

EEN BETERE SCHOOL

-prikkel voor kwaliteitszorg-



**Studie
huis**

reeks

onder redactie van
G.J. van Ingen
Drs. R. Schut
Prof. Dr. P.R.J. Simons
Prof. Dr. W.H.F.W. Wijnen
Dr. J.G.G. Zuylen

MesoConsult b.v.
Tilburg

Met medewerking van
Roel Bosker, Kees Horsman,
Arjo de Klerk, Guy Lier,
Bert Rempelberg,
Harry Verkoulen,
Wynand Wijnen
en Jos Zuylen

Redactie
Karin van Herpen
Arjo de Klerk
Guy Lier
Wynand Wijnen
Jos Zuylen

© 2002 **MesoConsult B.V.** Tilburg

Uit deze uitgave mag niets worden veeleenvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

ISSN-nummer 1384-2641

**Abonneren op de Studiehuisreeks
of bestellen van losse exemplaren:**

MesoConsult

Gounodlaan 15
5049 AE Tilburg

Tel. 013 - 456 03 11

Fax 013 - 456 32 76

E-mail: MesoConsult@wxs.nl

Internet: www.MesoConsult.nl

WOORD VOORAF

In december 2001 kwamen de medewerkers aan deze brochure bij elkaar en waren een dag lang in gesprek over kwaliteitszorg. Naast gedachten en ervaringen, werden ook literatuur en internet-adressen uitgewisseld. De gesprekken waren inspirerend en zetten aan tot verdere studie.

In deze brochure zijn (soms in spreektaal en soms in boekentaal) een aantal gedachten geformuleerd die allemaal te maken hebben met kwaliteitszorg. De teksten zijn bedoeld als prikkels voor kwaliteitszorg in de eigen schoolsituatie. Er zit vast een tekst bij die u kunt gebruiken als startpunt voor een gesprek met een collega of die u op papier aan meerdere collega's wilt aanreiken. Misschien vindt u het zelfs wel inspirerend regelmatig een van de teksten in de school te verspreiden. Als dat zo is, neem dan even contact met ons op voor een digitale versie van de brochure.

Iedere medewerker van een school heeft zorg om kwaliteit. Er is sprake van kwaliteitszorg als er binnen de school op systematische wijze gezorgd wordt voor kwaliteit. We hopen dat deze brochure niet op directieniveau blijft hangen, maar ook gelezen zal worden door medewerkers van andere geledingen. Dat kan namelijk een prikkel zijn om enthousiast te raken voor een gecoördineerde, consistente, meetbare en resultaatgerichte inspanning van alle medewerkers die zal resulteren in een betere school. Dat enthousiasme maakt het ongetwijfeld makkelijker om aan de wettelijke verplichting te voldoen. Kwaliteitszorg is namelijk een wettelijke verplichting. Tja, en daar kun je natuurlijk ook weer beleidsarm mee omgaan, maar dat zou haaks staan op de essentie van kwaliteitszorg.

Namens de redactie,

Jos Zuylen

INHOUD	pagina
Woord vooraf	3
Geraadpleegde literatuur	5
1 Wat is kwaliteit?	7
2 Kwaliteit of kwaliteiten?	11
3 Kwaliteit is als kwikzilver	13
4 Waardoor wordt kwaliteit bepaald?	17
5 Van inspanningsverplichting naar resultaatverantwoordelijkheid	19
6 Kwaliteit vergt sterke participatie	21
7 Praten over kwaliteit	23
8 Zelfevaluatie	25
9 Oefenen, véél oefenen	33
10 Een stimulerende overheid	37
11 Zorg om kwaliteit of kwaliteitszorg?	43
12 Voor een gemakkelijk leven moet je geen rector worden	49
13 Het rooster, een overpeinzing net voor de zomervakantie	55

GERAADPLEEGDE LITERatuur

Bosker, R.J. (2001). Prikkel tot kwaliteitsverbetering. In Bosker, R.J. (Eds.), *Kwaliteitszorg, Onderwijskundig Lexicon Editie III*. Alphen a/d Rijn: Samson.

Hendriks, M.A. (2001). Systemen voor kwaliteitszorg in het primair en secundair onderwijs. In Bosker, R.J. (Eds.), *Kwaliteitszorg, Onderwijskundig Lexicon Editie III*. Alphen a/d Rijn: Samson.

Petegem, P. van, (2001). Kwaliteitszorg of (zelf-)evaluatie. In Bosker, R.J. (Eds.), *Kwaliteitszorg, Onderwijskundig Lexicon Editie III*. Alphen a/d Rijn: Samson.

Scheerens, J. (1989). *Wat maakt scholen effectief? Samenvatting en analyse van onderzoeksresultaten*. 's-Gravenhage: SVO.

Zuylen, J., Prinsen, Th. en Verbeeten, H. (1990). *(T)huiswerkvrij onderwijs*. Tilburg: MesoConsult.

Geraadpleegde internetsites

www.kwaliteitsring.nl

www.q5.nl

1 WAT IS KWALITEIT?

Het doel van kwaliteitszorg is een goede school te zijn. Maar ja, wat is een goede school? Zoveel hoofden, zoveel zinnen. En daarbij is ook nog de uitspraak van Tom Peters van belang: „Wie niet in verwarring geraakt, kijkt kennelijk niet genoeg om zich heen“ (Van Petegem, 2001).

De laatste veertig jaar zijn over de hele wereld vaak zeer ambitieuze en grootschalige onderwijsvernieuwingsprojecten uitgevoerd. Daarbij zijn, als je het op de keper beschouwt, maar weinig echte successen geboekt. Wel wordt duidelijk uit de analyses van zowel grootschalige als kleinschalige vernieuwingsprojecten dat sommige scholen efficiënter vernieuwen/veranderen/transformeren dan andere en dat sommige scholen kennelijk beter in staat zijn een hogere leeropbrengst voor hun leerlingen te bewerkstelligen dan andere scholen die in *dezelfde* slechte of goede omstandigheden verkeren¹. Met andere woorden: hoe je het ook wendt of keert: er zijn goede en minder goede scholen.

Wat is een goede school?

De beantwoording van die vraag hangt af van de insteek die je kiest ofwel welke school je wilt zijn. Mogelijke keuzes:

- een goede school is een school die overleeft, zichzelf in stand houdt (bureaucratische insteek);
- een goede school is een school waar het goed toeven is voor docenten en leerlingen (human-relations insteek);
- een goede school is in staat zich aan te passen aan veranderende omstandigheden (de lerende organisatie insteek);
- een goede school is een school die zich richt op de leerlingen en zorgt voor optimale leerprestaties (bedrijfseconomische insteek).

Het is redelijk een goede school de vier hiervoor genoemde kenmerken toe te dichtten: ze heeft de vaardigheid te overleven, oog voor het welbevinden van mensen die er werken en leren, ze kan zich aanpassen aan de veranderende omgeving en levert leerlingen af die optimale leerprestaties leveren.

Er zijn natuurlijk nog andere indelingen en insteken om te komen tot een goede school. Zo baseert Van Petegem zich op Mintzberg en komt zelfs tot tien strategieën om te streven naar kwaliteit. Wat ons betreft, zijn die strategieën in grote lijnen vergelijkbaar met de vier insteken die hierboven geformuleerd zijn. Daarom worden

¹ Uit: *(T)huiswerkvrij onderwijs, onder redactie van Zuylen, J., Th. Prinsen en H. Verbeeten. MesoConsult, 1990.*

ze hier niet één voor één genoemd. Wel is het van belang scherp op het netvlies te hebben wat met een strategie bedoeld wordt. *Het is een manier of een insteek waarop een school pro-actief, integratief of reactief door de beleidsmakers gepositioneerd wordt in de samenleving.* Een strategie die Van Petegem noemt willen we kort eruit lichten, namelijk de configuratieschool. In die school voegt hij, in navolging van Mintzberg, alle strategische insteken samen. Het is een strategie die ons aanspreekt. Kenmerken van de configuratieschool:

- stabiliteit (de school neemt een tijdlang een bepaalde vorm aan en gedraagt zich conform);
- stabiele periodes worden onderbroken door een proces waarin de school verandert;
- stabiliteit en transformatie wisselen elkaar in een herkenbaar patroon af;
- transformatie is een onderdeel van het strategisch management. De transformatie maakt de school niet kapot;
- veranderen is geen star proces, maar een gepland interactief gebeuren, waarbij geanticipeerd en gereageerd wordt op ontwikkelingen in de omgeving en waar de organisatie van leert en sterker van wordt;
- veranderingen verlopen volgens een plan vanuit positiekeuzes en met bepaalde perspectieven.

Van Petegem geeft aan dat er een grote parallel is tussen de ordening die hij bouwt in navolging van Mintzberg en het effectieve scholen onderzoek (Scheerens, 1989). Het door Scheerens beschreven indicatorenstelsel van de effectieve school biedt prima aanknopingspunten om aan kwaliteit te werken. Hij onderscheidde indicatoren op klasniveau en op schoolniveau. De indicatoren op klasniveau splitste hij vervolgens uit in indicatoren die betrekking hebben op het niveau van de instructie en op de effectieve leertijd. Het indicatorenstelsel heeft actualiteitswaarde, omdat je met behulp ervan in kaart kunt brengen of nieuwe onderwijsontwerpen mogelijk één of meer essentiële tekorten hebben. Zo zal een studiehuisinrichting zonder structuur, of die nu door de leerling of de leraar gecreëerd wordt, gedoemd zijn te mislukken. Een studiehuis waar leerlingen onvoldoende leertijd realiseren, heeft evenmin een kans van slagen.

Procesindicatoren op klasniveau (*kwaliteit van de instructie*)

- gestructureerd onderwijs
- gelegenheid tot leren, nadenken over stof die geëxamineerd wordt
- hoge verwachtingen van de prestaties van leerlingen
- evaluatie en monitoring van leerprestaties

Procesindicatoren op leerlingniveau (*effectieve leertijd*)

- het verlengen van de tijd dat er 'geleerd' wordt
- het vergroten van de leertijd van doorstromingsvakken, ten koste van andere vakken
- het geven van (méér) huiswerk
- het vergroten van de 'effectief bestede' leertijd

Procesindicatoren op schoolniveau

- de politieke wil om hoge onderwijsopbrengsten te realiseren
- onderwijsinhoudelijk schoolleiderschap
- gezamenlijke planning van schoolactiviteiten door leerkrachten, consensus over de richting
- kwaliteit van de gebruikte methode
- een ordelijk en op leren gericht werkklimaat

Figuur 1 Indicatoren voor een effectieve school

Scholen zijn er om leerlingen in staat te stellen doelgericht te leren en hen zo uit te rusten dat ze dat hun leven lang met succes blijven doen. Bij kwaliteitszorg gaat het erom dat er op school door alle betrokkenen activiteiten ontplooid worden die ertoe leiden dat deze twee doelen optimaal gerealiseerd worden. Daarbij kun je de hiervoor genoemde indicatoren/kenmerken maar beter niet uit het oog verliezen; niet in stabiele perioden en niet in perioden dat de school verandert, ongeacht de strategie die beleidsmakers kiezen om de school te positioneren en de kwaliteit te bewaken. Beleidsmakers van een school moeten zich realiseren dat er iets te kiezen is bij het positioneren van een school. Ze kunnen, gelet op de relatie die ze met de omgeving onderhouden, reactief, pro-actief of integratief te werk gaan. Daarbij gaat het bijvoorbeeld over landelijke onderwijsinnovaties, zorg voor budgetten, eisen van ouders en leerlingen, wensen van het vervolgonderwijs en het bedrijfsleven, nieuwe inzichten over leren en onderwijzen, omgaan met ict-innovaties et cetera.

Positionering van de school			
Wat doet ertoe?	+	±	-
Procesindicatoren op klasniveau - gestructureerd onderwijs - gelegenheid tot leren, nadenken over stof die geëxamineerd wordt - hoge verwachtingen van de prestaties van leerlingen - evaluatie en monitoring van leerprestaties			
Procesindicatoren op leerlingniveau - het verlengen van de tijd dat er 'geleerd' wordt - het vergroten van de leertijd van doorstromingsvakken, ten koste van andere vakken - het geven van (méér) huiswerk - het vergroten van de 'effectief bestede' leertijd			
Procesindicatoren op schoolniveau - de politieke wil om hoge onderwijsopbrengsten te realiseren - onderwijsinhoudelijk schoolleiderschap - gezamenlijke planning van schoolactiviteiten door leerkrachten, consensus over de richting - kwaliteit van de gebruikte methode - een ordelijk en op leren gericht werkklimaat			

Figuur 2 Checklist voor procesindicatoren

Als je dingen over je heen laat komen, stuur je niet. Sturen doe je door ergens bewust mee bezig te zijn. Het kan zijn dat je dan verkeerd stuurt; blijft staan dat je probeert te sturen. We pleiten ervoor dat bestuur, directie en medewerkers van scholen - ongeacht de manier van positionering van de school - bij het sturen inzoomen op ieder afzonderlijk kenmerk dat ertoe doet.

Advies: geef in het figuur 2 aan waar de school in welke mate aandacht voor heeft. De indicatie is niet het einde, maar het startpunt voor kwaliteitszorg. Wat wordt geborgd en waar moet nog aan gewerkt worden?

2 KWALITEIT OF KWALITEITEN?

Het lijkt zo eenvoudig. Natuurlijk is het belangrijk dat de kwaliteit van het onderwijs zo hoog mogelijk is. Natuurlijk is het noodzakelijk dat de scholen aandacht besteden aan kwaliteitszorg. Natuurlijk dient de overheid te waken over de kwaliteit van het onderwijs dat door de scholen wordt verzorgd.

Maar wat bedoelen we precies wanneer we het hebben over de kwaliteit van het onderwijs? Gaat het vooral over de leerresultaten die door de leerlingen worden bereikt; over de sfeer en het klimaat dat binnen een bepaalde school aanwezig is; om een goede verstandhouding en goede samenwerking tussen een school en de ouders van de leerlingen; om een grote tevredenheid bij de inspectie over de prestaties van een school? Wat is kwaliteit eigenlijk?

Kijken we naar overheid, schoolleiding, docenten, ouders, leerlingen, vervolgonderwijs, samenleving, enzovoorts dan zou 'kwaliteit van het onderwijs' wel eens iedere keer iets anders kunnen betekenen. Waar de een vooral let op de bereikte leerresultaten, kijkt een ander vooral naar successen in het vervolgonderwijs. Waar de een vooral let op het welbevinden van de leerlingen, is een ander vooral belangstellend naar de hoeveelheid kennis die feitelijk wordt opgedaan. Waar de een de harmonische ontwikkeling van leerlingen voorop plaatst, beoordeelt een ander de kwaliteit aan de hand van gerealiseerde normen en waarden.

Onderwijs heeft dus blijkbaar vele kwaliteiten en bij kwaliteitszorg moeten dan ook keuzen worden gemaakt. Niet alle kwaliteiten kunnen in gelijke mate worden nagestreefd en soms gaat de ene kwaliteit ten koste van de andere. Schoolleiding en docenten delen niet altijd elkaars opvattingen en de opvattingen van de overheid, de inspectie en de ouders. Te grote nadruk op kennis van schoolse vakken garandeert geen succes in het vervolgonderwijs, net zomin als dit gegarandeerd kan worden met te eenzijdige en te ongerichte aandacht voor vaardigheden als zelfwerkzaamheid en samenwerkend leren. En dan is de leerling nog niet eens aan het woord geweest!

Het reduceren van de kwaliteit van het onderwijs tot een enkel cijfer of tot een enkele dimensie is doodeng. Je weet immers bijna zeker dat op die manier belangrijke zaken over het hoofd worden gezien. Natuurlijk, zo'n enkel cijfer is bijzonder handzaam en het communiceert ook gemakkelijk, maar daarmee houdt het dan ook op. Datzelfde cijfer veroorzaakt erg veel onrecht omdat het de werkelijkheid in vele opzichten geweld aandoet. Alle nuancerings worden weggemiddeld, alle variaties

in kwaliteiten worden over een kam geschoren, alle verschillende verwachtingen van belanghebbenden worden op één hoop gegooid.

De conclusie lijkt dan ook te moeten zijn dat je eigenlijk niet over onderwijskwaliteit of kwaliteitszorg in het onderwijs zou moeten spreken of schrijven wanneer je niet uitdrukkelijk vermeldt wat je precies met kwaliteit bedoelt en hoe verschillende kwaliteitscomponenten zich tot elkaar verhouden of zouden moeten verhouden. Kwaliteitszorg is dus allerm minst een eenvoudig onderwerp, waarover je zomaar even een standpunt kunt ventileren. Kwaliteit is daarvoor een te veelzijdig begrip.

3 KWALITEIT IS ALS KWIKZILVER

De meeste mensen willen kwaliteit leveren, maar dan gaat het nog niet altijd vanzelf goed. Daar zijn een aantal redenen voor:

- mensen hebben verschillende opvattingen over kwaliteit;
- initiatieven om kwaliteit te realiseren zijn vaak niet gecoördineerd;
- er wordt te weinig gereflecteerd op de mate waarin acties succesvol zijn.

Mensen hebben verschillende opvattingen over kwaliteit

De overheid definieert kwaliteit nog wel eens anders dan sommige scholen geneigd zijn te doen. Waar de overheid vanuit zorg voor onderwijskwaliteit de resultaten van scholen in kaart probeert te brengen in relevante kengetallen (instroom, uitstroom, doorstroom, examenresultaten en dergelijke) is het een school daarnaast natuurlijk ook te doen om de ontwikkeling van de school in een longitudinaal traject vanuit veranderdoelen die relevant zijn voor de eigen situatie. Ze kijkt hierbij naar andere scholen om de koersvastheid in het eigen ontwikkelingstraject te bewerkstelligen, maar dit is geen hoofdzaak.

Binnen een school zijn er verschillende geledingen die allemaal hun eigen ideeën hebben over kwaliteit en daar dan ook naar handelen. Bij dat handelen probeert iedereen de doelen van de organisatie en persoonlijke doelen zo goed mogelijk en evenwichtig te behartigen. Sommigen zijn daar succesvoller in dan anderen. Zo kun je van alle leerlingen verwachten dat ze de intentie hebben in ieder geval genoeg tijd in de studie te stoppen om deze succesvol en op tempo te doorlopen. Dat lukt een aantal leerlingen niet omdat ze ook nog andere bezigheden hebben zoals inkomen verwerven met een baan, sociale contacten onderhouden, huiselijke verplichtingen nakomen, televisie kijken, sporten et cetera. Daarnaast lukt het leerlingen niet de hele dag geconcentreerd te zijn op school. Het realiseren van persoonlijke doelen leidt tot minder effectief leergedrag op school en tot uitstelgedrag waardoor het realiseren van het organisatiedoel - genoeg tijd in de studie stoppen om deze succesvol te doorlopen - aan inflatie onderhevig is. Zo treedt er bij de leerlingen kwaliteitsverlies op. Docenten doen het niet beter of slechter dan leerlingen. Alle docenten proberen voor de leerlingen onderwijssituaties te organiseren die goed leergedrag bewerkstelligen, maar lang niet altijd lukt dat. (Welke functie heb je als docent als leerlingen zelf aan het leren zijn? Hoe coach je leerlingen die samenwerken? Hoe beoordeel je samenwerkingsproducten? Hoe gebruik je internet en geef je de computer een prominentere plaats?) Maar los van de problemen die hedendaagse onderwijsontwikkelingen voor menig docent met zich meebrengen, heeft ook de docent al altijd het probleem gehad dat hij organisatiedoelen en persoonlijke doe-

len evenwichtig moet behartigen. Er zullen altijd docenten blijven die leerlingen te gretig als publiek gebruiken waaraan je een goed verhaal kunt slijten, proefwerken worden niet altijd besproken, cijfers worden niet altijd op tijd teruggegeven, huiswerkafspraken en gedragsregels in de klas kunnen per docent verschillen. Docenten, jong of oud, zijn uiteindelijk ook maar mensen. En voor de schoolleiding en het schoolbestuur ligt het al niet veel anders. Goedwillend, maar zoveel hoofden, zoveel zinnen. Men probeert organisatorische randvoorwaarden te creëren waarbinnen leerlingen en docenten zo goed mogelijk hun werk kunnen doen. Het gekke is dat leerlingen en docenten dat vaak niet zo ervaren. En tot slot zijn er relatieve buitenstaanders, zoals ouders/verzorgers, vervolgopleidingen en het bedrijfsleven die niet altijd eenduidig aangeven wat ze in de school willen investeren en wat ze daarvoor terug willen krijgen. Aan de goede trouw mag niet getwijfeld worden, maar het is nu eenmaal zo dat de dagelijkse gang van zaken op school niet hun eerste zorg is, met als gevolg dat ze niet bijzonder kritisch zijn.

Initiatieven om kwaliteit te realiseren zijn vaak niet gecoördineerd

Als je in een school maar hard genoeg roept dat er een probleem is en ervoor zorgt dat een paar mensen met je meeroepen, wordt er meestal wel actie ondernomen. Als er dan toegezegd wordt dat er actie ondernomen wordt is dat vaak al voldoende om de gemoederen te bedaren. Slechts zelden worden problemen diepgaand geanalyseerd om te onderzoeken of er daadwerkelijk sprake is van een probleem. In geplande acties ontbreekt vaak transparantie. Daarnaast kunnen acties niet altijd rekenen op de steun van alle betrokkenen. Bij de realisatie van een actieprogramma zijn meetpunten, op basis waarvan tussentijds en aan het eind gekeken kan worden naar het effect van de actie, niet altijd helder of zelfs niet aanwezig. Door gebrek aan transparantie en gebrekkige coördinatie van activiteiten in alle fasen van het plan worden er in het onderwijs vele malen meer activiteiten opgestart dan afgevoerd. De gevolgen zijn pijnlijk; iedereen heeft voortdurend veel te veel werk, en van al die acties die nooit succesvol afgesloten kunnen worden kunnen nooit de vruchten worden geplukt. Op die manier is er weinig te vieren buiten aanmeldingscijfers, examenresultaten en jubilea.

Er wordt te weinig gereflecteerd op de mate waarin acties succesvol zijn

Resultaatgerichtheid en reflectie zijn onlosmakelijk gekoppeld. Dat geldt eigenlijk voor alle acties waarin het gedrag van mensen de bepalende factor is. Veranderingen waarin gedrag van mensen, zeker als ze moeten samenwerken, een rol speelt ontstaan nooit door het omzetten van een knop. De knop omzetten is te vergelijken met het voornemen iets te veranderen. Maar dan begint het pas! Om koersvastheid te bewerkstelligen is regelmatige reflectie noodzakelijk. Veranderen is moeilijk omdat:

- het discipline, planmatigheid en consequent gedrag van mensen vereist;
- bestaande, vertrouwde routines opgegeven moeten worden;
- de verandering vaak op gespannen voet staat met het werk van alledag dat gewoon moet doorgaan;
- het succes afhangt van de mate waarin er als team geopereerd wordt;
- er soms onvoorziene tegenslagen zijn.

Als je, gelet op het bovenstaande, niet regelmatig kijkt of je nog op koers ligt (zijn tussendoelen bereikt en zo niet, hoe gaan we dan verder?) dan is het welhaast zeker dat je van de weg afraakt. Reflectie zit in onvoldoende mate in het repertoire van een school, of het nu gaat over het aansturen van leerlingengedrag, docentengedrag, het realiseren van sectiedoelen of schoolbrede initiatieven:

- het vormgeven van leerlingvolgsystemen op een manier dat leerlingen, docenten en ouders/verzorgers er hun handelen door laten bepalen en er profijt van hebben is moeilijk;
- functioneringsgesprekken inbedden in een cyclisch proces op een manier dat de organisatie en de individuele medewerker er beter van wordt valt niet mee;
- informatie van leerlingen verzamelen en gebruiken bij de verdere ontwikkeling van de school staat nog in de kinderschoenen;
- examenresultaten gebruiken als startpunt voor het structureel realiseren van betere resultaten is een proces dat over veel schijven loopt en dat moeilijk consistent vorm te geven is. (Voor je het weet, heb je het over de kwaliteit van methodes, de afsprakenrouw van sectieleden, doorlopende leerlijnen, didactiek in de onderbouw en de bovenbouw, gebrekkige faciliteiten, verkeerde bevorderingsnormen en zwakke leerlingen.)

De wereld is niet te vangen in een blauwdruk. Veranderen gaat vaak van de hak op de tak, maar dat neemt niet weg dat het zaak is haalbare doelen te stellen, realistische criteria te bepalen en regelmatig te evalueren en te reflecteren.

4 WAARDOOR WORDT KWALITEIT BEPAALD?

In hoofdstuk 1 ging het erover waardoor kwaliteit bepaald wordt. Daarbij hoort vooral aandacht te zijn kenmerken op schoolniveau, klasniveau en leerlingniveau. Deze aandachtspunten komen uit een model voor kwaliteitszorg dat door Bosker beschreven wordt (Bosker, 2001). Hij baseert zich op eerder werk van onder andere Scheerens en Cremers. Het model is een meerniveau CIPP-model voor onderwijseffectiviteit. CIPP staat voor:

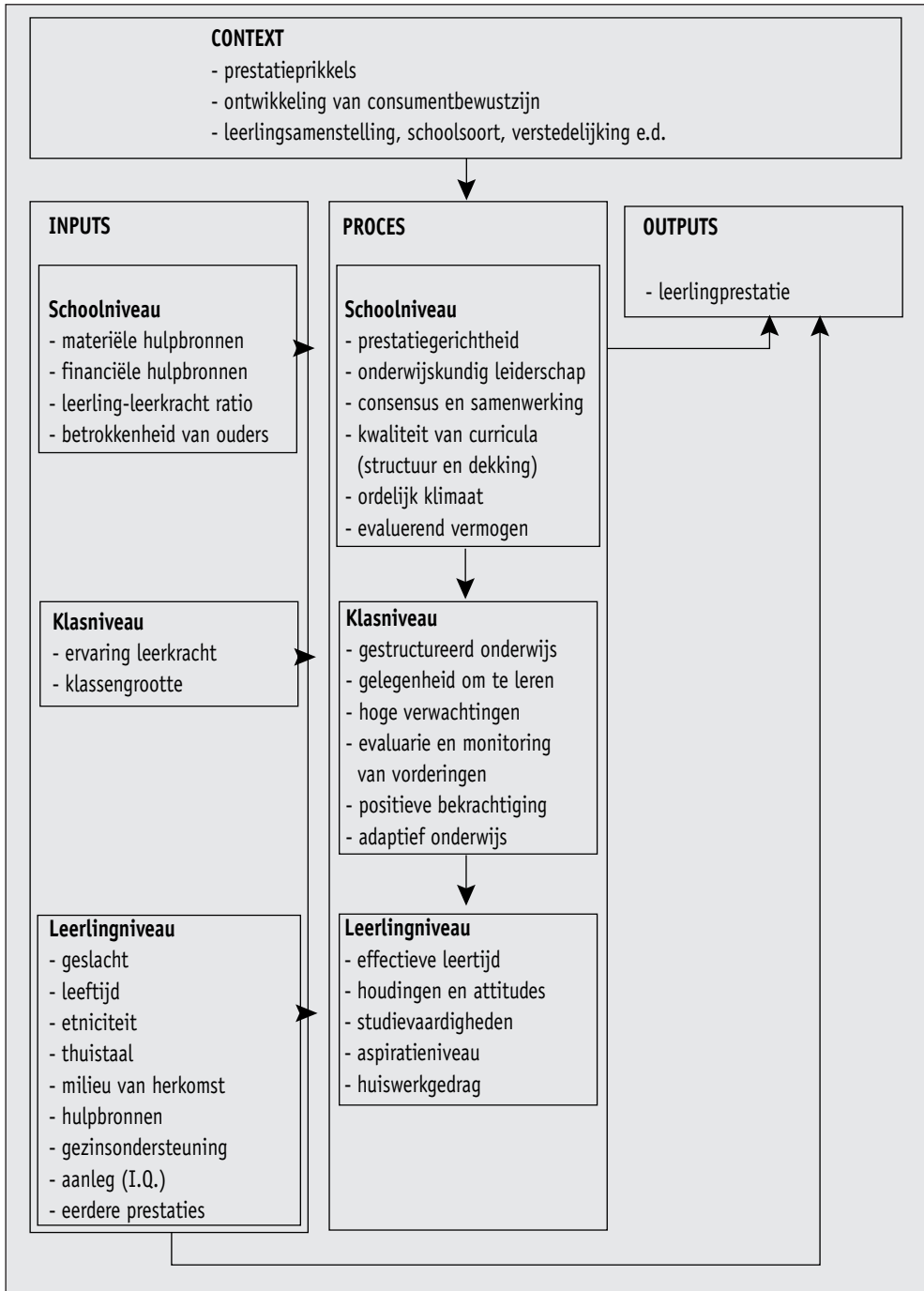
- de Context van het onderwijs (maatschappelijke omgeving);
- de Inputs van het onderwijs op school-, klas- en leerlingniveau;
- de Processen (de schoolorganisatie en de vormgeving van het onderwijsleerproces);
- het Product (de leeropbrengsten).

Er is geen school in Nederland waar geen zorg is voor kwaliteit, maar dat is nog geen kwaliteitszorg! Kwaliteitszorg betekent namelijk dat:

- geformuleerd wordt wat kwaliteit is;
- vanuit die formulering haalbare doelen vastgesteld worden;
- geïnventariseerd wordt of de doelen wel of niet gerealiseerd zijn in de organisatie;
- een en ander gebeurt op een manier dat kwaliteit voor anderen herkenbaar is;
- op onderdelen activiteiten ondernomen worden om kwaliteit te bewerkstelligen, respectievelijk te borgen.

Wil kwaliteitszorg een waardevol instrument zijn voor strategisch management, dan zal er aandacht moeten zijn voor alle aspecten die ertoe doen. Als er cruciale onderdelen over het hoofd gezien worden, dan kan een school terecht komen in een standaardfout. Crombag beweert dat docenten de dingen die ze doen over het algemeen goed doen, maar dat ze de verkeerde dingen doen. Docenten organiseren onderwijssituaties, maar ze zouden eigenlijk leersituaties moeten organiseren. Onderwijs is er immers niet om docenten de gelegenheid te geven onderwijs te geven, onderwijs is er om leerlingen de gelegenheid te geven te leren en wijzer te worden. Het gaat er dus om de goede dingen te doen en de dingen goed te doen.

Het CIPP-model is een goed hulpmiddel om een beeld te krijgen wat er allemaal toe doet bij het werken aan onderwijskwaliteit. Het kan zonder toelichting door iedereen gebruikt worden.



Figuur 3 Een meerniveau CIPP-model van onderwijseffectiviteit (oorspronkelijk schema ontleend aan Scheerens, 1989; leerling-niveau input- en proceskenmerken deels ontleend aan Creemers, 1994).

5 VAN INSPANNINGSVERPLICHTING NAAR RESULTAAT- VERANTWOORDELIJKHEID

Is de school een bedrijf? Maakt een school een product? Kan een school veel of weinig produceren? Kan de kwaliteit van het product goed of slecht zijn? Kan een school failliet gaan als ze te weinig produceert of een slecht product aflevert? Nee dus. In ieder geval komt het in de praktijk nauwelijks of niet voor.

Wie is eigenaar van de school? De overheid? Schoolbesturen? Zijn het de medewerkers van de school? Horen bij die medewerkers ook de leerlingen en de ouders/verzorgers? Je bent geneigd te denken dat de school van niemand is.

Een school is een non-profit organisatie. De school wordt gefinancierd door de overheid en ontvangt daarnaast meestal in de marge nog wat geld van ouders in de vorm van ouderbijdragen. De relatie tussen de hoogte van de inkomsten van een school en de kwaliteit van geleverde prestaties is flinterdun. Het leveren van prestaties is voor de financiering soms gunstig en soms ook niet. Er wordt zelfs beweerd dat scholen bestraft worden voor kwaliteit omdat leerlingen die zonder doubleren de school doorlopen een kortere verblijfsduur hebben en dus minder opbrengen.

Waar gaat het om? Er is niets mis mee dat mensen hard werken en hun best doen, maar waar het om gaat is dat er in een afgesproken tijdspanne een van te voren gedefinieerde prestatie geleverd wordt. *Dat is de slag van inspanningsverplichting naar resultaatverantwoordelijkheid.* In de praktijk blijkt dat over de gedefinieerde prestatie van van mening verschild kan worden. De inspectie kan een hele andere prestatie in gedachten hebben dan de ouders en de school kan over prestaties anders denken dan het vervolgonderwijs of het bedrijfsleven. Kortom, kwaliteit is niet voor iedere school en voor iedere geleding binnen een school op eenzelfde manier te definiëren. Bovendien is er altijd sprake van meerdere kwaliteiten. Door uit te gaan van één kwaliteit worden andere kwaliteiten als het ware over het hoofd gezien, weggedrukt of gediskwalificeerd (zie hoofdstuk 2). Wanneer we ons op het standpunt stellen dat de school zelf in hoge mate de kwaliteit definieert, dan is dat heel goed met decentralisatie te verenigen. Vinden we dat kwaliteit een landelijke uniforme kwaliteit veronderstelt, dan wordt decentralisatie een probleem. Wat ons betreft, zou de eigenheid van de school in de kwaliteitszorg veel meer tot uiting moeten komen. (Een Q5-kreet : "Kwaliteitszorg kan alleen zinnig zijn als ze eigenzinnig is".) Het compromis zit hem in een tweesporenbeleid, waarbij enerzijds de school moet voldoen aan landelijk vastgestelde normen, maar waarbij anderzijds nadrukkelijk gewerkt wordt met doelen die de school zelf stelt.

Het heeft er alle schijn van dat de kwaliteitszorg van de overheid te eenzijdig gericht is. Het lukt ons inziens onvoldoende andere aspecten dan kennismeting te betrekken in kwaliteitszorg. Met behulp van regelgeving, landelijke examens en inspectiewerk probeert de overheid de vinger aan de pols te houden om verantwoording te kunnen afleggen over ingezette middelen. Gelet op hetgeen Nederland in verhouding met de ons omringende landen in onderwijs investeert, wordt gezegd dat we het zo slecht nog niet doen. Maar of we het goed genoeg doen is de vraag! Op zijn minst gaat het hier maar over één kant van de kwaliteitszorgmedaille. Er zou naar onze mening nadrukkelijker gekeken moeten worden naar de mate waarin scholen succesvol zijn in het realiseren van zelf gestelde doelen. Als dit al gebeurt bij landelijke kwaliteitsmetingen dan komt dat weinig tot uiting in publicaties waarin de vergelijking van scholen belangrijker is dan de vergelijking van een school met zichzelf in de loop van de tijd. Een ander manco is dat bij die vergelijkingen kennismeting met stip voorop staat.

In en rond het onderwijs zijn er mensen - leerlingen, ouders/verzorgers, docenten, onderwijsondersteunende medewerkers, schoolleidingen, besturen, inspectieme medewerkers, externe onderwijsbegeleiders - niet tevreden over de kwaliteit die er geleverd wordt. Desondanks word je geacht te zeggen dat het goed gaat met het onderwijs. Een positieve verwachting is immers van levensbelang om succes te creëren. Maar gaat het wel zo goed? Te vaak hoor je mensen tegen elkaar zeggen dat ze ontevreden zijn en op toerbeurt deelt iedereen in de malaise. Zoiets mag je overigens niet hardop zeggen, omdat het een negatieve boodschap is, waar we afgesproken hebben positief te denken. Je hoort positief te reflecteren op de werkelijkheid, je hoort positief kritisch te zijn.

Natuurlijk probeert iedereen er het beste van te maken. En misschien wordt het dankzij alle inspanningen ook nog wel een beetje beter, maar dat is te weinig om het echt goed te laten gaan in het onderwijs. Wil het echt goed gaan, dan moet het onderwijs ingrijpend veranderen worden. Kwaliteitszorg in het onderwijs moet meer een zorg voor iedereen zijn.

6 KWALITEIT VERGT STERKE PARTICIPATIE

In een groot aantal gevallen heeft kwaliteit betrekking op het kennen en kunnen van de leerlingen. Wanneer Vlaamse leerlingen bij een kennisquiz hoger scoren dan Nederlandse leerlingen wordt het Vlaamse onderwijs enkel en alleen op die grond als kwalitatief beter getypeerd dan het Nederlandse onderwijs. Wanneer plattelandscholen een lager percentage leerlingen verwijst naar het vwo dan stadsscholen wordt het onderwijs van de scholen op het platteland enkel en alleen op die grond als kwalitatief minder getypeerd dan het onderwijs in de stad. Wanneer door inspectie of media kwaliteitskenmerken openbaar worden gemaakt staat niet op voorhand vast dat de gehanteerde criteria ook worden onderschreven door de beoordeelde scholen.

Bij kwaliteitszorg is het dan ook van groot belang, dat betrokkenen het eens worden over de nagestreefde kwaliteiten ofwel doelen die gerealiseerd dienen te worden. Gaat het vooral over kennis en weetjes, over samenwerken en solidariteit, over bezig zijn met je toekomst, over waarden en normen, over voorbereiding op het vervolgonderwijs, over een opleiding voor een beroep enzovoorts? De verschillende invalshoeken zouden stem kunnen krijgen door vormen van participatie die verder gaan dan alleen maar vrijblijvend meepraten. Ouders, leerlingen, instellingen en bedrijven zouden meer invloed moeten willen hebben op de doelen die in het onderwijs gerealiseerd worden. De mogelijkheid te participeren is er, als ze hun stem maar krachtiger verheffen. Om te stimuleren is het soms nodig de knuppel in het hoenderhok te gooien.

Ouderparticipatie zou meer kracht kunnen krijgen wanneer de overheid aan ouders een scholingsbudget zou toekennen op basis waarvan de studie van het kind kan worden bekostigd. Op basis van het scholingsbudget zouden ouders overeenkomsten met scholen kunnen aangaan. Als een leerling onder de maat scoort is de leerling – en zijn ouders – een deel van het scholingsbudget kwijt en zullen ouders uit eigen zak moeten investeren om het kind verder te laten studeren. Hierdoor worden ouders in sterkere mate medeverantwoordelijk voor het studeren van de kinderen. Dat is een goede zaak want die medeverantwoordelijkheid laat nu nog wel eens te wensen over.

Leerlingparticipatie zou meer kracht kunnen krijgen door leerlingen voor goede prestaties te belonen. De school, de ouders en de leerling bepalen gezamenlijk welk opleidingstraject bij de leerling past. Als de leerling vervolgens in het opleidingstraject de resultaten behaalt die van te voren gedefinieerd zijn, wordt er door de

school – bijvoorbeeld per kwartaal – een bonus verstrekt. Met andere woorden: leerlingen worden van goed studiegedrag ook op de korte termijn wijzer. In dit verband zou het moeite waard zijn om na te gaan of het belonen van studiegedrag niet de plaats zou kunnen gaan innemen van het vervullen van allerlei voor de studie minder relevante baantjes. Mocht dat niet zo uitpakken, dan zouden we er op zijn minst werk van moeten maken leerlingen te coachen in het zoeken van baantjes die in het kader van hun opleiding ertoe doen. Leerlingen in een positie manoeuvreren waarin ze zich gedwongen voelen werk aan te pakken enkel en alleen voor de aanvulling van het zakgeld is, bezien vanuit opvoedingsperspectief, een weeffout. Overigens betekent leerlingparticipatie niet alleen maar dat ze beter moeten gaan presteren. Het gaat er ook om dat leerlingen zo betrokken worden bij de organisatie van de school dat ze ondervinden dat zij ertoe doen.

Bedrijfsparticipatie zou meer kracht kunnen krijgen door ook het aanbieden van goede leerplaatsen financieel te belonen en door hen een eerste keuze te geven bij het werven van nieuwe medewerkers onder de stagiaires. Met name het relevante beroepsleren kan door veel bedrijven beter worden georganiseerd dan door veel scholen. Denkbaar is ook dat medewerkers van bedrijven binnen de scholen activiteiten uitvoeren op basis van hun eigen deskundigheid. Hierdoor zou tevens kunnen worden gerealiseerd dat scholen in sterkere mate verbindingen gaan leggen met de samenleving, een voorwaarde voor participatie.

Concluderend willen we stellen dat zonder een sterke participatie van ouders, leerlingen, instellingen en bedrijven kwaliteitszorg niet echt van de grond kan komen.

7 PRATEN OVER KWALITEIT

In het onderwijs wordt betrekkelijk weinig informatie uitgewisseld over kwaliteit, althans het gebeurt niet altijd gericht en systematisch. ‘Kwaliteitszorg is het grote gesprek met iedereen over van alles’ is een mogelijke benadering van het begrip ‘kwaliteitszorg’. Deze benadering is inzichtelijk te maken met behulp van de matrix in figuur 4. De lezer die zich de moeite getroost de matrix in te vullen, ontdekt al invullend de reikwijdte van het begrip kwaliteitszorg. Het komt er eigenlijk op neer dat iedere activiteit in de organisatie onderdeel van kwaliteitszorg kan zijn. Daarmee is overigens niet gezegd dat kwaliteitszorg een containerbegrip is. Dat wordt het wel als te veel activiteiten in de organisatie vanzelf plaatsvinden, op routine en zonder dat er nog bij nagedacht wordt. Kwaliteitszorg veronderstelt dat je regelmatig met elkaar over producten en processen in gesprek bent vanuit twee perspectieven: doen we (nog steeds) de goede dingen en doen we de dingen (nog steeds) goed.

Kwaliteitszorg: het grote gesprek met iedereen over van alles				
deelnemers	status van de communicatie	soort communicatie	onderwerp	
			product	proces
intern onderling	informeel	schriftelijk		
		mondeling		
	formeel	schriftelijk		
		mondeling		
intern-extern	informeel	schriftelijk		
		mondeling		
	formeel	schriftelijk		
		mondeling		

Figuur 4 Zoekmatrix voor kwaliteitszorg

Het is natuurlijk niet de bedoeling dat alle cellen van de zoekmatrix ingevuld worden. Het is in eerste instantie een middel om duidelijk te maken dat kwaliteitszorg betrekking heeft op het totale reilen en zeilen van de school, dat daarbinnen aandachtspunten te benoemen zijn, dat communicatie een sleutelwoord is bij kwaliteitszorg en dat heel veel mensen binnen en buiten de school hun bijdrage eraan kunnen leveren.

Reflecties leveren veranderingsvoorstellen op die gerealiseerd worden in een cyclisch proces. In dit verband wordt in de literatuur vaak de PDCA-cyclus als handvat aangereikt: **Plan - Do - Check - Act**

Adviezen, zoals die ook wel geformuleerd worden door medewerkers van het project Q5:

- doorloop alle stappen van de PDCA-cyclus. Formuleer meetbare doelen, plan voor zover dat mogelijk is heldere uitvoeringstrajecten, evalueer regelmatig en stel op basis van de evaluatie de werkwijze eventueel bij;
- begin klein en neem niet te veel hooi op de vork;
- vier successen, maar noem het succes niet te snel de opbrengst van kwaliteitszorg. Het woord kwaliteitszorg en al helemaal het woord kwaliteitszorgsysteem kan medewerkers afschrikken;
- ga constructief om met fouten die er gemaakt worden en stel jezelf kwetsbaar op.

Het is natuurlijk niet de bedoeling dat alle cellen van de zoekmatrix ingevuld worden. Het is in eerste instantie een middel om duidelijk te maken dat kwaliteitszorg betrekking heeft op het totale reilen en zeilen van de school, dat daarbinnen aandachtspunten te benoemen zijn, dat communicatie een sleutelwoord is bij kwaliteitszorg en dat heel veel mensen binnen en buiten de school hun bijdrage eraan kunnen leveren.

8 ZELFEVALUATIE

Inleiding

Zelfevaluatie dient zich in het onderwijs aan als een strategisch instrument voor kwaliteitszorg, met als doelstelling schoolverbetering, of meer in het algemeen, met als doel vorm te geven aan het schoolbeleid in een permanent ontwikkelingsproces. *Zelfevaluatie lijkt dus een goed instrument om kwaliteitszorg handen en voeten te geven, om de kwaliteit van het onderwijs te borgen, dan wel te verbeteren.*

'Zelfevaluatie is het proces, in hoofdzaak geïnitieerd door de school zelf, waarbij welgekozen participanten op een systematische wijze het functioneren van de school beschrijven en beoordelen met het oog op het nemen van beslissingen c.q. initiatieven in het kader van (aspecten van de) algehele school(beleids)ontwikkeling' (Van Petegem, 2001). De definitie is opgebouwd uit een achttal uitspraken:

- 1 zelfevaluatie is een proces;
 - 2 zelfevaluatie wordt in hoofdzaak geïnitieerd door de school zelf;
 - 3 zelfevaluatie vindt plaats bij welgekozen participanten;
 - 4 zelfevaluatie gebeurt op een systematische wijze;
 - 5 zelfevaluatie heeft betrekking op het functioneren van de school;
 - 6 zelfevaluatie omvat omschrijven en beoordelen;
 - 7 zelfevaluatie gebeurt met het oog op het nemen van beslissingen c.q. initiatieven;
 - 8 zelfevaluatie geschiedt in het kader van school(beleids)ontwikkelingen.
- In het vervolg van dit hoofdstuk gaan we nader op deze uitspraken in.

1 ZELFEVALUATIE IS EEN PROCES

Voor sommige scholen heeft het woord kwaliteitszorg iets bedreigends. Er wordt onmiddellijk aan een systeem gedacht dat ze voor hun gevoel niet hebben en het roept associaties op met 'de maat nemen', 'onder de maat scoren' en met 'we zullen wel weer iets moeten'. Deze negatieve connotatie van het woord kwaliteitszorg is terug te voeren op een verkeerd beeld van de functie van kwaliteitszorg. Het gaat er bij kwaliteitszorg niet om te bewijzen dat de school wel of niet deugt, maar om door middel van zelfevaluatie op het spoor te komen wat de school goed voor elkaar heeft – en waar dus mogelijkheden zijn aan kwaliteitsborging te doen – en waar de school kan verbeteren.

Bij het vormgeven van kwaliteitszorg door middel van zelfevaluatie is de insteek niet in de eerste plaats dat er een product opgeleverd moet worden. Als dat wel de achterliggende gedachte is, loopt de school het risico dat er ongestructureerd

gewerkt wordt aan zaken die snel iets moeten opbrengen, maar dat er geen energie besteed wordt aan de verankering van de resultaten van de zelfevaluatie. Zelfevaluatie is een proces. Het levert altijd iets op, daar hoeft je je niet druk om te maken. Het gaat erom dat er met het resultaat iets gebeurt, iets dat er toe leidt dat de school beter wordt: "The most important purpose of evaluation is not to prove but to improve" (Daniel L. Stufflebeam). Het is een nooit eindigend proces, met zelfevaluatie ben je nooit klaar, want er kan altijd wel iets beter. Iedere zelfevaluatie, of die nu betrekking heeft op opbrengsten van de school, op onderwijsleerprocessen, op de begeleiding of op de organisatie en het beleid, brengt je als school op een punt dat je moet besluiten iets te doen met de gegevens die het heeft opgeleverd, er moet actie ondernomen worden. Hierbij zijn er eigenlijk drie mogelijkheden:

- ongewijzigd doorgaan met iets omdat het goed genoeg gaat (borgen);
- aanpassingen maken in bestaande activiteiten omdat dit noodzakelijk of wenselijk is (verbeteren);
- ergens mee ophouden, omdat er geen zicht op is dat een activiteit, ook niet in gewijzigde vorm, zal bijdragen aan de kwaliteit van de school (stoppen).

2 ZELFEVALUATIE WORDT IN HOOFDZAAK GEÏNITIEERD DOOR DE SCHOOL ZELF

Eigenlijk is het jammer dat scholen door het ministerie verplicht worden aan kwaliteitszorg te doen. Dat vergroot het risico dat de medewerkers van de school kwaliteitszorg zien als een meetproduct dat ze moeten opleveren. Als kwaliteitszorg zo opgevat wordt zie je maar al te vaak dat er niets gebeurt tot aan het moment dat de school gevraagd wordt gegevens te verzamelen/op te leveren en dat er na oplevering van de rapportage tot aan de volgende ronde ook weer niks gebeurt.

Natuurlijk kan het niet de bedoeling zijn dat scholen zich beperken tot het opleveren van een mooi rapport (window-dressing) omdat de overheid dat vraagt. Die wil scholen slechts stimuleren te leren. Dat leerproces moeten scholen zelf opstarten, zelf onderhouden en met het oog op transparantie en continuïteit, zelf in kaart brengen. Een school zou niet moeten rapporteren omdat ze dat moet, maar omdat ze dat wil. Ze wil namelijk laten zien wat goed gaat en hoe er slagvaardig en professioneel gewerkt wordt aan verdere optimalisering van de organisatie.

3 ZELFEVALUATIE VINDT PLAATS BIJ WELGEKOZEN PARTICIPANTEN

Wie maakt de school? Iedereen die erbij betrokken is, de directie, de docenten, de leerlingen, het onderwijs ondersteunend personeel, de inspectie, de ouders, de buurt, de toeleverende scholen, het vervolgonderwijs et cetera. De lijst is erg lang. En alle partijen leveren vanuit hun optiek hun bijdrage aan het optimaliseren van het leerproces van de leerlingen, de centrale activiteit van een school. Houdt dat in dat bij alle activiteiten in het kader van kwaliteitszorg alles en iedereen betrokken

wordt? Gelukkig niet, want dan gebeurde er niets. Afhankelijk van het onderwerp doen bepaalde geledingen mee. Als er nagelaten wordt relevante geledingen te betrekken en betrokken te houden in de loop van het proces (initiatie > implementatie > incorporatie) wordt een activiteit steeds minder hun zaak. Vroeger of later zal de organisatie daar last van hebben.

4 ZELFEVALUATIE GEBEURT OP EEN SYSTEMATISCHE WIJZE

Zelfevaluatie is, zoals eerder al gezegd, geen momentopname. Het is een instrument dat de school ononderbroken gebruikt om haar kwaliteitszorg vorm te geven. Je zou zelfevaluatie als het fundament van kwaliteitszorg kunnen beschouwen. Het is een manier van leven, van duidelijk laten zien dat je een organisatie bent die wil leren en ook vanuit dat perspectief doelen formuleert. Daarnaast moet je immers ook nog gewoon het bedrijf draaiende houden.

Een handig hulpmiddel om systematiek aan te brengen in zelfevaluatie is, zoals we ook in hoofdstuk 7 opmerkten, de PDCA-cirkel. Hendriks (2001) licht het begrip helder toe:

1 **Plan** (kwaliteitsbepaling en normstelling)

a Kwaliteitsbepaling

Naar aanleiding van de ontwikkelde visie van de school en/of naar aanleiding van een uitgevoerde diagnose wordt bepaald welke kwaliteiten de school belangrijk vindt en welke doelstellingen ze wil nastreven;

b Normstelling

Aan de hand van de vastgestelde kwaliteiten (doelen en acties) waaraan de school wil gaan werken worden normen gesteld. De kwaliteiten worden hierdoor meetbaar gemaakt en prioriteiten kunnen worden aangebracht.

2 **Do** (plannen en uitvoeren)

Vanuit de concrete doelen en acties worden afspraken gemaakt over verantwoordelijkheden, instrumenten en tijdspad en wordt gehandeld.

3 **Check** (meten en evalueren)

Vervolgens onderzoekt men binnen de school of de kwaliteitsdoelen gehaald zijn. Hiervoor is een keur aan evaluatie- en diagnose-instrumenten beschikbaar (zie www.kwaliteitsring.nl voor de beschrijving van de instrumenten). De uitkomsten van metingen kunnen desgewenst ook aan derden voorgelegd worden. Dit kunnen klanten, toeleverende en afnemende scholen zijn, maar ook collega's van andere scholen of externe deskundigen.

4 **Act** (borgen en bijstellen) Centraal staan hier het verankeren van datgene wat reeds goed gaat en het benoemen van verbeterpunten in een verbeterplan.

5 ZELFEVALUATIE HEEFT BETREKKING OP HET FUNCTIONEREN VAN DE SCHOOL

Bij zelfevaluatie gaat het eigenlijk altijd om twee vragen:

- doen we (nog steeds) de goede dingen;
- doen we de dingen (nog steeds) goed?

Het functioneren van de school is een breed begrip. Natuurlijk gaat het er in essentie om dat een school randvoorwaarden creëert voor het leren van leerlingen. Daar bestaat geen enkel misverstand over. Het ligt dus ook voor de hand dat die randvoorwaarden onderwerp van zelfevaluatie zijn. Maar daarnaast kan het ook over zaken gaan waarbij de relatie met de opdracht van de school – leerlingen ondersteunen bij leren – niet zo duidelijk ligt.

Bij zelfevaluatie kan het over van alles gaan:

- is het primaire proces zo georganiseerd dat leerresultaten van leerlingen optimaal zijn;
- ondersteunt de organisatie van de school het primaire proces;
- is de school zo georganiseerd dat het een plezierige en leerzame ontmoetingsplaats is voor alle deelnemers;
- onderhoudt de school zijn relaties met de omgeving goed?

Vanuit de hiervoor genoemde hoofdvragen zijn ontelbare deelvragen te stellen die startpunt kunnen zijn voor een zelfevaluatieproces. Welke deelvragen gebruikt worden, wordt door de school zelf bepaald. Iedere vraag is functioneel, mits deze begin is van een proces dat kan leiden tot verbetering (borgen, aanpassen, stoppen).

6 ZELFEVALUATIE OMVAT OMSCHRIJVEN EN BEOORDELEN

Bij het in kaart brengen van de eigen situatie is het handig vergelijkingspunten te hebben. Van Petegem (2001) geeft aan dat je kunt vergelijken vanuit:

- a. resultaten van een zelfevaluatie bij verschillende participanten;
- b. resultaten van een groep scholen;
- c. vooropgestelde kengetallen, bijvoorbeeld de resultaten van een vroegere zelfevaluatie.

De omschrijving van hetgeen je wilt met kwaliteitszorg is met name in de opstartfase, op het moment dat je doelen formuleert, belangrijk. Doelen moeten aan bepaalde eisen voldoen om koersvastheid in de uitvoering te realiseren, om ankerpunten te hebben waar je naartoe werkt en om ervoor te zorgen dat je op gezette momenten met elkaar kunt genieten van behaalde successen.

Op www.q5.nl (Qvijver jaargang 3 nr. 2) wordt het SMART-principe beschreven. SMART is een prima handvat bij het formuleren van werkbaar doelen. Wij nemen hierna de Q5-beschrijving van SMART over omdat zij helder is en het begrip handen en voeten geeft. De letters van het woord SMART zijn de beginletters van de begrippen **S**pecifiek, **M**eetbaar, **A**ceptabel, **R**ealistisch, **T**ijdgebonden.

Specifiek

De bepaling van de kwaliteit moet niet in te algemene termen worden gedaan. Als een school meldt uitstekende resultaten te willen behalen, moet duidelijk zijn over welke resultaten het gaat: de resultaten van de kwaliteitskaart, de kwaliteit van de persoonlijke en sociale vaardigheden die leerlingen zich hebben verworven, de omvang van de school of de financiële resultaten enzovoorts. Als het gaat om de sfeer en het klimaat op school is op zijn minst onderscheid nodig tussen het algemene klimaat op school (dat meestal wel goed is) en het inspirerende, motiverende en veilige klimaat dat zinvol leren mogelijk maakt, zin in leren geeft.

Meetbaar

Als de beschreven kwaliteitskenmerken niet zichtbaar gemaakt kunnen worden is informatie, borging en verbetering problematisch. De kenmerken moeten met andere woorden zoveel mogelijk meetbaar worden geformuleerd. Dat kan op verschillende manieren. Metingen van belangstellingspercentages als maat voor de aantrekkingskracht van de school, financiële kengetallen als maat voor het financiële beleid, meting van onderwijsresultaten door gebruik te maken van de kwaliteitskaart, meting van de groei in persoonlijke en sociale vaardigheden door gebruik te maken van portfolio's waarin leerlingen hun groei zichtbaar maken, metingen van waardering van ouders, leerlingen en leraren voor de kwaliteit van leer- en onderwijsprocessen en het leerklimaat zijn voorbeelden van de manieren waarop dat kan. Er is meer meetbaar te maken dan je op het eerste gezicht zou denken.

De uitkomsten van metingen moeten leiden tot concrete kwaliteitsspecificaties, beschrijvingen van gewenste uitkomsten van de metingen. Voorbeelden van dergelijke beschrijvingen zijn: de school is tevreden als 80% van de 12-13 jarigen in de regio voor de school kiest, als 5% van de omzet van de school als algemeen weersstandsfonds aanwezig is, als de examenresultaten in ieder geval boven het gemiddelde van vergelijkbare scholen liggen, als 70% van ouders, leerlingen en leraren tevreden is over de keuzebegeleiding van leerlingen, als 80% van de leraren, leerlingen en ouders de sfeer op school als goed omschrijft. Het spreekt vanzelf dat dergelijke maatstaven voor tevredenheid, anders gezegd maatstaven voor waargenomen kwaliteit, door de school zelf worden bepaald.

Acceptabel

Het heeft weinig zin kwaliteitskenmerken te bepalen die door niemand worden gedeeld. Een gapende open deur. Maar wie kan er tegen zijn om veelvoorkomende missie-elementen nader te specificeren? Wie kan er tegen zijn om samen na te gaan wanneer je tevreden bent over het verlangde veilige, motiverende en inspirerende leerklimaat? Dat maakt immers niet alleen duidelijk wat niet goed gaat, maar ook en vooral wat wel goed gaat.

Realistisch

De kwaliteitsbepaling moet wel een realistisch ambitieniveau hebben. Een ambitieniveau waarbij 100 % van alle betrokkenen van mening zou moeten zijn dat van een goed leerklimaat sprake is, is waarschijnlijk knap utopistisch. Meer reëel zou bijvoorbeeld zijn dat minstens 70 % van de respondenten bij minstens 70 % van de vakken van mening is dat sprake is van een dergelijk klimaat. Realistisch is niet hetzelfde als het altijd haalbare. Een ambitieniveau dat daar haalbaar boven ligt, daagt meer uit en geeft bij het bereiken ervan ook meer voldoening.

Tijdgebonden

Om te voorkomen dat er vele wegen naar de hel worden geplaveid met goede, maar nooit gerealiseerde voornemens is het noodzakelijk om aan te geven op welk moment de verlangde kwaliteit moet zijn gerealiseerd. Als veel leerlingen van oordeel zijn dat leeractiviteiten zinvol moeten zijn (wat overigens iets anders is dan alleen maar leuk) en uit metingen blijkt dat dat niet het geval is, is een passende kwaliteitsspecificatie bijvoorbeeld dat binnen twee jaar 70 % van de leerlingen van oordeel moet zijn dat ze bij het merendeel van de vakken zinvolle leeractiviteiten ontwikkelen.

Als het SMART-principe goed gehanteerd wordt neemt de kans toe dat er met enthousiasme en plezier aan zelfevaluatie gedaan wordt.

7 ZELFEVALUATIE GEBEURT MET HET OOG OP HET NEMEN VAN BESLISSINGEN C.Q. INITIATIEVEN

'The value of evaluation lies in its ability to help to clarify the issues facing a school and to help teachers make informed decisions' ofwel door (zelf)evaluatie krijg je als school helder wat de zaken zijn die ertoe doen, waardoor docenten (en anderen) goed geïnformeerd beslissingen kunnen nemen (Van Petegem, 2001). Van Petegem geeft aan dat er mensen zijn die het overdreven vinden een uitgebreid zelfevaluatie-circus in gang te zetten, enkel en alleen om te komen tot het bepalen van de aandachtspunten van zelfevaluatie. Hij tekent ons inziens terecht protest aan tegen deze kritiek. Zorgvuldigheid bij het bepalen van onderwerpen voor zelfevaluatie heeft op zijn minst twee voordelen:

- als het gebeurt in overleg met alle betrokkenen neemt de kans toe dat relevante zaken niet over het hoofd gezien worden;
- als het gebeurt in overleg met alle betrokkenen neemt de kans toe dat acties die op basis van de analyse ondernomen worden door iedereen gedragen en ook daadwerkelijk ondersteund worden.

Waar het dus in feite om gaat is dat zelfevaluatie geen op zichzelf staand doel is. Het is het startpunt van een zorgvuldig proces waaraan relevante betrokkenen (kunnen) deelnemen en dat leidt tot een gewenste verbetering. Als zodanig is zelfevaluatie een onmisbare component van kwaliteitszorg.

8 ZELFEVALUATIE GESCHIEDT IN HET KADER VAN SCHOOL (BELEIDS)ONTWIKKELINGEN

Iedere school heeft haar eigen historie met haar eigen doelen, cultuur et cetera. Veranderingen worden dan ook niet uit het niets geïnitieerd. Ze passen in de context van de school en bij het beleid dat er is. Beleidsontwikkeling is een eindeloos proces waarbij ernaar gestreefd wordt voor onderdelen van het beleid transparante cycli te doorlopen. Mensen hebben een natuurlijke drang hun omgeving te organiseren. Daarbij bedienen ze zich van hulpmiddelen. Zie in dit verband de beschrijving van de PDCA-cyclus in paragraaf vier van dit hoofdstuk.

Regelmatig wordt de status-quo verstoord doordat de regelgeving aangepast wordt, de financiering verandert, gefuseerd wordt, de huisvesting verandert, mensen tot nieuwe inzichten komen, opvattingen veranderen, de populatie van een school wijzigt, medewerkers ontevreden zijn, resultaten tegenvallen et cetera. Met andere woorden, beleid moet voortdurend ontwikkeld worden. Die ontwikkeling is de verbinding tussen het verleden en de toekomst.

9 OEFENEN, VÉÉL OEFENEN

Twee vrijgezelle broers bekijken midden op hun akker somber de schamele oogst aan hun voeten. In de verte trekt de jaarlijkse processie voorbij om God te danken voor de vruchten des lands. "We hebben slecht geboerd," constateert de een en de ander voegt eraan toe: "Hier helpt geen bidden, hier moet kunstmest komen."

Een jaar of tien geleden startte een docente Nederlands met affiniteit voor de computer en een redelijke tekstverwerkingsvaardigheid een eenmans-ict-opleidingsinstituut. Ze huurde een mooie ruimte, zette er vijftien computers en een paar printertjes in, ontwierp lesbrieven en ging aan de slag. Ze wilde kwaliteit leveren, dus zocht ze vanaf de eerste dag contact met een onafhankelijk examenbureau waar ze haar cursisten liet toetsen. Ze had geluk. Binnen de kortste keren meldde het gewestelijk arbeidsbureau zich aan als klant voor de opleiding 'Tekstverwerking Secretariaatspraktijk'. Het Gewestelijk arbeidsbureau bood de cursus aan herintredende vrouwen aan in de verwachting dat een tekstverwerkingsdiploma hun positie op de arbeidsmarkt danig zou verbeteren. De formule van het ict-bedrijfje was eenvoudig. Cursisten werden alleen toegelaten als ze over een redelijke taalvaardigheid beschikten en een toetsenbordvaardigheid hadden van 120 aanslagen per minuut.

De cursisten kwamen drie maanden lang wekelijks twee maal vier uur op les. De contacturen waren grofweg opgebouwd uit blokjes van een kwartier. De docente legde iets uit, daarna oefenden de cursisten het behandelde aan een computer en vervolgens werden eventuele problemen besproken. Af en toe werd een diagnostisch toetsje afgenomen. Naast de acht contacturen hadden de cursisten de mogelijkheid wekelijks vier uur in het leslokaal te oefenen. Van die mogelijkheid maakten de meesten dankbaar gebruik.

Debâcle

Er was ijverig gewerkt voor het eerste examen en toen de examinerator met de gemaakte opgaven de deur van het opleidingsinstituut uitstapte, was iedereen het erover eens dat het te doen was. De verbijstering bij de uitslag was dan ook compleet: van de vijftien examenkandidaten slaagde er één en hadden er twee een herkansing. De rest was gezakt als een baksteen. De beduusde docente kon na lang aandringen bij medewerkers van het examenbureau de examens op het examenbureau gaan inzien. Dit leverde inzicht op in de manier van examineren en de manco's van het examenbureau. Wat gericht oefenen namelijk bemoeilijkt had, was het feit dat er geen expliciete exameneisen geformuleerd waren en er slechts één proefexamen voorhanden was waarmee geoefend kon worden.

Een nieuwe opzet

De lesinrichting werd aangepast. Het werken aan de computer stond al centraal in de vorige opzet, maar werd nu nog veel belangrijker. Er werden vijftien computers extra gekocht. Alle cursisten kregen er een mee naar huis voor de duur van de cursus met de eis per vier contacturen thuis acht uur te oefenen. Alleen als cursisten te kennen gaven dat ze die huiswerktijd wilden investeren, konden ze starten. Na afloop van ieder contactmoment kregen de cursisten een pakket opgaven mee naar huis waar je u tegen zei. Niets werd aan het toeval overgelaten. Zo werd bijvoorbeeld, voordat een pakket opdrachten aan de cursisten verstrekt werd, uitgetoetst of het daadwerkelijk acht uur werk inhield.

Het toetsinstrumentarium werd aangescherpt. Elke cursusbijeenkomst startte met een diagnostische toets. Ten behoeve hiervan werd een uitgebreide bank met proefexamens ontwikkeld. Als een cursist twee keer achter elkaar een onvoldoende voor de toets haalde of twee keer in een maand afwezig was, ging er een alarmbrief naar de contactpersoon van het arbeidsbureau. Deze riep op zijn beurt de cursist ter verantwoording.

Over de eisen waar cursisten aan moesten voldoen, werd voor aanvang van de cursus mondeling en schriftelijk helder gecommuniceerd. In een startbijeenkomst werden ze uitvoerig besproken door de cursusleidster en de medewerker van het arbeidsbureau. Daarbij nam het arbeidsbureau als opdrachtgever verantwoordelijkheid voor de werkwijze. Er werd de cursisten verteld dat het deze werkwijze van het opleidingsinstituut eiste en dat dit voor een niet-geslaagde cursist slechts f 200,- beurde in plaats van de f 1500,- voor een succesvol afgesloten cursus.

Yes!

Het werkte. Het aantal cursisten groeide in rap tempo. En wat nog veel belangrijker was: na het debâcle van de eerste ronde werd zakken uitzondering. Binnen een jaartorenden de examenresultaten hoog uit boven het landelijk gemiddelde. Het exameninstituut kocht het leer- en toetsmateriaal van de docente om het te verspreiden onder andere instituten. Ook werd de docente gevraagd andere opleiders te scholen in het gebruik van haar materiaal dat later in boekvorm uitgegeven werd.

De succesfactoren in deze situatie:

- iedere cursist een eigen computer, zowel op school als thuis;
- betrouwbaar toetsinstrumentarium;
- frequente huiswerkcontrole;
- aanwezigheidsplicht;
- goede werk- en leerafspraken met de cursist;

- resultaatverantwoordelijkheid voor de opleider en de cursist;
- afsprakenrouw van opleider en cursist;
- rugdekking van de opdrachtgever.

Ja, ja, zult u nu opmerken, maar zo kun je in een school niet werken. Dat klopt. Van vandaag op morgen zal dat niet lukken, maar er is wel een trend aangegeven voor de ontwikkeling van het leerklimaat op scholen. Leren is geen vrijblijvende activiteit. Het kost tijd en inspanning. Zelfs als we de randvoorwaarden in de scholen optimaal krijgen, dan nòg zal het pas echt goed gaan als we de leerlingen ervan kunnen doordringen dat hùn oefeninzet thuis en op school allesbepalend is. Natuurlijk moet je ze daarbij helpen. Daar is de school immers voor.



10 EEN STIMULERENDE OVERHEID

*In gesprek met Wynand Wijnen,
emeritus hoogleraar aan de Universiteit van Maastricht*

Maakbaarheid van de samenleving

Er is een periode geweest dat men - op allerlei punten en zeker ook in het onderwijs- het gevoel had dat er erg veel te veranderen, te beïnvloeden en te verbeteren was. Dat had natuurlijk ook een beetje te maken met het feit dat er in de wetenschap in die periode een discussie gaande was over de vraag of de levensloop van mensen vooral bepaald wordt door erfelijke eigenschappen of dat de omgeving waarin iemand opgroeit een beslissende invloed heeft. Ik denk dat we geleidelijk aan tot de conclusie zijn gekomen dat de erfelijke factor misschien toch een wat belangrijkere rol speelt dan we graag zouden willen en graag zouden horen. De consequentie daarvan is dat het met die maakbaarheid minder hard gegaan is dan mensen in de zestiger, zeventiger jaren misschien hadden gehoopt.

De politiek heeft in die discussie natuurlijk een rol gespeeld. Politici voelen zich uiteraard aangesproken door het idee dat mensen invloed hebben. Met name de PvdA heeft in belangrijke mate de toon gezet door in te zetten op de maakbare samenleving. Maar, het was een wereldwijd debat waar ook wetenschappers een stevige bijdrage aan geleverd hebben. Zo hebben de Engelsman Jensen en onze eigen A.D. de Groot er stevige standpunten over ingenomen. Zowel voor Jensen als voor De Groot is erfelijkheid belangrijker dan omgevingsfactoren. Zij hebben met hun stellingname nogal wat weerstanden opgeroepen bij mensen die vonden dat ze te weinig oog hadden voor de invloed van opvoeding en onderwijs. Tot op zekere hoogte wint de stellingname van Jensen en De Groot aan betekenis. Tegenwoordig zijn we er minder sterk van overtuigd dat onderwijs en opvoeding erfelijke factoren op beslissende wijze kunnen beïnvloeden. Vele mogelijkheden van mensen - zo denken we nu - zijn aangeboren.

Tja, is de samenleving maakbaar? Het is een beetje teleurstellend dat er in de loop van de tijd een aantal goede plannen zijn gemaakt die uiteindelijk niet de gewenste effecten hebben gehad. Denk aan het achterstandsbeleid. Er werd gedacht dat we met extra onderwijsprogramma's, taalactiveringsprogramma's en met ouderparticipatie ervoor konden zorgen dat kinderen uit sociaal-economisch zwakke milieus en allochtone kinderen betere onderwijskansen kregen. Voor een deel is dat mogelijk gelukt. Maar nog steeds zien we dat de onderwijskansen voor arbeiderskinderen en allochtone kinderen minder gunstig zijn. Ze hebben een geringere kans om door

te stromen naar havo of vwo. Deze ongelijkheid zet zich door in het vervolgonderwijs.

Vraag en aanbod

Als de overheid bepaalt wat het onderwijsaanbod van Nederlandse scholen is, dan praten we van aanbodgestuurd onderwijs. Vraaggestuurd wil zeggen dat de school in belangrijke mate probeert uit te zoeken wat kinderen en hun ouders graag zouden willen zien en wat ze van de school verwachten. Daarop wordt vervolgens het onderwijs zo goed mogelijk afgestemd. Momenteel is er een slingerbeweging richting vraagsturing, als gevolg van kritische geluiden uit de samenleving over de gang van zaken in het onderwijs. Landelijke onderwijsvernieuwingen, zoals de basisvorming en de vernieuwde tweede fase zijn hiervan uitwerkingen, ook al hebben ze de beoogde effecten nog niet bereikt. Flexibilisering en onderwijs op maat zal de komende decennia nog veel aandacht vragen.

Visiteren²

Visitaties vervullen ontegenzeggelijk een functie in het kader van kwaliteitszorg. Het is belangrijk dat onderwijsinstellingen in eerste instantie zelf de stand van zaken beschrijven en in kaart brengen, waarbij zij natuurlijk moeten aangeven wat goed gaat en wat anders zou moeten. De visitatiecommissie beschrijft op een vergelijkbare wijze het onderwijsinstituut. Heel vaak zie je dat de visitatie eigenlijk al geslaagd is voordat de commissie feitelijk aan het werk gaat. Men wist het zelf al. Op de keper beschouwd bestaat een goede visitatie dus uit twee fasen, de fase van de interne communicatie en de fase waarin er gecommuniceerd wordt tussen internen en externen.

Overigens gelden er toch wel vrij nauwkeurige spelregels bij het visiteren zoals dat nu gebeurt in de wereld van het hoger onderwijs en zoals dat mogelijk ook steeds meer vorm gaat krijgen in het voortgezet onderwijs. Want ook daar zie je dat de inspectie zich steeds meer gaat opstellen als een visitatiecommissie. In de hoger onderwijs gaat dat als volgt: in principe formuleren de vsnu, de vereniging van samenwerkende universiteiten of de hbo-raad in een gids of checklist welke onderwerpen zij belangrijk vinden bij een visitatie. In een zelfstudie laat de instelling de thema's uit de gids de revue passeren. Ze brengen zo de stand van zaken in kaart. Het is een sterkte/zwakte analyse; de instellingen beschrijven wat ze doen en verstrekken cijfermateriaal waarmee bepaalde bevindingen onderbouwd kunnen worden.

² Zie in dit verband ook figuur 4 in hoofdstuk 7

De zelfstudie wordt ingediend en bestudeerd door de visitatiecommissie. De commissie vraagt eventueel ook nog andere stukken op zoals een jaarverslag, rendementcijfers, studiegidsen, het examenreglement of een verzameling van toetsvragen. Vervolgens gaan ze gedurende een paar dagen naar de betreffende onderwijsinstelling en hebben daar een aantal gesprekken. Ze praten met de leiding, docenten, studenten, met stageverlenende instellingen et cetera. Kortom, ze praten met iedereen die bij het onderwijs van de instelling betrokken is. De zelfstudie en informatie uit eerdere gesprekken vormen voor de commissie het uitgangspunt bij het verzamelen van informatie.

De commissie brengt in twee fasen verslag uit. Meestal wordt aan het einde van de bezoeksessies mondeling een eerste indruk medegedeeld. Daarbij volgt de commissie vaak de lijn die uitgezet is in de zelfstudie. Natuurlijk geven ze in die mondelinge rapportage ook een mening. Overigens bezoekt een visitatiecommissie meerdere universiteiten of hogescholen met eenzelfde opleiding. Pas als ze alle gelijknamige opleidingen bezocht hebben, wordt er in een afsluitend verslag schriftelijk gerapporteerd. De afzonderlijke instellingen krijgen het verzoek aan te geven of er feitelijke onjuistheden in de rapportage over hun opleiding staan. Als dat zo is, wordt het rapport verbeterd. De instelling kan natuurlijk ook met de visitatiecommissie van mening verschillen over de interpretatie van feiten, maar de commissie heeft natuurlijk een eigen mening. Het eindrapport bestaat uit twee delen, een algemeen deel en een deel waarin de afzonderlijke rapporten per opleiding staan. In het algemene deel brengt de commissie in kaart hoe het volgens haar gesteld is met de kwaliteit van bijvoorbeeld de opleidingen werktuigbouwkunde of sociologie in Nederland. Daarnaast brengt de commissie iedere opleiding afzonderlijk in kaart. De visitatierapporten voor universiteiten zijn openbaar. In het hbo zie je dat visiteren min of meer op een vergelijkbare manier vorm krijgt.

De acceptatie van visitatiecommissies is bij mijn weten vrij goed. Dat komt omdat de vsnu het zelf georganiseerd heeft, waardoor de instellingen zichzelf verantwoordelijk voelen. De vsnu heeft op een moment uitgesproken dat er niets mis is met inspecteren, maar dat ze vinden dat zelfevaluatie beter werkt dan inspectie door de overheid. Overigens wordt er ook nog geïnspecteerd in de universitaire wereld. Inspecteurs die in dienst zijn van de overheid gaan regelmatig bij de universiteiten op bezoek. Ze hebben hun werk afgestemd op het werk van de visitatiecommissies. Eigenlijk komt het erop neer dat ze uitgaan van de rapporten van de visitatiecommissie vanuit twee perspectieven. Ze kijken of het visitatiewerk door de opleiding en door de visitatiecommissie zorgvuldig is gebeurd en daarnaast heeft de inspectie natuurlijk ook een eigen mening die ze communiceert met de opleiding. Ik vind dat de inspectie op deze manier een prima functie vervult. Het gaat er mijns inziens

niet om dat ze inhoudelijk inspecteren, maar dat ze bekijken of een opleiding een kwaliteit zorgsysteem heeft en of daar zorgvuldig mee wordt omgegaan.

Visiteren moet in een cyclisch proces gebeuren. Momenteel komt iedere opleiding één keer per vijf jaar aan de beurt. Wanneer een opleiding in een visitatiecyclus wordt gevisiteerd kan een vast aandachtspunt van een visitatiecommissie zijn of de visitatie inhoudelijk aansluit bij de aanbevelingen van de vorige visitatiecommissie. Ik vind het overigens goed dat ernaar gestreefd wordt dat de samenstelling van de visitatiecommissies telkens wordt gewijzigd. Mijns inziens bevordert dat de betekenis en de relevantie van de bevindingen.

Financiële prikkels

Visiteren is één manier van prikkelen om aan kwaliteit te werken. Door mijn bemoeienis met het project 'Kwaliteit en Studeerbaarheid' heb ik ook van dichtbij kunnen zien hoe het werkt als je onderwijsinstellingen financieel prikkelt. In de tweede helft van de jaren negentig had de Minister van Onderwijs in het hoger onderwijs een fonds van 500 miljoen gulden gevormd: het zogenaamde Studeerbaarheidsfonds. Dat fonds zou verdeeld worden onder de instellingen voor hoger onderwijs. Vast stond hoeveel geld naar de verschillende onderwijsinstellingen zou gaan. Dat bedrag was gerelateerd aan het aantal studenten van de instelling. Maar er was wel een tussenstap ingebouwd bij de toekenning van de gelden. Om voor feitelijke toekenning in aanmerking te komen moesten universiteiten en hogescholen projecten indienen, die moesten voldoen aan een aantal criteria, waarvan werd verwacht dat ze de studeerbaarheid van het onderwijs zouden verbeteren. De criteria waren vastgesteld door een commissie waarin naast de minister een vertegenwoordiger van de vsnu en van de hbo-raad zitting hadden, alsook vertegenwoordigers van de beide landelijke studentenorganisaties. Deze commissie had een aantal criteria geformuleerd waaraan de in te dienen projecten moesten voldoen. Vervolgens werd er een commissie ingesteld die moest beoordelen of de ingediende projecten aan de vastgestelde criteria beantwoordden. Van deze laatste commissie mocht ik voorzitter zijn.

De gelden uit het studeerbaarheidsfonds zouden – zo was de afspraak – in drie tranches beschikbaar worden gesteld. In drie opeenvolgende jaren werden universiteiten en hogescholen in de gelegenheid gesteld om projecten in te dienen voor het studeerbaarheidsfonds. Maar niet alle instellingen deden dat op eenzelfde manier. Sommige instellingen dienden meteen in het eerste jaar een bundel projecten in voor het volledige, hen toekomende bedrag. Andere instellingen hadden het budget waarvoor ze in aanmerking kwamen in kleinere parten opgeknipt, zodat ze in elk van de drie jaren enkele projecten in uitvoering konden nemen.

De commissie moest in drie opeenvolgende jaren de projecten die ingediend werden toetsen aan de vastgestelde criteria en vervolgens een advies formuleren voor de minister. De procedure leidde ertoe dat er in het eerste jaar (1996) een totaal aantal van 1500 goedgekeurde projecten in uitvoering werd genomen. In het tweede jaar volgden er nog eens 1000 projecten en in het derde jaar nog zo'n 500 projecten. In totaal zijn er dus ongeveer 3000 projecten uitgevoerd. De afspraak was dat de inspectie zou bekijken wat de kwaliteitswinst van deze financiële prikkel geweest is. De inspectie is momenteel nog bezig met het formuleren van een eindoordeel over de uitgevoerde projecten. Een eerste indruk is overigens dat het Studeerbaarheidsfonds en de daaruit gefinancierde projecten de kwaliteit van het hoger onderwijs in gunstige zin heeft beïnvloed.

Financiële prikkels zouden mijns inziens ook onderhevig moeten zijn aan een cyclisch proces. Ook al was het project 'Kwaliteit en Studeerbaarheid' een eenmalig gebeuren, toch zat er wel een cyclisch karakter in. Je kreeg als opleiding namelijk drie jaar de kans je trekingsrecht te verzilveren. Dus als het het eerste jaar niet lukte omdat de commissie vond dat het projectvoorstel niet voldeed aan de criteria, dan kon je het tweede jaar en het derde jaar weer een poging wagen. Dat is nogal eens voorgekomen.

Acceptatie en opbrengst

In het begin was de acceptatie van de commissie niet groot. Men had de indruk dat gelden die eerder via bezuinigingen waren ingehouden via het studeerbaarheidsfonds weer werden teruggegeven. Men veronderstelde dat de ingediende projecten slechts marginaal zouden worden getoetst aan de afgesproken criteria. Alles zou wel zonder veel problemen worden goedgekeurd. Maar in de praktijk bleek dat de commissie haar taak serieus opvatte. In eerste instantie bleek 20% van de ingediende projecten niet aan de criteria te voldoen. Deze projecten moesten dan ook worden herzien voordat ze in uitvoering konden worden genomen. In nagenoeg alle gevallen nam de Minister van Onderwijs de adviezen van de commissie over. Ook de beoordelingscommissie bestond uit iemand die was aangewezen door de vsnu, iemand die werd aangewezen door de hbo-raad, iemand die was aangewezen door een van beiden studentenorganisaties - er zaten dus twee studenten in - en een onafhankelijke voorzitter die was aangewezen door de minister.

Uit evaluatieonderzoek blijkt over het algemeen dat de studeerbaarheidsprojecten voor de onderwijsinstellingen een stevige impuls zijn geweest om aan de kwaliteit van het onderwijs te werken. Je zou dus kunnen zeggen dat visitatie en financiële prikkels elkaar kunnen versterken en als zodanig onderdeel kunnen uitmaken van een kwaliteitszorgsysteem. De acceptatie van dit type projecten op scholen is ongetwijfeld groter als scholen bonussen kunnen verdienen wanneer ze rond

bepaalde thema's concrete activiteiten initiëren die kwaliteitbevorderend zijn. Dat hebben we overigens ook wel gezien bij de invoering van de tweede fase en het vmbo. Daar zijn eveneens ontwikkelsubsidies verstrekt waarvan de scholen, die deze subsidies hebben verworven, zeker niet slechter zijn geworden.

11 ZORG OM KWALITEIT OF KWALITEITSZORG?

In gesprek met Bert Rompelberg, inspecteur voortgezet onderwijs

Visiteren of inspecteren

In eerste instantie worden opleidingen van hbo en universitair onderwijs bezocht door visitatiecommissies³. Die schrijven daar een rapport over. Vervolgens komt dat rapport beschikbaar voor de inspectie. Zij analyseert de rapporten en gaat na in hoeverre er sprake zou kunnen zijn van opleidingen die in de 'zorgelijke hoek' terecht komen. In principe komt de inspectie in het hoger onderwijs pas in actie na het visitatietraject. Hun inzet is op dat moment als volgt: dit heeft de visitatiecommissie geconstateerd; wat doen jullie daaraan en wat hebben jullie gedaan en welke resultaten zijn geboekt; kunnen wij enig vertrouwen hebben in de maatregelen die jullie getroffen hebben? Goed beschouwd is hier sprake van een cyclisch proces, waarin de inspectie aansluit bij het werk van de visitatiecommissie.

In het hbo en universitair onderwijs concentreert de inspectie zich in eerste instantie op de opleidingen waar duidelijke gebreken worden geconstateerd. Pas in tweede instantie bezoekt ze de overige opleidingen. Wel worden in beide trajecten de vragen gesteld die ik zojuist al noemde. Het eerste traject is duidelijk een controletraject, waar eventueel consequenties aan verbonden worden. De inspectie heeft in het verleden opleidingen, waar bepaalde zaken niet goed liepen, gemeld aan de minister. Die beschikt over een scala aan mogelijkheden om op te treden. De andere opleidingen worden door de inspectie in het algemeen een paar jaar na de visitatie bezocht om 'de meterstand op te nemen'. In het hoger onderwijs wordt de feitelijke toetsing van de kwaliteit gedaan door de visitatiecommissies. Zij hebben hun eigen toetsingskader ontwikkeld. Dat is gebeurd in samenspraak met deskundigen uit het veld. Misschien is het aardig te vermelden dat het veld over het algemeen strenger was dan de inspectie bij de ontwikkeling daarvan. Overigens kom ik dit soort strengheid, ofwel het hoogleggen van de lat, ook regelmatig tegen in gesprekken met schoolleidingen, docenten en leerlingen in het voortgezet onderwijs.

In het voortgezet onderwijs heeft de inspectie, ook hier uiteraard in samenspraak met vertegenwoordigers uit het veld, een toetsingskader ontwikkeld. Dat kader is voorzien van een norm. Met andere woorden, er zijn een aantal kenmerken geformuleerd waaraan een school moet voldoen. De kenmerken hebben betrekking op

³ Zie hoofdstuk 10 voor meer informatie over visiteren en inspecteren in het hbo en wo

het primaire proces, de opbrengsten, de schoolorganisatie en het schoolklimaat. Toen het toetsingskader klaar was, is de inspectie de scholen ingegaan. In eerste instantie worden schooldocumenten geanalyseerd. Daarna worden gesprekken gevoerd met vrijwel alle geledingen binnen de school. Bovendien worden lessen geobserveerd.

Een van de kwaliteitskenmerken waarnaar gekeken wordt, is de stand van zaken met betrekking tot de kwaliteitszorg binnen de school. Daarbij gaat het erom of de school concrete, toetsbare doelen heeft en hoe ze daarmee omgaat. Daarnaast letten we erop dat bij de toetsing van een kwaliteitskenmerk een cyclisch karakter in de toetsing zit. Dat wil zeggen: je hebt bepaalde doelen, maar hoe zorg je ervoor dat die doelen bereikt worden? Wat doe je dan met de resultaten enzovoorts.

Zorgvuldig

De inspectie werkt uiteraard volgens een plan. In een rooster is aangegeven welke scholen bezocht moeten worden. Stap 1 is dat je de school mededeelt dat je voornemens bent te komen. Je informeert de school over de reden van het bezoek. In stap 2 vraag je documenten op die je nodig hebt voor de documentenanalyse. De volgende stap is het bezoek aan de scholen. Je observeert lessen en praat met medewerkers van alle geledingen. Stap 4 is het nagesprek, een soort feedback, om te toetsen of je op het goede spoor zit. De schoolleiding heeft dan nog de kans een aantal nuanceringen aan te brengen, want ondanks het feit dat je met veel mensen praat, kan het gebeuren dat sommige zaken uit hun verband gerukt zijn. Je moet dan verifiëren waarom een bepaalde groepering bepaalde informatie geeft. Het is de expertise van de inspecteur om informatie op waarde te schatten en niet alles voor zoete koek aan te nemen. De vijfde stap is het schrijven van een rapport waarin een soort kwaliteitsprofiel gegeven wordt van de school, verdeeld over alle kwaliteitskenmerken en alles wat daar onder valt. In een beschouwing lichten we vervolgens een beperkt aantal belangrijke punten door. Op dat moment gaan we niet meer op details in. Dit rapport gaat in concept naar de school toe. De school heeft dan de kans feitelijke onjuistheden aan te wijzen. Als de opmerkingen verwerkt zijn, wordt het definitief. Dan ben je in het eindstadium. Na een bepaalde periode komt het dan op internet, want het is openbaar (www.onderwijsinspectie.nl).

Het vervolg

Globaal genomen zijn er twee scenario's voor het vervolg:

- de school voldoet redelijk aan de kwaliteitskenmerken. Dat betekent dat de inspectie voorlopig niet in actie komt;
- de school heeft problemen.

Op de school waar scenario 1 speelt, was het tot nu toe zo dat de inspectie twee jaar wegblijft. Dat gaat overigens waarschijnlijk veranderen. De Tweede Kamer heeft gezegd dat de inspectie iedere school elk jaar moet bezoeken. In dat geval zullen aandachtspunten die in het rapport besproken zijn tijdens zo'n bezoek op tafel komen.

Op scholen waar problemen zijn, is het traject anders. Het gaat vaak over een combinatie van zaken, waardoor er echt iets aan de hand is. Je hebt het in feite over het primaire proces dat niet deugt of onvoldoende is, over de resultaten die onvoldoende zijn en eigenlijk over heel het beleid dat onvoldoende is. Die drieslag is voldoende aanleiding om in aanmerking te komen voor een speciaal project. Zo'n school wordt aangemoedigd een verbeterplan op te zetten. Dit traject gaat dus erg lijken op de aanpak, zoals ik die hiervoor besproken heb voor het hoger onderwijs. De inspectie zal met enige regelmaat bekijken wat er inmiddels gebeurd is, hoever men is en wat de resultaten zijn.

We zijn er als inspectie overigens niet voor om scholen 'onder curatele te stellen'. Zo moeten inspectie en school niet met elkaar omgaan. We moeten proberen om ook vanuit een negatieve beoordeling positief te stimuleren. Als het echt niet anders kan, dan kan het altijd nog in de sfeer van: wij bepalen wat jullie nu gaan doen en als je dat niet doet, dan hebben jullie een probleem.

De norm

Ik waag me niet aan percentages om een indicatie te geven van het aantal slechte scholen. Dat kan ook niet, want er is geen eenduidige opvatting over kwaliteit. Laat ik een voorbeeld geven. Wij beoordelen lessen op de didactische kwaliteit, actief leren leren enzovoorts. Van wat je ziet wordt je niet blij, maar ook niet diep ongelukkig. Maar zodra het gaat om vernieuwende elementen in zo'n les, als het gaat om vaardigheidselementen, om samenwerken tussen leerlingen - ik noem maar een paar dingen - dan wordt het ineens een heel ander verhaal. Dus als je het vanuit vernieuwingsperspectief beoordeelt, dan is die les een stuk minder. Met andere woorden: als je kijkt naar de pedagogisch-didactische basiskwaliteit van een docent dan komen de meeste docenten er wel. Maar als het gaat over het vonkje dat moet overspringen, dan is het een ander verhaal.

In essentie is het de inspectie hoofdzakelijk te doen om de kwaliteit van het primaire proces. Onze ervaring is dat het management op een school van het echte primaire proces betrekkelijk weinig weet. Dat betekent vaak dat de inspectie de eerste is die een groot aantal lessen gaat bijwonen en daar een oordeel over uitsprekt. Die oordelen worden verwerkt in een soort totaalbeeld. Ik heb gemerkt dat dat voor schoolleidingen vaak een verhelderend moment is. Het komt voor dat je

constateert dat docenten geen rekening houden met verschillen in taalbeheersing van leerlingen of wat dan ook. Dat zijn voor schoolleidingen eye-openers. Ze komen immers betrekkelijk weinig in lessen. Alleen op de scholen die iets verder gevorderd zijn met kwaliteitszorg en waar de schoolleiding gesprekken voert met docenten over het primaire proces, heeft men zicht op het primaire proces.

Als inspectie zijn we altijd bezig met het op gang brengen van interactie tussen mensen, ongeacht het kwaliteitskenmerk waar het op dat moment over gaat. De inzet is altijd draagvlak en betrokkenheid te creëren of het nu draagvlak onder leerlingen of onder ouders of docenten is. Daarnaast proberen we natuurlijk ook dingen die al gaande zijn binnen een school onder de loep te nemen en aan te wijzen waar nog eens naar gekeken zou moeten worden.

Realiteitszin

Een van de schooldocumenten die we over het algemeen analyseren voordat we naar een school toegaan is het schoolplan en daaropvolgend de jaarverslagen. We bespreken met de schoolleiding hoe het zit met de haalbaarheid van plannen. Kun je met je team aan wat er beschreven is. In de gesprekken met docenten merk je al snel dat - wanneer de schoolleiding zich een gezonde beperking oplegt in haar doelen - het voor docenten veel gemakkelijker behapbaar is en een draagvlak dus beter te creëren is. Het oogt goed als in een schoolplan drie bladzijden met te realiseren doelen staan, maar ik word er niet enthousiast van. Zo komt het nogal eens voor dat in scholen die ontstaan zijn door fusies, op centraal niveau briljante beleidsdoelen worden geformuleerd, zonder rekening te houden met de ontwikkelingsgeschiedenis van de oorspronkelijke scholen. Het is fout te denken dat je door te fuseren vanzelfsprekend in alle opzichten een eenheid zou moeten worden. Dat kan helemaal niet. De fusie is ervoor bedoeld om gezamenlijk, ook wat voorzieningen betreft, ook wat scholing en wat algemene beleidsdoelen betreft, te kunnen optrekken, maar daarna moeten de afzonderlijke vestigingen weer de ruimte krijgen zich te profileren op de eigen sterke punten.

Zorg om kwaliteit of kwaliteitszorg?

Ik zeg weleens op een school: "Jullie hebben wel zorg voor kwaliteit, maar jullie hebben geen kwaliteitszorg". Dat is een belangrijk verschil. Alle scholen kijken naar hun kwaliteit. Maar wat doen ze met wat ze zien? Daar zit de clou van het hele verhaal. Ik krijg wel eens de opmerking van een school: "Hoe kun je nu zeggen dat we geen kwaliteitszorg hebben. We zijn kwalitatief toch hartstikke goed". Dan is mijn repliek altijd: "Geef me dan eens aan wat je ervoor doet om te zorgen dat je de kwaliteit niet verliest."

Kwaliteitszorg heeft een aantal kenmerken:

- allereerst moet de school zelf formuleren wat kwaliteit is op een manier dat dit voor anderen herkenbaar is;
- kwaliteit moet aangetoond kunnen worden. Dan maakt het me niet eens zoveel uit op welke manier een school dat doet, als het maar voor anderen inzichtelijk is welke gegevens er verzameld worden om kwaliteit aan te tonen en hoe die gegevens verzameld worden.

Dus de analyse van de kwaliteit van de school moet systematisch en betrouwbaar gebeuren en de doelen die men stelt moeten genoeg validiteitsgehalte hebben om er heil in te zien. Vervolgens moet toetsing van kwaliteit zo gebeuren dat duidelijk wordt of gestelde doelen bereikt zijn. Ik hamer er voortdurend op dat het toetsen van kwaliteit over iets concreets moet gaan en dat het daarnaast een voortdurend proces is.

Stimuleren

Als het over kwaliteitszorg gaat zijn we in het onderwijs een beetje gehandicapt in vergelijking met takken van sport waar je met extra financiële prikkels mensen kunt stimuleren. In het onderwijs moeten we het meer zoeken in 'verleiden tot'. Dat houdt voor mij in dat er altijd gestreefd moet worden naar een goede werksfeer, dat mensen elkaar aandacht moeten geven, elkaar moeten waarderen en open met elkaar moeten communiceren. Daarnaast moet het management heel zorgvuldig en goed gefaseerd omgaan met het implementeren van vernieuwingen. Dat zijn zaken waar het bij kwaliteitszorg echt om gaat.

12 VOOR EEN GEMAKKELIJK LEVEN MOET JE GEEN RECTOR WORDEN

In gesprek met Harry Verkoulen, algemeen directeur 2COLLEGE, Tilburg

Collega's

Ik ben niet als schoolleider geboren en als ik op dit moment al een goede schoolleider ben, dan ben ik dat geleidelijk aan geworden. Ik heb geleerd van mijn ervaringen en ik heb ervaringen met collega's gedeeld; collega-schoolleiders wel te verstaan. Want als schoolleider zijn dat je collega's. De leraren en de conciërges zijn, als het over collegiaal overleg gaat, niet mijn collega's.

Stimuleren

Van fouten kun je leren. We schrijven 1980 en ik was ongeveer een maand rector. De bisschoppen van Nederland lieten een brief uitgaan over kernbewapening in de wereld. In die tijd was dat een hot-issue in Nederland. Ik dacht: 'Kom, laat ik als rector in de school iets verstandigs doen met de brief van de bisschoppen'. Ik organiseerde een studiemiddag voor leraren en leerlingen over het thema. Iedereen ging gewillig aan de kant staan om de rector zijn kunstje te laten vertonen. Op die middag was kernenergie het probleem van niemand. Het was mijn probleem en bleef mijn probleem. Niemand deed er iets mee. Ik heb ervan geleerd dat je als rector niets moet doen als je niet gevraagd wordt iets te doen, als er geen probleem is dat opgelost moet worden, of als er op zijn minst geen signalen gegeven worden dat er iets van je verwacht wordt. Ik heb er ook van geleerd dat je niet de problemen van anderen moet oplossen, maar dat je als rector anderen moet helpen hun problemen op te lossen. Dat gaat heel ver. Het betekent bijvoorbeeld dat leerlingen hun eigen problemen moeten oplossen. Dat betekent ook dat je leerlingen aan het woord moet laten als het over problemen van leerlingen gaat. Hetzelfde principe geldt als het bijvoorbeeld over problemen van docenten, conciërges of ouders gaat. Als de conciërge van de school verantwoordelijk is voor het schoonhouden van het schoolplein, vraag ik: "Piet, hoe zit het nou eigenlijk met die rommel op het schoolplein?". Dat zijn de echte vragen die onderdeel vormen van een gedragspatroon van een schoolleider dat leidt tot betrokkenheid en kwaliteitszorg. Dat betekent dus dat je op het goede moment de goede vragen moet stellen.

Praten

Als je het over de kwaliteit van het primaire proces wilt hebben dan moet je leerlingen en docenten laten praten. Begin met ze gewoon te laten praten in een ongedwongen sfeer. Het maakt heel veel uit wanneer je, vooral op de momenten dat er

niets aan de hand is, als leerling een verhaal kunt vertellen over hoe het nou zit met de lessen wiskunde in 5 vwo. Daarna, als praten met leerlingen een beetje normaal is geworden, kun je ook het gesprek arrangeren tussen leraar en leerling, als je tenminste ook met de leraar de gewoonte hebt opgebouwd met een zekere regelmaat gesprekken te voeren. Ook leraren moeten leren dit soort gesprekken te voeren. Ze doen dat zelden of nooit. Als ze in de pauze bij de koffie met collega's praten gaat het over incidenten in de klas, lastige leerlingen, het nieuws, beleggingen, hypotheek en de thuissituatie. Leerlingen praten nooit structureel over het gebeuren op school, zij krijgen daar niet de kans voor want in de les horen ze stil te zijn. Buiten de les worden ze er eigenlijk ook maar zelden toe uitgenodigd en uit zichzelf doen ze het ook niet. Ze hebben wel iets anders aan hun hoofd. Als je het over de kwaliteit van het primaire proces wilt hebben, moet iedereen dus eerst leren praten. Praten wil zeggen, het hebben over de dingen die in het werk van belang zijn en niet alleen maar wat aantutten.

Een gesprekscultuur is een belangrijk onderdeel van de lerende organisatie. Het is een kwestie van geleidelijk aan in gesprek komen. Aan die cultuur kun je als rector een wezenlijke bijdrage leveren door het gesprek op alle niveaus in de school te stimuleren. Je hebt die cultuur niet tussen nu en overmorgen of tussen nu en volgend jaar. Ik beschouw de rector als de ultieme cultuurdrager van de school.

Cultuur en kwaliteit

Voor een gesprek over kwaliteitszorg moet er een aanleiding zijn en je moet weten waar het over gaat. Je kunt als rector niet zeggen: "Kom, laten we het eens over kwaliteit hebben." Als je dat doet moet je op zijn minst een eigen opvatting hebben en een stukje zelfbewustzijn. En als de aanleiding er is om te praten, moet je gesprekspartners treffen die in staat zijn een constructief gesprek over het onderwerp te voeren. Analyseren doe je samen. Communicatie is van ongelofelijk groot belang om gezamenlijk helder te krijgen waar het over gaat en wat er moet gebeuren in de school. Dan komen we heel dicht in de buurt van de begrippen 'zorg om kwaliteit' en 'kwaliteitszorg'. Kwaliteit is voor mij een soort bundeling van eigenschappen van de school: is een school effectief, is een school plezierig, is een school veilig, is een school goed georganiseerd? Dat zijn allemaal eigenschappen van een school. Als je die eigenschappen van een school bundelt krijg je een indruk van de kwaliteit van de school en begin je iets te proeven van de cultuur van de school. Cultuur en kwaliteit liggen heel dicht bij elkaar.

Een school is een dynamisch gebeuren. De kenmerken waarin je een school kunt vangen - ik sprak hiervoor over eigenschappen - kunnen per school verschillen. Binnen de school is de wegging van een en ander niet op alle momenten hetzelfde. Maar van de andere kant zijn de eigenschappen zo stabiel aanwezig in een school

dat kwaliteit op die onderdelen een constante is. Ik vind het uiterst boeiend bezig te zijn met de kwaliteit van onze school. Ik ben er eigenlijk voortdurend mee bezig, het is de kern van mijn werk.

Weggepromoveerd

Teveel schoolleiders doen alles formeel. De echte drive om de school te verbeteren is er niet. Het lijkt wel alsof ze teleurgesteld zijn over wat er toe nu toe gelukt is. Teleurstelling die te vergelijken is met de teleurstelling van sommige leraren die het er na verloop van tijd ook maar een beetje bij laten hangen. Als je door die houding bevangen bent is het moeilijk inspirator te zijn bij kwaliteitszorg.

Ik kom teveel collega's tegen die vluchten in de financiën en in andere beheersaspecten. Dat is niet goed, omdat je dan de voeling verliest met de leerling, de docent en de ouders. Als je dat als rector gebeurt ben je niet meer geloofwaardig als stimulator bij kwaliteitszorg in het primaire proces. In dat domein van de school kun je pas goed functioneren als je het zelfbewustzijn hebt waar ik het daarstraks over had. Als de rector dat niet heeft, komt er niets tot stand. Als je als rector geen eigen opvatting en overtuiging hebt, dan hoef je niet met de medezeggenschapsraad of met het leerlingenbestuur of met je wiskundeleraar te gaan praten want dat levert helemaal niets op. Mijn overtuiging is, dat alle mensen van nature willen leren. Luc Stevens noemt leren een menselijke overlevingsdrang. Het klinkt allemaal mogelijk een beetje pathetisch, maar als je dit soort overtuigingen niet hebt en niet helder hebt hoe je vanuit de overtuiging de school vorm kunt geven verword je als rector tot instrumenteel manager die voor de formele dingen zorgt. Als je in dat formele circuit terecht komt, kan de school het verder wel schudden.

Samenwerkingszin

Kwaliteit maak je samen. Als je begint met allemaal scheidslijnen te trekken, zo van: hier staan de leerlingen, daar staan de leraren, hier staan de ouders en daar staan de conciërges en ergens op een plek langs de lijn staat de rector te roepen... dan wordt het dus helemaal niks. Bij de spoorwegen hebben ze dat gedaan. Nou, iedereen kan zien wat er gebeurd is. Het scheelde maar een haar of de boel was uit elkaar gespat. Snel terug naar school. Je moet vanuit een eenheid denken, te beginnen bij de schoolleider en die moet met alle actoren relaties opbouwen vanuit het besef dat iedereen belangrijk is en vanuit een overtuiging bij zichzelf.

De docentenkamer

Als je als rector ijzersterk in je schoenen staat is het helemaal niet zo erg om met enige regelmaat in de lerarenkamer te komen en daar die troosteloze toestand in ogenschouw te nemen. Want het is natuurlijk een troosteloze toestand. Het is overal hetzelfde. Neem nou een ziekenhuis. Als artsen en verpleegsters pauze heb-

ben, zitten ze allemaal uit te puffen en zitten ze zich af te reageren van de spanning die ze een paar uur hebben meegemaakt. En die spanning is hoog. Alle geluid dat er uitkomt is ontlading. Dat heeft helemaal niets te maken met meningsvorming of met een geordend gesprek of zo. Het is in zakelijke zin volkomen betekenisloos, behalve dan dat het de mensen een beetje de kans geeft zich af te reageren. Het lucht op. In de lerarenkamer spreekt men ook niet met elkaar. De docentenkamer moet je niet opzoeken om echt iets te bespreken. En ernaar toe gaan om mee te klagen lijkt me al helemaal niet de bedoeling. Als ik de docentenkamer binnenstap doe ik dat om contacten te onderhouden en omdat ik mensen wil treffen waarmee ik iets wil afspreken. Zo van: "Piet, kom eens mee dan gaan we even bij mij op de kamer zitten want ik wil iets met je bespreken". Zo arrangeer je kwaliteitszorg. Je begint met mensen vertrouwen te geven dat ze kunnen praten over hun ervaringen en over hun werk. Dat is de cultuurslag waar ik het eerder over had. Zakelijke gesprekken met leraren zijn heel belangrijk. Zo'n zakelijk gesprek kan een functioneringsgesprek zijn, maar ik zou het niet per definitie zo willen noemen omdat het gesprek dan zo'n formele status krijgt en vrij strak gearrangeerd is. Als het type gesprek dat ik voor ogen heb een naam zou moeten hebben, kies ik voor taakgesprek.

Als je als schoolleider veel geld te besteden hebt, verlopen taakgesprekken heel plezierig. Ik streef er daarom naar zo veel mogelijk kortdurende taken uit te zetten. Anders gezegd, in het taakbeleid probeer ik te differentiëren in taken en niet naar functies. We hebben op dit moment op school onder de leraren verhoudingsgewijs weinig functies uitgezet. Dat biedt ruimte om door het uitzetten van taken flexibiliteit te bewerkstelligen. Functies werken vaak verstarrend.

Financiering van kwaliteit

Een rector kan geen Sinterklaas spelen. Het punt is namelijk dat Sinterklaas maar eenmaal per jaar in het land is, een rector hoort er vaker te zijn. Sinterklaas geeft weg, een rector nodigt uit. En dat is toch een heel andere benadering, hoor. Ik heb een budget en daar moet ik het mee doen. Eigenlijk geef ik niets weg. Ik nodig mensen uit, ik praat met ze en probeer behoeftes te creëren. Als daardoor behoefte aan budget ontstaat komen we er financieel ook wel uit. Ik ken collega-schoolleiders die geven alleen maar weg en vervolgens gebeurt er niets op school. Bij het financieren van initiatieven is het zaak om pas met financiering te beginnen wanneer je ook enig zicht hebt op resultaat. Met andere woorden: geef niet onmiddellijk geld. Mensen behoren eerst iets te laten zien. En ook aan de achterkant moet je het afgrendelen. Geef nooit geld voor tien jaar. Projectfinanciering voor twee of drie jaar is in principe het maximum.

Formele gesprekspartners

Veel scholen gaan verkeerd om met de MR. Ze worden wel betrokken in het gesprek dat moet leiden tot kwaliteit, maar dat gebeurt in de verkeerde fase, namelijk aan het eind van een analysefase of een besluitvormingsproces. Zo zet je de MR op de achterhand. Het gevolg is dat ze zich te vaak laten verleiden om onnodig kritisch te zijn. Eigen schuld, dikke bult. Je moet ze in het begin van het proces mede-eigenaar maken van het proces dat moet leiden tot een verbetering van een bestaande situatie. Maar ja, dat betekent dat je in de opvatting van heel veel van mijn collega's en heel veel bestuurders een doodzonde begaat omdat je de MR verleidt om twee petten te dragen. Je laat ze meedenken over iets wat ze later formeel moeten beoordelen. Volgens velen moet de MR werken volgens de principes van het parlement, namelijk op de achterhand. Ik ben het daar volstrekt mee oneens. Werken en woorden moet je niet scheiden.

Even een hele andere geleding, namelijk het ministerie. Ik heb van de minister totaal geen last. Ik heb van de minister nooit veel last gehad, ook twintig jaar geleden niet toen iedereen nog klaagde. De minister was altijd al zo verstandig te zeggen: "Me dunkt dat we het maar zo en zo moeten doen, tenzij het belang van het onderwijs er zich tegen verzet". Hij bouwde op die manier altijd een ontsnapingsclausule in. Ik heb in de loop van de tijd meer last van mijn bestuur gehad dan van Zoetermeer. Op sommige momenten waren ze veel directiever dan dat Zoetermeer ooit geweest is. Vaak was hun bemoeienis niet productief omdat het over de verkeerde dingen ging. Hun inbreng heeft mij wel eens geremd bij de onderwijskundige positionering van de school.

Kwaliteitszorg is een continu opvoedingsproces van jezelf en van de mensen om je heen. Daarbij moet je de meeste tijd stoppen in de meest nabije mensen, de mensen waarmee je het meest te maken hebt. Voor mij is het bestuur heel nabij. Tussen mij en het bestuur zit niemand. Om diezelfde reden moet ik ook veel contact onderhouden met collega-rectoren. Ook wij horen elkaar op te voeden. Bij OMO bouwen we samen best wel iets moois. Onze cao voor docenten zou wel eens een model-functie in Nederland kunnen gaan vervullen.

13 HET ROOSTER

- een overpeinzing net voor de zomervakantie -

Guy Lier, MesoConsult

Op de meeste docentenkamers hangt, goed in het oog springend, het planbord. Het bestrijkt in de regel een week of vier: de lopende week, die dagelijks met een ferme en tevreden veeg wordt ingekort om op vrijdagmiddag voorgoed te verdwijnen en de drie weken die daarop volgen. Het vermeldt de bijzondere activiteiten en soms ook de afwezigheid van een belangrijk iemand. Ook geeft het wel eens een overzicht van de ziekenboeg.

Bij naderende vakanties krijgt het bord een extra informatieve functie, omdat het ook als barometer gaat fungeren. Zo weet je ruim voor de zomervakantie dat de goede tijden eraan zitten te komen. Zonder nadere aankondiging verschijnt er opeens een blanco week, zonder dagen en activiteiten. De grote leegte dient zich aan. Selectief, dat wel; slechts bestemd voor de gewone docenten. Het management moet nog even. Ooit werkte ik op een school waar één van de conrectoren het belangrijk vond dat iedereen zich daar terdege van bewust was. Bovenaan de maagdelijke week verscheen de mededeling: 'directie werkt door', met daaronder op dinsdag, woensdag, donderdag en vrijdag aanhalingstekens. Ook 'n tweede week werd aldus bezoedeld. Het was een hele geruststelling voor ons dat de weekenden niet vermeld werden en dus niet gevuld konden worden. Weekendleegte voor de directieleden, als een soort voorafje. Dit leek een jaarlijks ritueel te worden, maar op een zonnige junidag werd de informatie plotseling en om onduidelijke redenen gedetailleerder: 'het rooster maken'.

In de docentenkamer waren veel collega's opeens niet zo blij meer met die lege weekenden voor de directie. Er zijn veel belangrijke dingen op een school, dan nog een paar héél belangrijke, en dan is er het rooster. En daar werd maar twee weken aan gewerkt, exclusief weekends! Zo'n planbord bevat toch vier weken! Aan het rooster mocht best wel heel lang gewerkt worden. Want het moest goed zijn. Daar moesten 80 docenten en 750 leerlingen het over eens zijn bij het begin van het nieuwe schooljaar. Zoals elk jaar weer bleek, een onmogelijke klus. Al hadden ze een jaar gehad om te roosteren, dan nog hadden ze het niet voor elkaar gekregen. Door de ingeroosterden werd vooral op tussenuren gelet, één à twee was acceptabel, meer eigenlijk niet. Sommigen gingen zo ver in het rechtvaardigen van hun

zelfbeklag, dat ze de uren die ze aan het begin van de dag vrij hadden ook maar als tussenuren telden.

De school was al snel in twee kampen verdeeld. De meeste docenten en leerlingen waren van mening dat het rooster niet goed was, en die paar docenten en leerlingen zonder, of met hoogstens één of twee tussenuren, waren het met de directie eens dat het een goed rooster was. Niet perfect, toegegeven, maar beter kon waarschijnlijk niet. De discussie duurde een paar dagen en had een kleine wijziging tot gevolg, die een enkeling tevreden stemde maar hem weinig vrienden opleverde bij benadeelde collega's. Het planbord liep snel weer vol en iedereen was weer druk met andere zaken. De discussie had niets opgeleverd. Maar ja, waar ging het ook over? Hoeveel tussenuren, 10e uren, verplaatsingen naar dislocaties, inbeslagnames van 'jouw' lokaal kan een goed rooster hebben voordat het slecht wordt? Daar zijn we nooit uitgekomen, terwijl dat wel had gekund.

Ergens in die laatste weken voor de vakantie hadden we met elkaar, leerlingen, docenten, directie en ouders, in alle redelijkheid, kunnen bepalen wat een goed rooster is, aan welke eisen het moet voldoen om een dergelijke kwalificatie te verdienen. Dan hadden we aan het begin van het schooljaar tenminste zeker geweten of we moesten klagen of tevreden zijn, of we de definitie van wat een goed rooster nou feitelijk is, hadden moeten borgen of bijstellen. Dan hadden we op dat gebied met elkaar gezorgd voor meer kwaliteit. En als we dat elk jaar opnieuw hadden gedaan, hadden we het kwaliteitszorg mogen noemen.