotiveerd. Dit betekent dat zij gemotiveerd zijn vanuit zichzelf. Dit kan betekenen dat ze het persoonlijk waardevol vinden om collegiaal te leren (geïdentificeerde motivatie) of dat ze het leuk vinden om collegiaal te leren (intrinsieke motivatie). Deze vormen van motivatie hebben het beste effect op het gebied van leren op lange termijn (Van den Broeck, Vansteenkiste e.a., 2009).

Rol van de leidinggevende bij collegiaal leren is volgens Creemers en Heijmans (2014):

- De randvoorwaarden voor collegiaal leren organiseren;
 - Veiligheid en vertrouwen borgen
 - Richting en resultaat bewaken
 - Faciliteiten bieden (tijd, ruimte, training en begeleiding)
- Zorgen voor 'passende' ondersteuning. Daarbij is het belangrijk om oog te hebben voor het leerproces van de docent. Zo'n leerproces/verandering kan onzekerheid met zich brengen. Ook is het belangrijk om de diepte van het leren in de gaten te houden. Dat er echt sprake is van een transitie.

Tot slot nog tien tips om succesvol te starten met collegiaal leren (Heijmans en Creemers, 2014):

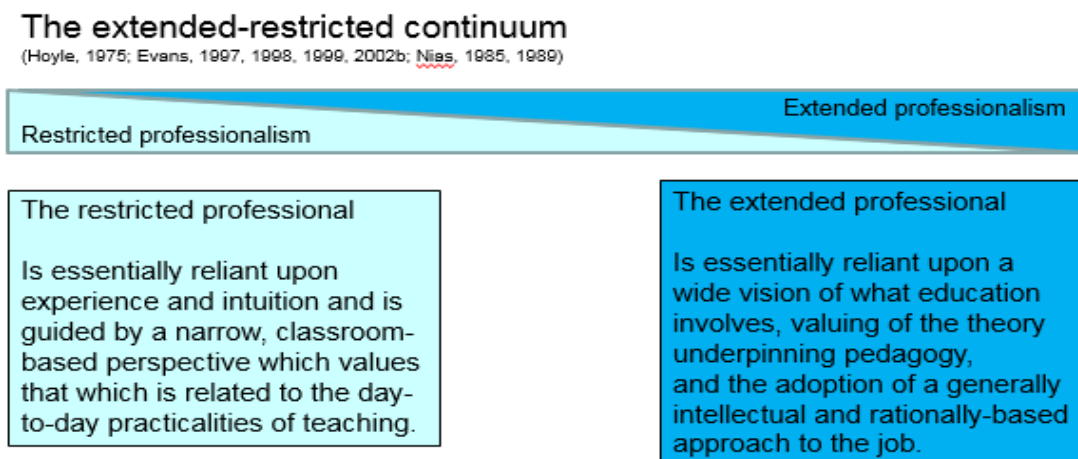
- 1 Verzorg vooraf een introductie, zodat iedereen op dezelfde manier naar collegiaal leren kijkt. Bespreek waarom je collegiaal leren belangrijk vindt, wat de verschillende vormen van collegiaal leren inhouden en bepaal samen wat je ermee wilt en wat je verwachtingen zijn.
- 2 Het initiatief voor collegiaal leren ligt altijd bij een persoon (bottom-up) of bij de school (top-down). Het doel van de ontwikkeling bepaalt de focus van het leren.
- 3 We hebben helder voor ogen wat we met collegiaal leren willen bereiken. Formuleer vooraf duidelijke doelen.
- 4 Bij collegiaal leren wil je elkaar 'waarderen' en 'beter' maken, niet 'beoordelen' of 'overtuigen van je eigen gelijk'.
- 5 Er is sprake van wederzijds respect, vertrouwen en veiligheid.
- 6 Deelname aan collegiaal leren is niet vrijblijvend. Van tevoren is duidelijk dat er veranderingen in je gedrag en in de organisatie plaats zullen vinden. Zorg voor draagvlak.
- 7 Professionele nieuwsgierigheid en een zelfkritische houding zijn noodzakelijk voor collegiaal leren.
- 8 De school heeft een zekere 'professionele cultuur' waarin veel vragen gesteld worden, men feedback kan geven en ontvangen, men bereid is om naar anderen te luisteren en van elkaar te leren. Leidinggevenden geven daarbij het voorbeeld.

- 9 De school zorgt dat de randvoorwaarden in orde zijn: tijd, gelegenheid, scholing, ondersteuning enzovoort.
- 10 Maak het niet te zwaar en te moeilijk. Kies als start voor eenvoudige vormen en blijf – ook als je meer ervaring hebt – gaan voor een zo compact mogelijke route. Dat houdt de vaart en de motivatie erin.

De rol van de bestuurder

De professional, de docent wordt centraal gesteld als het gaat om het realiseren van kwaliteit en kwaliteitsverbetering. Bestuurders hebben de taak om een situatie te creëren waarin in de professional zich kan verbeteren. Weishaubt (2015) constateert in zijn rede dat de overtuiging dat de docent een grote rol speelt in het creëren van goed onderwijs weliswaar erg oud is maar in de praktijk moeizaam blijkt om te zetten in concrete daden.

De professional als hoeder van kwaliteit komt ook terug in onderstaand model. Dit model geeft weer hoe je naar professionele docenten kunt kijken of hoe docenten naar zichzelf kunnen kijken. Het model gaat uit van continuüm.



Figuur 3 Opvatting over de professional op een continuüm

Opvatting over je professionaliteit als docent kan beperkt zijn of kan uitgebreid zijn. Bij de uitgebreide opvatting zie je rekenschap afleggen als onderdeel van je werk. Als professional zie je dat je onderdeel uitmaakt van een systeem, waarin je verwacht wordt kwaliteit te leveren en deze kwaliteit aan te tonen.

De Onderwijsraad (2016) schrijft in haar publicatie 'Een ander perspectief op professionele ruimte in het onderwijs', dat de verdeling van verantwoordelijkheden in het Nederlandse onderwijs nauw luistert. De rijksoverheid moet zich ervan vergewissen dat aanbieders van onderwijs zich bewegen binnen de kaders die de wet stelt. Kinderen en hun ouders, deelnemers en studenten moeten erop kunnen vertrouwen dat hun school of opleiding goed onderwijs biedt. De verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van het onderwijs binnen de afzonderlijke onderwijsinstellingen ligt echter bij de besturen. Zij zijn onmisbare knooppunten in de bestuurlijke verhoudingen. De raad is van mening

Reader bestuurstafel maart 2018

Opgesteld door: Marloes van Bussel (NCP EQAVET) m.m.v. Anneke Westerhuis (ecbo), Kasper Weekenborg (Kwaliteitsnetwerk mbo) en Alie Kamphuis (NCP EQAVET)

dat de minister de publieke belangen van onderwijs alleen kan waarborgen als die belangen ook door onderwijsbesturen worden behartigd. De raad hanteert in zijn adviezen vijf centrale posities over bestuur en organisatie:

- 1 zorg voor variatie en keuzevrijheid;
- 2 borg een effectieve balans tussen vormen van verantwoording en toezicht;
- 3 maak de rol van de leraar duidelijk;
- 4 breng evenwicht in de verhoudingen binnen de school; en
- 5 zorg voor samenhang in de bestuurlijke verhoudingen vanuit rolvastheid.

Vertrouwen dat professionals hun werk goed willen doen past bij de reflectieve benadering van kwaliteitszorg. Het gaat vooral om het stellen van de goede vragen en ervoor zorgen dat actoren kritisch naar hun eigen praktijk kijken. Je ziet een ouder bijvoorbeeld niet als betweter, maar iemand die input kan geven om kritisch naar je eigen praktijk te kijken. Het goede gesprek is het instrument. Eigenlijk zou een proces tot stand moeten komen waarin professionals en managers hun werk kritisch tegen het licht houden. Dit zouden ze ook samen met andere kunnen doen. Dat je gezamenlijk een beeld creëert van wat wenselijk is.

In de voorafgaande reader over hybride leeromgevingen zijn drie vormen van sturen benoemd:

- Responsabilisering; verantwoordelijkheden toewijzen
- Normaliseren; via communicatie laten merken wat normaal en wenselijk is
- Instrumentaliseren; via formats, stappenplannen, handreikingen

Het gaat om indirecte invloed, want als bestuurder maakt je immers geen deel uit van het primaire proces (Klifman, 2014).

Mechanismes die vaak genoemd worden wat je als bestuurder kunt doen zijn:

- Goede voorbeeld laten zien
- Uitstralen dat je het belangrijk vindt
- Het gezamenlijke verhaal (ambities) vertellen en blijven herhalen

Het Kwaliteitsnetwerk mbo benoemt dat je als bestuurder zelf het instrument bent om waarde toe te voegen.

Het boek 'Doorbreek de cirkel' van Arond (2011) gaat ervan uit dat voor het realiseren van verandering, een verandering in het hier-en-nu nodig. Daarvoor is het nodig te observeren wat er in het hier-en-nu gebeurt, wat daarvan niet wenselijk is, wat dan wel wenselijk is en daarover feedback geven. Alleen dan zal de wenselijke beweging op gang komen.

Klifman (2014) beschrijft in zijn artikel 'governance en onderwijsopbrengsten: hoe die te verbinden' wat directeuren, bestuurders en ook de toezichthouder kunnen doen om invloed uit te oefenen op het directe onderwijs, het primaire proces. Hij noemt het instrumentarium. Echter geeft hij aan dat het gebruiken van een instrumentarium governance wellicht een te instrumenteel karakter geeft en het beter is te denken in termen van 'gedragingen'. In de bijlage zijn deze interventies opgenomen.

Totstandkoming reader

Het oogmerk van de reader is om de deelnemers aan de bestuurstafels te voeden met inzichten vanuit onderzoek en literatuur over het te bespreken thema. Het bleek dit keer lastig om goede publicaties te vinden, vergeleken met andere zoektochten in de voorbereiding van eerdere readers voor bestuurstafels. Dit geeft de indruk het thema in literatuur en onderzoek nog een onontgonnen gebied is. Het onderwerp wordt herkend, maar is nog niet grondig uitgewerkt. Tijdens de zoektocht stuitte we op het lectoraat 'Professionele Onderwijsorganisaties' van NHL Stenden Hogeschool dat zich bezighoudt met het onderwerp, er zijn echter vanuit dit lectoraat nog maar weinig publicaties verschenen. Vanuit de bestuurskunde zijn wellicht interessante publicaties beschikbaar die in een volgende bestuurstafel ingebracht kunnen worden. Deze zijn voor deze reader niet meegenomen. In de zoektocht naar bronnen is gezocht op (combinaties van) de volgende trefwoorden: collegiaal leren, niet alleen window-dressing, voorbeeldgedrag vanuit CvB, elkaar helpen beter te worden, lerende organisatie, analogie; leren voor examen of voor de toekomst, dilemma; hoe ga je om met wat beter kan, wel eerlijk zijn, niet alleen voor de inspectie, anderen op ideeën brengen, vinger op zere plek leggen, feedback kan ook lastig zijn, effecten van media; hoe open moet je zijn, verantwoording <-> leren van feedback, op de werkvloer daadwerkelijk doorvoeren van veranderingen, openheid binnen/buiten organisatie, hoe open durven ze te zijn, voorbeeldrol, afrekencultuur, soft control, duurzame kwaliteitsverbetering, zelfsturing, professionele organisatie, verantwoorden, kwaliteitszorg (intern).

Bijlage 1

De directeur

Aan de directeur als eindverantwoordelijk schoolleider staat een keur van interventiemogelijkheden ter beschikking. We hebben deze gerubriceerd in beleidsmatige en op het personeel gerichte interventies.

Beleidsmatige interventies

- operationele doelen herleiden tot strategische doelen;
- het schoolplan met elkaar maken en daarin de missie van de school uitdragen en uitwerken;
- doorgaande lijn in de school ontwikkelen en zichtbaar maken;
- transparante rol IB'er positioneren: taak, functie, verantwoordelijkheid.

Op personeel gerichte interventies

- Ter bevordering van de motivatie:
 - zichtbaar trots zijn op de opbrengsten en die communiceren;
 - informatie en interessante artikelen doorsturen;
 - wekelijks infobulletin van de directeur aan de medewerkers;
 - bevordering van eigenaarschap van prestaties bij de leerkrachten;
 - aanspreken individuele leerkracht en IB'er/alle teamleden ter bevordering van professionele cultuur;
 - leerkracht vertrouwen geven;
 - rekening houden met het gegeven dat leerkrachten zich, net als leerlingen, individueel ontwikkelen, onderling in verschillende stadia van vakmanschap zitten en van ervaring, skills.
- Ter bevordering van de effectiviteit van het handelen
 - leren hoe het moet en dan voordoen en voorleven;
 - opbrengsten inzichtelijk maken;
 - meerwaarde tonen van analyses en feedback geven daarover;
 - laten zien dat bepaalde interventies werken dat wil zeggen leerlingen tot hogere opbrengsten verleiden.
- Ter bevordering van de samenwerking
 - bevordering collegiale dialoog;
 - collegiale visitatie organiseren;
 - IB'er, leerkracht en coördinatoren gerichte opdrachten meegeven en samen eigenaar laten zijn;
 - van onderwijsopbrengsten;
 - netwerken organiseren;
 - Video Interactie Begeleiding inzetten in de begeleiding van leerkrachten.

De bestuurder

In het onderstaande een overzicht van interventiemogelijkheden die de bestuurders uit ons onderzoek benutten om invloed uit te oefenen op de scholen teneinde de onderwijsopbrengsten op het door hen geëiste niveau te brengen dan wel te houden.

Op schoolniveau

- directeur om SMART doelstellingen vragen;
- afspraken maken in managementcontract;
- managementrapportage van de directeur becommentariëren;
- sturen op budget (doelen en middelen verbinden);
- individuele gesprekken directeuren;
- sturen met POP;
- focus op een heldere visie op de directeur.

Literatuurlijst

Aalsma, E. en Jansen, F. (2012). *Inzet van critical friends bij professionaliseren van leraren*. LOOK.

Arond, A. (2011). *Doorbreek de cirkel*. Business contact.

Brink van den, R. (2011). *De code „Goed Bestuur“, kwaliteit en het schoolbestuur in het primair onderwijs*. Een onderzoek naar sturingspercepties ten aanzien van de onderwijskwaliteit.

Masterthesis, Radboud Universiteit Nijmegen, Faculteit der Managementwetenschappen.

Broeck, van den & A. Vansteenkiste & M. Witte, de & H., Lens, W. & Andriessen, M. (2009). *De zelf-determinatie theorie: kwalitatief goed motiveren op de werkvloer*. Gedrag & Organisatie, 22(4), 316-335.

Bruin, de G. & Geel, van, S. & Kans, K. (2013). *Peer review in de praktijk*. Eindrapport. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap: Ecorys.

Creemers, M. & Heijmans, J. (2013). *Van eiland naar WIJland, collegiaal leren in de praktijk*. Onderwijs Maak Je Samen En Bazalt Educatieve Uitgaven Onderwijs Maak Je Samen.

Hart, W. (2015). *Verdraaide organisaties, terug naar de bedoeling*. Vakmedianet Management B.V.

Heikens, N. (2011). *Handreiking collegiale feedback*. Naar aanleiding van lesobservatie.

Kunstconnectie financiering: SFKV en A + O fonds Gemeenten. Op 10 september 2015 verkregen van: http://www.stichtingoak.nl/images/Handreiking_Collegiale_Feedback.pdf

Hooge, E. & Wassink, H. (2015). *Leren van besturen. Collegiale bestuurlijke visitatie in het voortgezet onderwijs*. Universiteit van Tilburg.

Klifman, H., (2014). *Governance en onderwijsopbrengsten: hoe die te verbinden? -2-*. <https://wijleren.nl/governance-onderwijs-toezicht.php>, geraadpleegd op 1 maart 2018.

Kwaliteitsnetwerk MBO. *Leergang voor bestuurders "Lerend veranderen – werken aan kwaliteit in het MBO"*.

OCW, (2005). *Beleidsnotitie governance: ruimte geven, verantwoording vragen en van elkaar leren.*

Onderwijsraad, (2015). *Kwaliteit in het hoger onderwijs.*

Onderwijsraad, (2016). *Een ander perspectief op professionele ruimte in het onderwijs.*

Schillemans, T. (2007). Verantwoording in de schaduw van de macht. Horizontale verantwoording bij zelfstandige uitvoeringsorganisaties. Lemma.

Schijndel, van, B., (2012). *Kwaliteit is en blijft mensenwerk. "Er is één verleden, er zijn meerdere toekomsten."*

Wevers, B. & Olthof, A. (2014). *Duurzame kwaliteitsontwikkeling.* Onderdeel van het project leren verbeteren van de VO-raad en de AOC Raad, mede mogelijk gemaakt door de ministeries van OCW en EL&I.

Weishaupt, A. (2015). *Het positioneren van de docent als professional en onderwijskundig leider.* Lectorale rede.

Van den Broeck, A. Vansteenkiste, M. & De Witte, H. & Lens, W. & Andriessen, M. (2009). *De zelf-determinatie theorie: kwalitatief goed motiveren op de werkvloer.* Gedrag & Organisatie, 22(4), 316-335.

Vinkenburg, H. (2012). *Stimuleren tot reflectie. Kwaliteitsmanagement is dood, leve kwaliteitszorg!*

Visser, M. (2015). *Management control, verantwoording en leren in publieke organisaties.* Tijdschrift voor management & organisatie.

<https://transitiepraktijk.nl/nl/programma/evalueren-en-monitoren/kan-ik-leren-verenigen-met-verantwoorden>, geraadpleegd op 1 maart 2018.

<https://marendeepwell.com/policy-2/policy-making-heaven-a-look-back-at-pasi-sahlbergs-oeb-keynote/>, geraadpleegd op 1 maart 2018.