

GEEN KWALITEITSONDERZOEK DOEN IS DOM, TEVEEL KWALITEITSONDERZOEK DOEN IS OOK DOM

De zoektocht naar de grens van kwaliteitsonderzoek

Helma Jeurinck

Begeleider BCO: I. Segers

Opleiding intern
begeleider, Fontys OSO,
BCO onderwijs advies

Roermond, januari 2011

SAMENVATTING

Kwaliteitszorg is het onderwerp van mijn actie-onderzoek. Het onderwerp kwam als zeer urgent naar voren na het bespreken van het zorgverslag in september 2009. Ik ben vol enthousiasme aan de slag gegaan omdat ik vind dat een goede school een goede verslaglegging verdient en omdat ik denk dat een goede school altijd een betere school kan worden. Toch heb ik ook mijn persoonlijke twijfels over kwaliteitszorg en over het management dat nodig is om kwaliteitszorg op school te implementeren, in het voorwoord heb ik dit beschreven.

In het eerste hoofdstuk geef ik een begripsomschrijving en baken ik het onderwerp kwaliteitszorg enigszins af. In het volgende hoofdstuk omschrijf ik mijn zoektocht naar een juiste invulling van kwaliteitszorg op school. In dit hoofdstuk geef ik inhoud aan de titel van dit stuk 'Geen kwaliteitsonderzoek is dom, teveel kwaliteitsonderzoek doen is ook dom'. Ik oriënteer me via de literatuur, interne en externe beleidstukken, gesprekken met collega's, lezingen en een studiemiddag op het onderwerp. Vanuit deze zoektocht formuleer ik de stelling: 'Alleen bezielde kwaliteitsonderzoek, zorgt voor echte kwaliteit'. Bezielde kwaliteitszorg implementeren wordt het doel van mijn onderzoek. Vanuit dit onderzoeksdoel heb ik diverse vragen geformuleerd, één vraag heb ik in dit stuk uitgewerkt: 'Hoe kunnen wij de leeropbrengsten van ons onderwijs evalueren?'

In het hoofdstuk 'management' probeer ik via een analyse van de hedendaagse management visies te komen tot mijn persoonlijke visie. Vanuit hier formuleer ik een aantal basisprincipes die ik heb gebruikt om kwaliteitszorg op school te implementeren.

Tot hier heeft mijn onderzoek een definiërend karakter, hierna ga ik meer beschrijvend te werk. Ik formuleer in het hoofdstuk 'praktijk' de uitgangspunten voor 'het werkboek kwaliteit'. In dit werkboek heb ik de totale kwaliteitszorg van school omschreven. Hierna geef ik aan hoe ik een deel van het werkboek, 'evaluatie leeropbrengsten', op school heb ingevoerd. Voor de invoering heb ik een driejarenplan gemaakt. Op dit moment zijn we met het tweede jaar bezig. Dit deel van mijn onderzoek heeft een ontwikkelend karakter, het onderzoek en invoeringsproces lopen deels parallel.

In de evaluatie beschrijf ik mijn conclusies, is er ruimte voor het bijstellen van de visie en omschrijf ik wat er in mijn optiek nog moet gebeuren om de kwaliteitszorg op school te optimaliseren. Evaluatiecriteria zijn voor mij: De kwaliteit van de gesprekken over leeropbrengsten, de kennis/vaardigheden van het hele team bij het interpreteren van de scores en de bruikbaarheid in de praktijk.

Mijn onderzoek kent drie niveaus. De eerste oriëntatie op het onderwerp is het kritische niveau, morele en ethische overwegingen over kwaliteitszorg zijn het onderwerp van mijn onderzoek. Daarna komt het formuleren van uitgangspunten, ik werk dan op het substantieel niveau. Het instrumentele niveau, het zichtbaar handelen in de praktijk, wordt in het hoofdstuk over de implementatie uitgewerkt.

INHOUDSOPGAVE

1	voorwoord	3
2	kwaliteitszorg, begripsomschrijving	4
	2.1 de wet	4
	2.2 recente publicaties	5
3	kwaliteitszorg, overwegingen	6
	3.1 kwaliteitsfactoren	7
	3.2 bezielde kwaliteitszorg	8
4	management	9
	4.1 modern management	9
	4.2 managementliteratuur	10
	4.3 basisprincipes	11
5	praktijk	12
	5.1 uitgangspunten	12
	5.2 vertrekpunt	13
	5.3 valkuil	13
	5.4 opzet	14
	5.4.1 PDCA cyclus	14
	5.4.2 SWOT analyse	14
	5.5 rapportage	16
6	evaluatie	18
	6.1 management	18
	6.2 kwaliteitszorg, evaluatiecriteria	18
	6.3 afsluitend	20
7	bijlage	21
8	bronnen	22

1 VOORWOORD

Degenen die mij kennen zullen weten dat ik erg goed ben in twijfelen. Twijfel past niet echt bij deze tijd, er wordt niet echt positief gereageerd op argumenten die twijfel zaaien. Je hoort vol overtuiging theoretisch 'juiste' antwoorden te geven, antwoorden die klinken als feiten.

Ik zie twijfel als een hulpmiddel om te wikken en wegen, om een kwestie van verschillende zijden te belichten. In de volgende bladzijden heb ik mijn twijfels over kwaliteitszorg en het management dat nodig is om dit te implementeren beschreven. Bij beide onderwerpen vond ik het moeilijk te onderscheiden, in de literatuur, waar het gaat om wetenschappelijke gegevens, populaire aannames en persoonlijke meningen. Allen worden als feiten omschreven en zijn vaak weinig onderbouwd. Ik heb ervoor gekozen ze over te nemen als ik mij persoonlijk in de argumentatie kan vinden en realiseer me dat voor een echte onderbouwing meer onderzoek nodig is.

Kwaliteitszorg is het eerste onderwerp van mijn twijfel. Zelf hecht ik er waarde aan als mensen mij er persoonlijk in vertrouwen, dat ik mijn werk in het onderwijs naar eer en geweten goed doe. Ik wil graag vertrouwd worden in mijn vakmanschap. Als ik in de rol van student aan het onderwijs deelneem wil ik graag zicht hebben op de instelling waar ik ga studeren, hun prestaties en manier van werken. Ik geef mijn vertrouwen niet automatisch aan degene die voor de klas staat. Deze tegenstrijdigheid kom ik vaak tegen als ik over kwaliteitszorg lees. Het verschil in visie tussen de uitvoerende professional, de leidinggevende manager en de eisen stellende klant is groot. Ik zou enerzijds een warm pleidooi voor kwaliteitszorg kunnen houden, anderzijds krijg ik de kriebels van kwaliteitsdenken, het lijkt een syndroom dat leidt tot het creëren van een virtuele realiteit waarin beheersbare schijn overheerst.

Management, nodig voor de introductie en implementatie van de kwaliteitszorg op school, is mijn tweede punt van twijfel. In het verleden werd management, heel kort door de bocht, gezien als een manier om werknemers in toom te houden en ze via regels en afspraken te leiden naar het gewenste doel. Tegenwoordig wordt management meer gezien als een manier waarop gunstige definities/gedachten bij de werknemers worden ingeprint om het gewenste doel te bereiken. Moderne managementtechnieken zijn manieren om werknemers te kneden. Beide zienswijzen sluiten niet aan bij mijn manier van handelen. Ik voel me niet thuis in een autoritaire organisatie, maar als er iets moet wil ik dit het liefst rechtstreeks horen of mededelen. Ik hou niet van kneden en manipuleren. Een puur zakelijke, rationele benadering past echter ook niet. Om samen een doel te bereiken moet er sprake zijn van een soort gedeelde passie. Bij een aantal managementboeken had ik het idee bij een 'grote blijde familie' te gaan horen als ik de uitgangspunten zou gaan gebruiken. Dit geeft een beklemmend gevoel, maar ik realiseer me echter dat je op drijfzand ook geen organisatie kunt bouwen.

Deze twijfels zijn de start van mijn onderzoek naar kwaliteitszorg.

Helma Jeurninck

Geen kwaliteitsonderzoek doen is dom, teveel kwaliteitsonderzoek doen is ook dom.

De zoektocht naar de grenzen van kwaliteitsonderzoek

2 KWALITEITSZORG, DE BEGRIPSOMSCHRIJVING

2.1 de wet

Ik vind dat ik moet beginnen met een definitie van kwaliteitszorg. Dit is niet eenvoudig, het begrip wordt zeer divers gebruikt in de literatuur. Ik kies ervoor om de betekenis over te nemen zoals die gebruikt wordt door de onderwijsinspectie en het ministerie van onderwijs. Artikel 10 van de wet op primair onderwijs geeft aan wat kwaliteitszorg inhoudt: Het uitvoeren van het in het schoolplan beschreven beleid op een zodanige wijze dat de wettelijke opdrachten voor het onderwijs en de door het bevoegd gezag in het schoolplan opgenomen eigen opdrachten voor het onderwijs worden gerealiseerd. In artikel 12.4 wordt dit meer gespecificeerd. Er wordt omschreven hoe het bevoegd gezag van een school zich moet verantwoorden over het gegeven onderwijs. De verantwoording vindt plaats aan direct belanghebbende (ouders) en inspectie. Via het formuleren van eindtermen houdt de overheid grip op de inhoud van het onderwijs, het 'wat'. Het 'hoe' geeft de scholen ruimte voor het maken van eigen keuzes. In de kwaliteitswet (1998) wordt dit meer exact omschreven. Het 'wat' wordt steeds nauwkeuriger geformuleerd, bijvoorbeeld in 'Drempels voor taal en rekenen' (referentieniveaus) van de commissie Meijerink. Omdat de overheid het 'wat' steeds strikter formuleert/invult voor scholen wordt de breedte van het begrip kwaliteit steeds smaller. De inspectie heeft de wet uitgewerkt in haar toezichtkader aan de hand van zeven kwaliteitsindicatoren (toezichtkaderinspectie primair onderwijs, 2005).

Ook al neem je de definitie van de onderwijsinspectie over, toch blijven er verschillende accenten mogelijk, de focus kan bijvoorbeeld liggen op meetbaarheid, doelmatigheid, beheersbaarheid, controle, professionaliteit, klantgerichtheid of verantwoording. Ik realiseer me dat de definitie die ik gebruik rekbaar is. Ik wil hem toch gebruiken omdat deze omschrijving de basis vormt voor het handelen op school en omdat ik geen adequatere omschrijving heb gevonden.

Kwaliteitszorg is een breed onderwerp, ik richt mij in dit stuk vooral op de leeropbrengsten. De leeropbrengsten zijn het hart van de kwaliteitszorg, alle andere aspecten zijn/worden hierop gebaseerd. 'Evaluatie leeropbrengsten' is het hoofdstuk uit het werkboek kwaliteit dat het meeste past bij de twijfels die ik omschreven heb ik het voorwoord. Ik vind het een prettige uitdaging om juist dit hoofdstuk als afstudeerproject te gebruiken.

2.2 recente publicaties

De ‘evaluatie leeropbrengsten’ is een onderwerp dat op dit moment veel aandacht krijgt. Onder de namen opbrengstgericht werken, effectief onderwijs, datagestuurd leren, resultaatgericht werken en meetgestuurd onderwijs zijn veel recente publicaties te vinden. Bij deze vormen van onderwijs geven de data (opbrengsten, kengetallen) de leerkrachten feedback over het gegeven onderwijs en leerkrachten passen hun onderwijs hierop aan, zo komen ze tot echt passend onderwijs (Cees Bos, 2009). De Groot (1983) stelt dat het niet gaat om hoe mooi het onderwijs is dat we geven maar om wat het uithaalt, wat de leerlingen ervan meenemen. Deze vormen van onderwijs verwijzen nadrukkelijk naar het belang van een meetbare output. Er wordt gesuggereerd dat er een opbrengst, meetbaar gegeven, is waar je je op kunt richten als je goed onderwijs wil geven. Goed onderwijs levert goede opbrengsten op, maar opbrengsten van wat? Hoe meet je of het goed is? Wie beoordeelt of het beter kan?

Ik vind dat de ontwikkeling van cognitieve vermogens bij kinderen de belangrijkste doelstelling van onderwijs is. Dit onderscheidt onderwijs van kinderopvang, jeugdwerk en andere vormingscentra. Het is logisch dat er een behoefte is om te meten of dit doel voldoende gehaald wordt. M. Fullan (Canadees socioloog) schrijft dat voldoende kennis van de basisvaardigheden een voorwaarde is, het vormt het fundament voor alle andere vakken en heeft een grote invloed op het welbevinden. Dit betekent niet dat fysieke en musische vaardigheden geen rol spelen. Deze invalshoeken kunnen het cognitieve proces op meerdere manieren ondersteunen en verrijken. De rol van de sociaal – emotionele ontwikkeling is ook logisch; je kunt bijvoorbeeld niet met een groep leeftijdsgenoten omgaan zonder je sociale positie te bepalen en je kunt als leerkracht niet met kinderen werken zonder waarden en normen over te dragen. Iedereen weet dat kinderen die sociaal en emotioneel in balans zijn beter functioneren, niemand kan met zekerheid zeggen hoe dit het beste bereikt kan worden. Om een goed oordeel te geven over onderwijskwaliteit moet je de cognitieve vaardigheden meten maar de inbedding in de totale ontwikkeling van een kind niet vergeten.

3 KWALITEITSONDERZOEK, DE OVERWEGINGEN

Na de Tweede Wereldoorlog begonnen bedrijven, geïnspireerd door de Amerikanen W. Deming, J. Juran en P. Crosby steeds meer aan kwaliteitszorg te werken. Sinds de jaren '90 is deze manier van denken ook in het onderwijs steeds meer gebruikelijker en neemt het een vaste plaats in bij de organisatiekunde.

Dit maakt dat er een evolutie plaatsvindt op scholen. Van bezielde instellingen waarin gewerkt werd vanuit het persoonsvertrouwen, elke leerkracht kreeg een vanzelfsprekend vertrouwen qua kennis/kunde en de leerlingen, ouders en maatschappij gaven zich hier vol vertrouwen aan over, groeien we naar managementorganisaties. Bij deze organisaties zijn de leerkrachten niet meer het centrum, maar een belangrijk onderdeel van het systeem, zij zijn de leveranciers van kennis/kunde en het management zorgt dat de juiste kennis/kunde op de juiste plek geleverd wordt. Leerlingen, ouders en de maatschappij hebben een minder persoonlijke band met de leerkrachten, het vertrouwen wordt meer aan het systeem, de organisatie gegeven. Er wordt een steeds groter beroep gedaan op deze organisaties om zich te verantwoorden over de geleverde kwaliteit. Dit is goed, iedereen kan voorbeelden bedenken van situaties waarin er niet optimaal gezorgd is voor de ontwikkeling van de kinderen door een klakkeloze overgave aan het vertrouwen in een leerkracht. Ook kan bijna niemand ontkennen dat transparantie, kwaliteitsbewaking en harmoniseren goed klinkende begrippen zijn. Toch wil ik er op wijzen dat ook kwaliteitsbewaking van een organisatie een keerzijde heeft.

Op de eerste plaats leveren scholen, in tegenstelling tot veel bedrijven diensten en geen producten. Bij producten ligt er een langere tijd tussen het productieproces en de consumptie, dit geeft ruimte voor het maken van een standaard procedure. Bij diensten valt productie en consumptie samen, hierdoor is standaardisering bijna niet mogelijk. De directe interactie speelt een te grote rol. Producten kun je analytisch beschouwen, dit past bij de werkwijze van de hedendaagse kwaliteitszorg. De visie dat het geheel een optelsom is van de losse aspecten past bij dit beeld. Bij de beoordeling van de menselijke interactie past een meer een holistische visie. Hier wil men de mens als totaal persoon beschouwen, in niet te delen losse functies. Vanuit dit beeld is kwaliteitszorg niet te delen in losse deelaspecten. Dit geeft een spanning tussen marktgerichte, meer analytische kwaliteitsbewakers en dienstverlenende, meer holistische leerkrachten.

Verder kan er een spanningsveld zijn tussen de focus op resultaat van de school en het vertrouwen in de leerkracht. Als je werkt in een omgeving met een grote focus op output en controle, geeft dat minder mogelijkheden tot vertrouwen. De leerkracht wordt steeds meer een functionaris die bezig is met het efficiënt overdragen van kennis, in plaats van een persoon die in een relatie met de leerlingen bezig is met vorming. Zaken die gemakkelijker formeel of kwantitatief vergelijkbaar zijn lijken onvermijdelijk ernstiger en wetenschappelijker dan anderen waar dit minder het geval is. Deze laatste worden gedegradeerd tot kwesties van smaak, waar geen objectief oordeel over te vellen valt. (H. de Dijn, 2002)

Ouders zijn steeds minder mensen die vanuit een bepaalde ideologie voor een school kiezen, het zijn consumenten die graag willen dat er voldaan wordt aan hun behoeften en wensen. Zij willen op een transparante manier inzicht krijgen in de geleverde diensten. Het gevaar bestaat dat er zo sterk op output en verantwoording (de formaliteit) wordt gelet, dat de inhoud van het onderwijs wordt vergeten. Onora O'Neil (Brits filosoof) bracht recent een zeer paradoxaal fenomeen terug onder de aandacht; hoe meer gepoogd wordt de betrouwbaarheid te verhogen van organisaties en diensten,

hoe meer het wantrouwen van het publiek blijkt toe te nemen. Wellicht omdat de systemen met al hun controlemechanismen, audit- en openheidcultuur een zekerheid beloven of suggereren, die alleen in schijn kan bestaan.

Hier moet ook aan worden toegevoegd dat het niet altijd duidelijk is wie de klanten van school zijn. De ouders/kinderen of de maatschappij/overheid, beiden kunnen heel andere wensen en soms ook tegengestelde belangen hebben. Tegenover beiden moet de school haar verantwoordelijkheid nemen.

Resultaatgericht werken is verslavend. Er is een drang om steeds meer te willen weten en steeds beter op de ranglijst van goede scholen te komen staan. We krijgen een intolerantie tegen imperfectie en willen de nevenaspecten van kwaliteitszorg niet meer zien. Zeker nu de inspectie steeds meer kwaliteitsgegevens vraagt en de maatschappij de school beoordeelt aan de hand van resultaten. De mogelijkheden die de ICT sector en het management bieden lijken dit proces eindeloos te ondersteunen. Het verlangen om alles te weten en te beheersen gaat soms zo ver dat het contraproductief is.

Dit lijkt een pleidooi voor persoonsgerichte systemen maar het streven naar persoonsgerichte verantwoording kent ook nadelen. De toevalsfactor voor goed onderwijs is te groot. Het wordt ouders en maatschappij moeilijk gemaakt om een school te kiezen, te beoordelen omdat er weinig gegevens zijn en omdat de gegevens weinig samenhang bevatten, elke leerkracht werkt immers voor zichzelf. Leerkrachten kunnen vol overgave en met veel energie net de foute keuzes maken terwijl ze met iets meer kennis en dezelfde energie veel meer resultaat en wellicht ook meer voldoening bereiken. Ook blijkt dat alle als 'goed' door de inspectie beoordeelde scholen zich onderscheiden van andere scholen door het systematisch evalueren van hun opbrengsten. Kortom, vormen van willekeur, incompetentie, bedrog en machtswellust lijken meer te passen bij systemen van persoonsvertrouwen.

3.1 kwaliteitsfactoren

H. de Dijn (2007) maakt een onderscheid tussen directe kwaliteitszorg en indirecte kwaliteitszorg. Bij de directe kwaliteitszorg gaat het om de manier waarop je, met bepaalde redelijk objectieve gegevens op een meer efficiënte manier, meer kunt bereiken. Bijvoorbeeld; welk technisch leesniveau hebben de kinderen van groep 3 in juli op de avi-schaal en hoe verhoudt zich dit tot de resultaten van andere scholen? Bij de indirecte kwaliteitszorg gaat het om een complex proces dat niet zomaar te herleiden is naar bepaalde subonderdelen en daarom lastiger te meten is. Hoe meet je bijvoorbeeld de liefde die je kinderen bijbrengt voor poëzie? Veel kwaliteitssystemen gaan voorbij aan dit verschil.

G. Cuyvers (2007) onderscheidt in de non-profit sector drie kwaliteitsfactoren; 1) technische aspect, het proces met begrippen als deskundigheid en stiptheid, 2) functionele aspect, hier gaat het om (leer)opbrengsten, 3) relationele aspect. Dit laatste aspect is vaak belangrijker dan de andere aspecten bij de beoordeling van kwaliteit door ouders.

Een meetsysteem moet als redelijk worden ervaren door degenen die er direct mee moeten werken, anders zullen zij zich vooral inspannen om de resultaten zodanig te beïnvloeden dat ze een goede indruk maken. Uit onderzoek blijkt dat manipulatie van meetgegevens een belangrijk fenomeen is.

Metingen die als redelijk worden ervaren passen bij de doelstellingen van de school, de normen zijn bereikbaar en er is een vast kwaliteitssysteem.

Een andere belangrijke overweging bij kwaliteitszorg is tijd. De Grieken maakten al een onderscheid tussen de meetbare tijd, kronos, en kairos. De meetbare tijd past precies bij de controle en beheersbaarheid. De 'tijd als duur', kairos, is een tijd die minder goed meetbaar is maar die veel dichterbij ons staat en die noodzakelijk is voor het ontstaan van creativiteit en denken (J. Hermesen, 2009). Het loslaten van 'kloktijd' is een voorwaarde voor (zelf)reflectie, je legt het leven even stil. Rust als voorwaarde voor goed functioneren wordt door steeds meer postmoderne denkers overgenomen. Ik denk dat het een essentiële voorwaarde is voor goede kwaliteitszorg, kwaliteitszorg is immers het verder kijken dan dat wat meetbaar is.

3.2 bezielde kwaliteitszorg

Goed onderwijs moet een combinatie zijn van rationele factoren en ongrijpbare factoren, die te maken hebben met de passie voor het onderwijs. Goed onderwijs heeft een menselijke maat nodig bij de uitvoering, maar ook bij kwaliteitsbewaking. We moeten er voor waken dat de juiste gegevens aan elkaar gekoppeld blijven en daarvoor is meer nodig dan een rekenkundige formule. Het feit dat er meer baby's geboren worden op het platteland en het gegeven dat er meer ooevaars leven in landelijke gebieden levert immers geen verklaring op voor het geboortecijfer. Causaliteit is vaak een projectie van de verwachting (David Hume).

Mijn zoektocht naar de grenzen van kwaliteitsonderzoek heeft een werkboek opgeleverd dat de kwaliteit op school bewaakt én de overtuiging dat de zoektocht naar de grens van kwaliteitszorg uitkomt op een flexibel punt. De balans tussen geen kwaliteitsonderzoek en teveel kwaliteitsonderzoek is niet zwart/wit aan te duiden. Dit komt dicht bij wat Pythagoras omschrijft als de eenheid van tegenstellingen, de bezieling. Bezieling is een woord waar enerzijds wetenschappelijke argumenten voor ontbreken en waar anderzijds iedereen de waarde van voelt, denk maar aan zinnen als; 'een bezielde voorstelling' of 'een zielloze bedoeling. Bezieling heeft te maken met het zingevend vermogen, levenskracht, energie en enthousiasme. Zonder bezieling wordt het begrip kwaliteitszorg inhoudsloos. Ik denk dat het veel wijsheid van beleidsmakers vraagt om voortdurend te waken voor het punt van de omslag, daar waar kwaliteitszorg contraproductief wordt.

Ik sluit af met de stelling die mijn mening over kwaliteitszorg samenvat: **Alleen bezielde kwaliteitszorg zorgt voor echte kwaliteit.**

In hoofdstuk 5 (praktijk) formuleer ik de uitgangspunten die nodig zijn om bezielde kwaliteitszorg te realiseren.

4 MANAGEMENT:

Schoolbreed sluit kwaliteitszorg aan bij het IPB (integraal personeelsbeleid). Om dit goed vorm te geven heeft men er voor gekozen om competentiegericht management in te voeren. De basis van competentiegericht management ligt in het ontwikkelen van competentieprofielen. Hierin staan essentiële vaardigheden beschreven voor succesvol functioneren. Hiermee worden competenties waarneembaar, bespreekbaar en beoordeelbaar. Het gedrag van de medewerkers kan zo gemanaged worden in de lijn van de organisatiedoelen (adviesbureau Habilis, betrokken bij de invoering van het IPB beleid bij de stichting Swalm en Roer).

Mijn taak en positie op school geeft ruimte voor het zoeken naar mijn eigen stijl. Uit diverse testen en gesprekken komt naar voren dat ik een oplossingsgerichte leerstijl heb. Ik ben een doener en een denker (in wisselende volgorde). Eigenaarschap, verantwoordelijkheid en vrijheid zijn belangrijk voor mij. Ik wil in mijn werk gebruik maken van alle kwaliteiten die op school aanwezig zijn. Ik sta op een positieve en kritische manier in het leven en wil dit ook uitdragen in mijn werk.

4.1 modern management

Er zijn in de loop der jaren veel onderzoeken gedaan naar succesvol management. Er zijn door verschillende onderzoekers, soms tegenstrijdige, succesfactoren geformuleerd. De basis van de hedendaagse managementboeken ligt bij de theorie van Goffmann (1959) waarin hij 'het ik' beschouwt als een kapstok waaraan je verschillende rollen kunt ophangen.

Het valt mij op dat binnen het moderne management niet zelden alles gezien wordt in termen van problemen en crisissen die dringend systematisch moeten worden aangepakt. Er is een continuerende drang naar mobilisatie, actie. Ik vind dat het belangrijk is om ook het belang van routines, vertrouwde en de 'gewone' menselijke relaties te zien. Daarbinnen kunnen zelfs middelmatige en wispelturige wezens, zoals veel mensen zijn, positief werken.

H. de Dijn (1999) noemt de managementcultus een modern soort opium voor het volk. Met als centraal geloofspunt dat men de werkelijkheid echt kan beheersen op basis van objectief inzicht en zuivere machtswil.

Persoonlijk heb ik een aversie tegen de helden, de goeroes, uit de moderne managementboeken. Het zijn leiders, strategen en redders die ons alleen herinneren aan dingen die we allang weten. Op zich is het prima om een geheugensteun en reflectie te krijgen, maar het is niet nodig om dit zo groots en met persoonlijke ijdelheid te presenteren. Ik moet wel toegeven dat sommige 'verhalenvertellers' inspirerend zijn.

Managementmode kan net als alle andere mode een prettige opsmuk aan het alledaagse geven. Het kan je aan het denken zetten over je manier van handelen. Het is vaak verfrissend zonder echt diepgaand te zijn. Iemand die zich afsluit van mode, sluit zich af voor deze tijd, de wereld om hem/haar heen en loopt daarmee een belangrijke inspiratiebron mis.

Elke managementmethodiek heeft zijn eigen vocabulaire om vat te krijgen op de werkelijkheid; kernkwaliteiten, strategische paden, engagement, empowerment, kwaliteitsimpulsen, taakverrijking, dynamische capaciteiten. Veel van deze begrippen worden niet eenduidig gebruikt en zorgen zo voor misverstanden en spraakverwarring. Anderzijds lijken de begrippen mensen te kunnen binden

en tot nieuwe inzichten te leiden. De begrippen worden als waarheden verkocht terwijl ze nog niet onderzocht zijn of zelfs moeilijk te onderzoeken zijn. Is het bijvoorbeeld zo dat alleen betrokken mensen in staat zijn om competenties te ontwikkelen? Is het vermogen tot veranderen het fundament voor succes?

Ik zie een basisschool als een kleine organisatie waarin iedereen (bijna) hetzelfde werk doet en je elkaar (bijna) dagelijks ziet. De realiteit in veel managementboeken en van veel onderwijsadviseurs is zo complex dat verbeteren alleen kan via het implementeren van grote systemen. Kortom, much ado about nothing'! (Shakespeare, 1600) als het tenminste gaat om een school als systeem. Als je een school ziet als een plaats met veel sociale interactie, zie ik een grote complexiteit. Deze kan ik juist weer niet terugzien in een eenduidig systeem. Ik sluit me aan bij G. Cuyvers (2007) die stelt dat in kleine informele organisaties directe supervisie meer op zijn plaats is dan een formeel systeem.

4.2 managementliteratuur

Van de managementliteratuur die ik gelezen heb spraken Reteaming van Furman en Oplossingsgericht management van Cauffman mij het meest aan omdat ze uitgaan van een positieve kijk op de wereld. Een kritische kanttekening is dat ze, net als bij veel andere theorieën, uitgaan van pasklare oplossingen. De meeste managementboeken geven een stappenplan waarmee je in 4,6,12 of nog meer stappen het proces kunt doorlopen. Deze sluiten nooit aan bij de dagelijkse praktijk, bij de voorbereiding kunnen ze wel helpen om het proces te plannen. De complexiteit van de praktijk die omschreven wordt lijkt in tegenspraak met de handige tools die in de boeken gegeven wordt.

Uit de boeken van Covey heb ik inspiratie gehaald voor het plannen en prioriteiten stellen, maar ik vind dat hij zichzelf en zijn eerzame karakter erg centraal stelt. Opvallend is dat hij geen onderscheid maakt tussen de privé-persoon en de professional, dit lijkt haaks te staan op het hedendaagse mensbeeld waarbij privé en werk gescheiden zijn. Mij lijkt, dat eigenschappen die handig zijn voor een geslaagde werkcarrière niet gelijk zijn aan eigenschappen die nodig zijn voor een geslaagde (persoonlijke)relatie. Bij Ofman vind ik het kernkwadrant goed bruikbaar en zijn visie op gebundeld leiderschap verwoordt een passie voor de organisatie die ik in andere boeken mis. Toch ben ik te pragmatisch van aard om goed met Ofman's boek te kunnen werken.

Een lerende organisatie, zoals in veel boeken omschreven (onder andere door Senge, 1992) gaat uit van een continu veranderproces. Hoewel ontwikkeling noodzakelijk is en onvermijdelijk, is stabiliteit ook van grote waarde. Ik wil in deze context Pirsig (1982) citeren die zegt 'blijven steken is misschien wel de belangrijkste voorwaarde voor een kwalitatief acceptabele beweging die geen liefdeloos escapisme is'. Bij Senge spreekt mij aan dat hij spreekt over plaatselijkheid, je moet een besluit nooit hoger in de organisatie nemen dan strikt noodzakelijk.

De actie-gerichtheid van Adair (2008); 'het strategisch doen vanuit passie, inspiratie en enthousiasme' past goed bij mijn eigen manier van handelen. Adair wil mensen inspireren tot experimenteren, tot proberen, tot doen. Volgens C. Bos (2009) blijkt dat goede schoolleiders zich vooral richten op de onderwijskundige aspecten van hun taak (en niet op de beheersmatige kant). Ze weten wat goed onderwijs inhoudt en begeleiden teams en individuele leerkrachten hierin. Ze zijn sterk gericht op het schoolsucces van ieder kind en zoeken niet naar excuses om mindere scores te verklaren. Leertijd en instructie zijn sleutelwoorden voor de focus van een goed schoolleider.

M. Imai (2003) spreekt over 'kaizen', een methode voor continu verbeteren. Imai denkt dat problemen juist ontstaan wanneer we niet handelen naar wat we eigenlijk al weten. Hij doet een beroep op het gezonde verstand. 'Kaizen' is het doorvoeren van kleine veranderingen in een bestaande situatie. Deze manier van denken spreekt mij aan omdat er nadrukkelijk gebruik wordt gemaakt van de kennis en kunde die al in de organisatie aanwezig is.

4.3 basisprincipes:

Ik kies niet voor één managementconcept, ik kies er voor om elf basisprincipes te formuleren die voor mij belangrijk zijn:

- Rust zonder stilstaan, hiermee bedoel ik dat veiligheid, ontspannenheid en vertrouwdeheid voorwaarden zijn voor de actie die nodig is voor verandering.
Een goede manager moet balanceren tussen stabiliteit en onrust, tussen stilstaan en bewegen.
- De rode draad moet helder zijn. Wat zijn de doelen? Wat is de context? Wat willen we, op welke termijn? Hoe ziet het doel er in de praktijk uit?
- Gelijkwaardigheid maar geen gelijkheid. Niet iedereen heeft dezelfde kennis, ervaring en persoonlijkheid, iedereen verdient een gelijkwaardige plek in het veranderproces. De school groeit als ze gebruik maakt van alle kennis en kunde die al aanwezig is.
- Geen veranderen om te veranderen, aan een verandering moet een logische noodzakelijkheid voorafgaan.
- Geen dubbele agenda, eerlijkheid en openheid zijn een voorwaarde voor goede samenwerking en communicatie.
- Vrijheid in gebondenheid, er moeten duidelijke regels en afspraken zijn die het systeem afbakenen en er moet ruimte zijn om vanuit de eigen persoonlijkheid te functioneren.
- De onderwijskwaliteit in de klas staat centraal, er mag geen ruimte zijn voor andere focuspunten.
- De toekomst ligt bij de kansen, niet bij de problemen. Energie moet gaan naar wat je wil bereiken, niet naar wat je wil voorkomen. 'Ergens vóór zijn' geeft creatieve energie.
- Bezieling; goede ideeën zijn veel waard, maar ze komen pas tot leven als ze door mensen in bezit worden genomen.
- Slechte mensen bestaan niet, alleen onwetende (Socrates). Goede informatievoorziening en communicatie is van wezenlijk belang.
- Veranderen is ontwikkelen, het is wikkelen voor wikkelen eraf halen. Wat je tegenkomt is niet met 100% zekerheid te voorspellen. Je moet vooruit denken, maar dit moet niet je realiteitszin vertroebelen en je flexibiliteit verkleinen.

5 DE PRAKTIJK

De geformuleerde stelling: 'Alleen bezielde kwaliteitszorg zorgt voor goede kwaliteit', zet ik in dit hoofdstuk om naar een onderzoeksvraag. 'Hoe implementeer ik bezielde kwaliteitszorg op school' is mijn algemene vraag, 'Hoe implementeer ik de evaluatie van de leeropbrengsten' is mijn specifieke vraag, deze vraag zal ik vanaf paragraaf 5.4 concreet uitwerken. Ik heb een tijdpad van drie jaar uitgezet, per jaar geef ik de ondernomen of de te ondernemen acties aan. Evaluatiecriteria zijn voor mij: De kwaliteit van de gesprekken over leeropbrengsten, de kennis/vaardigheden van het hele team bij het interpreteren van de scores en de bruikbaarheid in de praktijk.

In de spagaat tussen vertrouwen en controle, mensen en tabellen, onderzoek en uitvoering heb ik een kwaliteitswerkboek gemaakt. In de volgende paragrafen staat beschreven hoe ik het werkboek kwaliteitszorg heb opgezet en geïmplementeerd op school. Het werkboek is een groeidocument dat de komende jaren met de schoolontwikkeling mee moet groeien. Ik wil benadrukken dat er vóór dit systeem ook al kwaliteit was op school. Mijn taak is dit inzichtelijk te maken, te reguleren en te optimaliseren.

5.1 uitgangspunten:

Bij het opzetten van het werkboek heb ik de volgende uitgangspunten gekozen:

1. We moeten aansluiten bij het wettelijke kader. De wet op onderwijs toezicht (WOT) legt meer verantwoordelijkheid bij het bevoegd gezag, het schoolbestuur. Het schoolbestuur geeft vervolgens kaders aan hun scholen. De stichting Swalm en Roer, mijn werkgever, doet dit door middel van een kwaliteitsmonitor, de schoolcockpit.
2. Het proces is een belangrijk deel van de kwaliteitszorg.
 - Het werkboek moet praktijkgericht zijn. Het moet geen wensen formuleren maar daadwerkelijke, concrete afspraken. Het werkboek moet een gereedschap worden, geen bureaucratisch systeem.
 - Voor echte kwaliteitszorg moet je niet alleen kijken naar resultaten. Kwaliteitszorg is geen lineair proces. Cijfers en tabellen kunnen zonder betekenisgevend gesprek een vals gevoel van inzicht geven.
 - Er moet erkend worden dat niet iedereen dezelfde vertrouwdheid en/of inzicht heeft in de verschillende domeinen. Hier moeten we naar durven handelen. We moeten erkennen dat niet iedereen op dezelfde manier kan deelnemen aan een proces.
 - Er moet tijdens de dialoog over kwaliteitszorg ruimte zijn voor de analytisch denkende teamleden, mensen die nooit het totaalplaatje uit het oog verliezen en de collega's die denken en doen vermengen en meer 'aanvoelen'. Ik zie het als een uitdaging om de onuitgesproken kennis naar boven te halen.
3. Een systematische aanpak is nodig. We moeten uniforme processen en procedures afspreken. Dit is een voorwaarde om goed te kunnen meten en vergelijken. Vanuit deze uniforme basis moeten de gesprekken vooral over de onderwijsinhouden gaan.

4. Kwaliteitszorg is een cyclisch proces, daarom heb ik ervoor gekozen om met de PDCA-cyclus te werken.
5. Kwaliteitszorg moet voor zo min mogelijk bureaucratische ballast zorgen.
6. Voor de evaluatie wordt gebruik gemaakt van de SWOT-analyse om de praktische reden dat het bestuur deze analyse ook vraagt voor het zorgverslag en omdat het een goed model is om overzicht op een situatie te krijgen.
7. Kwaliteitszorg is een zorg van iedereen die op school werkt, het hangt samen met effectief leiderschap en leerkrachtvaardigheden.
8. De focus moet liggen op wat we zelf kunnen veranderen en niet op factoren buiten de organisatie waar wij geen invloed op hebben.
9. De methodeonafhankelijke toetsen zijn het uitgangspunt bij 'de evaluatie leeropbrengsten', de methodeafhankelijke toetsen en de observatiegegevens van de leerkrachten zijn een onmisbare aanvulling hierop.

5.2 vertrekpunt:

Het zorgplan en inspectierapport laten niet zien wat we doen. We kunnen meer en doen meer, het is alleen niet in beeld gebracht. Iedereen ziet de noodzaak tot goed vastleggen zodat we extern en intern duidelijk kunnen maken wat onze kwaliteiten zijn en zodat we van elkaar kunnen leren om verder te groeien als goede school. Er is op school nog geen kwaliteitsplan aanwezig, er zijn nog nooit trendanalyses gemaakt en de gegevens met betrekking tot kwaliteitszorg zijn nog niet samengebracht. Dit geeft mij het voordeel van een blanco start.

Ik heb een opzet voor een kwaliteitswerkboek gemaakt, waarin alle aspecten van kwaliteitszorg zijn opgenomen. De uitwerking en invoering van hoofdstuk 4 (evaluatie leeropbrengsten) heb ik in dit stuk verder uitgewerkt.

Ik kies er voor om bij 'de evaluatie leeropbrengsten van de basisvaardigheden' direct praktisch te starten en hierbij de CITO norm, de door inspectie omschreven norm en de nulmeting als uitgangspunt te nemen. Wij zijn van mening dat we ruim boven de gegeven gemiddelden moeten kunnen scoren, gezien de populatie en de ambitie van de school.

5.3 valkuil:

De kracht van onze school is de energie waarmee de leerkrachten aan het onderwijs werken, het is energie die direct in de leerlingen gestoken wordt. Door deze energie worden er goede leeropbrengsten gehaald in een goede sfeer. Als er meer aandacht voor verantwoording en schoolanalyse komt mag dat niet ten koste gaan van deze kwaliteit. De inzet, ervaring en bevlogenheid van leerkrachten kan niet vervangen worden door een grafiek of tabel. Het werkboek moet een ondersteunende waarde krijgen binnen de school.

Uit onderzoek van Marzano (2008) blijkt dat de belangrijkste factor die effect heeft op het leren van de leerlingen, de leraar is. Met name een goede instructie onderscheidt een zwakke van een goede

leerkracht. De kracht van de school moet in de klas blijven liggen, daar moeten we onze kwaliteit versterken en borgen.

5.4 opzet:

Schooljaar 2009/2010 is gericht op informatie en oriëntatie.

nulmeting

Ik heb een inventarisatie gemaakt van alles wat we op school al doen en van onze resultaten (nulmeting), dit heb ik in het wettelijke kader gezet (door het bestuur van de stichting Swalm en Roer uitgewerkt in een kwaliteitsmonitor voor de school, de schoolcockpit). De schoolcockpit is nu geen discussiepunt. Het reikt op dit moment ver buiten mijn cirkel van invloed, het is een opdracht die het onderwijs gegeven wordt. Dit kader, de opbrengsten van ons onderwijs en het leerkracht handelen wil ik samen brengen.

opzet werkboek

Procedures en verantwoordelijkheden heb ik vastgelegd in een werkboek. De schoolmonitor van de stichting Swalm en Roer, de PDCA-cyclus en de SWOT analyse hebben hierin een centrale rol.

5.4.1 PDCA cyclus

De Demingcirkel of PDCA cyclus (W. Deming, 1994) helpt om op een transparante en cyclische manier kwaliteitszorg vorm te geven. Het is een leercyclus waarin sprake is van een constante bijstelling van het proces. Factoren binnen de school (veranderend team, populatie) en van buiten de school (nieuwe onderwijsinzichten, maatschappelijke normen) maken dat we ons steeds moeten herbezinnen op de kwaliteit van het onderwijs.

Deming is voorstander van het continue verbeteren van het proces. Hij is geen voorstander van het voortdurend veranderen van de organisatie. Deming stelde 14 aandachtspunten op (kern van de zaak, 2003) die in zijn visie de basis zijn voor kwaliteitszorg. Deze punten hebben mij geholpen om mijn visie over kwaliteitszorg te verfijnen. Hierdoor ben ik bijvoorbeeld de waarde van goede processen gaan waarderen (blame the system, not the person) en ben ik kwaliteitszorg nog meer als een integraal onderdeel van de totale schoolorganisatie gaan zien.

Deming gelooft in de bijna onbeperkte mogelijkheden van elke medewerker, mits deze in een omgeving kan werken die zijn gevoel van trots en verantwoordelijkheid adequaat ondersteunt, ontwikkelt en voedt. Volgens Deming wordt 85% van de effectiviteit van een medewerker bepaald door zijn omgeving en slechts minimaal door zijn eigen vaardigheden.

De praktische uitwerking van de PDCA-cyclus heb ik omschreven in het werkboek kwaliteitszorg.

5.4.2 SWOT-analyse

Learned, Christensen, Andrew en Guth (1965) introduceerden de SWOT-analyse en gaven daarmee een pragmatische draai aan het management. Het moest de manager helpen om zijn bedrijf af te stemmen op zijn omgeving door het eerst formuleren van opportuniteiten en threats en vervolgens te analyseren aan de hand van strengths en weaknesses. De SWOT-analyse past goed bij de modellen

van de lerende organisatie. Het is een bruikbaar middel is om op een logische en analytische manier een overzicht te geven van de kwaliteit van school. Het model kan de besluitvorming versnellen omdat het op een eenvoudige manier de werkelijkheid weergeeft. Het nadeel is dat de werkelijkheid niet te vangen is in een schema.

presentatie op een teamvergadering

In deze presentatie (november 2009) heb ik een overzicht van kwaliteitszorg gegeven en de plek die de evaluatie van de leeropbrengsten daar in heeft. Ik heb de mogelijkheden van trendanalyses en dwarsdoorsnede laten zien maar de nadruk ik heb gelegd op de dialoog over de resultaten en effecten van ons onderwijs.

zo snel mogelijk samen ervaringen opdoen

De wintersignalering is het startpunt om zelf aan de slag te gaan, hieraan voorafgaande heb ik een tweede teampresentatie gegeven (januari 2010) om het geheugen op te frissen en om concreet aan te geven wat ik van iedereen verwacht.

De resultaten geven voldoening; nu kan iedereen zien dat we goede opbrengsten hebben. Ze geven inspiratie, door op kleine punten ons onderwijs bij te stellen waardoor kunnen we wezenlijke verbeteringen bewerkstelligen. Verder geven ze ons handvaten om onze ervaringen te onderbouwen bij oudergesprekken, consultaties en groepsbesprekingen. Vanuit de SWOT- analyse kan meteen een aantal acties op korte en langere termijn worden geformuleerd.

<i>Schooljaar 2010/2011 is gericht op oefenen en experimenteren</i>

van oefenen naar systematisch handelen

Om de 'evaluatie leeropbrengsten' te borgen moet het een jaarlijks terugkerend, ingepland proces worden en moet het toegankelijk gedocumenteerd worden.

Alle informatie met betrekking tot kwaliteitszorg wordt in een map, op het schoolnetwerk gezet. Op dit moment is dat het werkboek, diverse SWOT-analyses, het toetsrooster, de gesprekkencyclus en het zorgplan.

jaarplanning

De activiteiten rondom kwaliteitszorg hebben een duidelijke plek gekregen in de jaarplanning.

*** De bouwvergaderingen** nemen een cruciale rol in, er zijn rondom de twee grote toetsmomenten (zomer en wintersignalering) verschillende kwaliteitszorgmomenten vastgelegd:

- Voor elke toetsperiode een kort overleg om het geheugen op te frissen.
- Na elke toetsperiode een uitgebreide vergadertijd om de resultaten te bespreken op groepsniveau en bouwniveau. Er wordt gekeken naar de verschillende vakken en de verschillende groepen.

Bouwvergaderingen zijn belangrijk, daar moet de open dialoog over onderwijs plaatsvinden. Het is dé plek waar resultaten, methodes, leerkrachtgedrag en visies zichtbaar worden. De bouwteams moeten altijd een beroep kunnen doen op deskundigen buiten de bouw en moeten kunnen terug

vallen op de directie en intern begeleider. Een bouwteam is samen verantwoordelijk voor het onderwijs in de bouw.

*In de *teamvergaderingen* vindt de terugkoppeling van de conclusies uit de bouw plaats. Hierbij wil ik nogmaals benadrukken dat we voorzichtig moeten zijn met eenduidige conclusies. We moeten ons realiseren dat gegevens die een correlatie met elkaar hebben niet automatisch een causaal verband vertonen. We moeten meerdere oorzaken-verbanden in ogenschouw nemen en de beste/duidelijkste optie onderzoeken.

Verder geef ik tijdens 4 teamvergaderingen uitleg over de opzet van het werkboek en over de dialoog over kwaliteitszorg die tijdens diverse bouwvergaderingen plaats moet vinden.

*In de *MT-vergadering* komt het evalueren van de leerresultaten ook aan bod om het belang van de rol die de bouwcoördinator heeft bij dialoog over kwaliteit te benadrukken. Verder kan de lijn tussen de verschillende bouwen en de acties die worden ondernomen om de kwaliteit van ons onderwijs te verbeteren hier worden bewaakt. Ook zal er een MT-vergadering besteed worden aan beter kunnen analyseren, verwerken, interpreteren en benutten van data. Dit is nodig om te komen tot betekenisvolle kennis vanuit toetsgegevens. Dit gebeurt samen met een extern deskundige.

Schooljaar 2011/2012 zal gericht moeten zijn op het integreren van de leeropbrengsten cyclus

De evaluatie leeropbrengsten moet geïntegreerd worden in het totale kwaliteitszorgproces. Het moet samen met alle andere losse aspecten waar we nu aan werken (groepsplannen, individuele leerlijnen, direct instructie model, IPB, groepsbezoeken, HGPD, schoolplan) deel uit maken van de totale (meerjarige) cyclus kwaliteitszorg.

Het formuleren van einddoelen en tussendoelen voor onze school, is een volgende stap die we moeten maken om de evaluatie meer diepgang te geven. Deze specifieke doelen moeten afgestemd zijn op de visie (en daarmee ook op de gekozen leermethodes), populatie, inspectienormen en referentieniveaus. Bij het formuleren van doelen moeten we ons realiseren dat niet voor alle doelen valide meetinstrumenten beschikbaar zijn, zelfs niet voor de kerndoelen. Onze visie moet het uitgangspunt blijven en niet de reikwijdte van het toetsmateriaal. De kwaliteitskaarten van 'onderwijs aan zet' en de Kabell-methodiek kunnen ons helpen om de doelen te formuleren.

Black en William (1998) publiceerden een omvattend overzicht naar de effecten van toetsgebruik op de kwaliteit van het onderwijs. Hieruit kwam het positieve effect van regelmatige feedback naar voren, maar er werd ook een aantal problemen gesignaleerd. Veel toetsen versterken het oppervlakkig leren, verder toetsen ze vaak summatief (afsluitende, eindtoetsen) terwijl formatieve toetsen (tussentijdse, volgtoetsen) een grotere bijdrage leveren aan goed onderwijs. Ook zijn alleen toetsen die aansluiten bij onze leerdoelen effectieve toetsen. Andere toetsen nemen alleen maar onderwijstijd in beslag.

5.5 rapportage

De school maakt jaarlijks een verslag van haar kwaliteit, het zorgverslag. In het verslag moet niet alleen ruimte zijn voor de 'harde gegevens', de kengetallen. Deze gegevens hebben een te beperkte reikwijdte en te weinig diepgang. Ze vertellen ons niets over achtergronden, oorzaken en visie. Het

zorgverslag helpt ons bij de reflectie op het eigen handelen maar geeft ook anderen (ouders, bestuur, inspectie en andere belanghebbenden) de mogelijkheid om te reflecteren op het gegeven onderwijs. Interne impulsen zijn van grote waarde omdat ze voortkomen uit een grote kennis van de organisatie. Externe impulsen hebben een grote waarde, omdat ze meer objectief zijn of vanuit een ander belang naar de organisatie kijken. Gebruik maken van meerdere bronnen biedt de mogelijkheid tot triangulatie, op de snijpunten van de informatiebronnen bevinden zich de meest zuivere kenniselementen over de school.

De presentatie van de evaluatie leeropbrengsten heeft verschillende functies;

- Draagvlakfunctie, er wordt een legitimiteit voor het handelen gecreëerd.
- Rekenschapfunctie, er wordt verantwoording afgelegd voor behaalde resultaten.
- Leer en verbeterfunctie, er wordt inzicht gegeven in de leer en ontwikkelpunten van de lerende organisatie gegeven.

Om het zorgverslag meer toegankelijk voor ouders te maken wordt in het informatiebulletin na elke toetsperiode een kort verslag geschreven. Hierin moet naar voren komen wat de school heeft beoordeeld, wat de uitslagen in hoofdlijnen zijn en welke acties op basis hiervan worden ondernomen.

6 EVALUATIE

Mijn algemene conclusie is dat beide uitspraken in de titel van dit stuk (Geen kwaliteitsonderzoek doen is dom, teveel kwaliteitsonderzoek doen is ook dom) waar zijn. Het gaat om de harmonie tussen de twee stellingen en om het weten wat je meet. Dit rechtvaardigt, voor mij, de stelling dat alleen bezielde kwaliteitsonderzoek zorgt voor echte kwaliteit. Ik durf achteraf deze stelling ook te betrekken op het management; alleen bezielde management, zorgt voor echte leiding.

6.1 management

Een dominante visie maakt je ongevoelig voor nieuwe vormen van inzicht (R. ten Bos, 2002). Deze zin heeft mij geholpen om twijfel als een deugd te zien. Ik ben ook tot de conclusie gekomen dat het niet noodzakelijk is om een vaste managementstijl te kiezen, net als bij elke modestijl kies je wat je op dat moment het best past. Voor alle duidelijkheid wil ik benadrukken dat ik geen moeite heb met allerlei trends in managementland. Ik heb wel kritiek op de klakkeloze manier waarop de trends worden overgenomen.

De methode die Hopkins (2008, citeert C. Bos 2009) beschrijft past, achteraf beschouwd, goed bij de manier waarop ik gewerkt heb. Hij stelt dat je via doen (actie) komt tot willen (motivatie) en via doen (proberen) tot kunnen (beheersing). Ook denk ik dat goed management de sterke punten van de verschillende teamleden centraal stelt, zoals Lammers (2007) zei: 'Naar mijn weten heeft nog nooit iemand een wedstrijd gewonnen op zijn of haar zwakke punten'.

Verder ben ik mij gaan realiseren dat er twee werelden zijn. De managementwereld waar ruimte is voor denkeperimenten die los staan van de realiteit/wereld waar leerkrachten elke dag in functioneren. Managers kunnen hun zoektocht naar piekervaringen voortzetten zonder consequenties. Te vergelijken met Odysseus die vastgebonden aan de mast en dus niet in staat om te roeien, kan experimenteren met de sirenes. De roeiers van het schip hebben deze luxe niet. De wereld van de leerkrachten is net als de wereld van de roeiers minder flexibel, dus de leerkrachten zijn niet perse minder flexibel maar hun realiteit is minder flexibel.

Tenslotte wil ik aan de basisprincipes die ik geformuleerd heb in het hoofdstuk management nog één principe toevoegen, alles draait om 'wij'. Tijdens de opleiding intern begeleider en de netwerkbijeenkomsten van de stichting Swalm en Roer luister ik regelmatig met verbazing naar intern begeleiders die praten over 'mijn leerkrachten' en 'dat moeten ze voor mij doen'. Ik bezit geen leerkrachten, wil er geen bezitten en wil ook niet iemands bezit worden. Verder wil ik ook niet dat iemand iets voor mij doet, we werken allemaal voor de school. Ieder heeft binnen de schoolorganisatie zijn eigen verantwoordelijkheid en samen maken wij de school.

6.2 kwaliteitszorg, evaluatiecriteria

In het hoofdstuk 'Praktijk' schreef ik dat evaluatiecriteria voor mij zijn: De kwaliteit van de gesprekken over leeropbrengsten, de kennis van het onderwerp, de vaardigheid in het interpreteren van de scores en de bruikbaarheid in de praktijk. Hier wil ik 'keuzes kunnen maken' nog aan toevoegen, omdat gaande het proces bleek dat dit een cruciaal criterium is. Bij 'doelen' heb ik

aandachtspunten voor het komende schooljaar omschreven. Om de evaluatiecriteria te toetsen maak ik gebruik van formele en informele gesprekken zonder een vooraf vastgesteld format.

dialogoog

Het is belangrijk om te investeren in de dialoog die leerkrachten op school over kwaliteitszorg hebben. Hierbij zie ik een grote rol voor de bouwcoördinatoren, die de gesprekken over onderwijskwaliteit sturen tijdens de vergaderingen. Het boek van F. Bannink (Oplossingsgerichte vragen, 2007) kan hiervoor een goed uitgangspunt zijn. P. Senge (1992) wijst erop dat het niet perse gaat om een debat of discussie maar vooral om een dialoog. Het accent ligt niet op gelijk hebben maar op het naar elkaar luisteren en elkaar begrijpen. Er wordt vanuit een positieve setting doorgevraagd om tot de essentie van het thema/probleem te komen.

keuzes

Ik heb ervaren dat je als school keuzes moet durven maken. De maatschappij heeft de neiging om scholen bij alle problemen die zich voordoen een belangrijke rol te geven. Dit maakt van scholen overbelaste deelnemers aan de maatschappij. Scholen die durven te kiezen kunnen zich beter professionaliseren, specialiseren en profileren. Ouders en leerkrachten kunnen gerichter kiezen welke school zij bij hun visie vinden passen en scholen kunnen meer kwaliteit leveren omdat ze niet alles willen doen. Ik denk dat wij op school al een aantal impliciete keuzes hebben gemaakt, het is goed om deze keuzes expliciet uit te dragen, binnen en buiten het team. Keuzes hebben te maken met beschikbare tijd en daarmee met prioriteiten en accenten. Kiezen betekent vaak automatisch ook iets niet kiezen. Je moet de consequenties van je keuzes duidelijk durven uitspreken om geen tegenstrijdige verwachtingen te creëren.

Scholen moeten zelf kritische consumenten worden, geen trendvolgers die denken dat ze achterlopen als ze niet elke hype van de pedagogische studiecentra volgen, geen schapen die weinig kritisch aan de nieuwe ontwikkelingen meedoen. Iedereen prijst zijn eigen waarheid aan. Hét gelijk, dé waarheid is niet vindbaar. Van allerlei op dit moment ferm gepromote onderwijsdoelen als coöperatief leren, zelfstandig werken en directe instructie kan ik geen sluitende onderbouwing vinden. Ik ben van mening dat we moeten leren kiezen vanuit onze visie, eigen overtuiging. Onderzoek naar de waarheid wordt vaak vertroebeld door commerciële belangen. Geld en roem spelen een te grote rol bij onderzoek (H. Philipse, 2010).

Nieuwe, meer technische inzichten volgen elkaar meestal in een logische volgorde op. Je kunt meestal stellen dat het nieuwste inzicht de meeste voordelen biedt. Nieuwe inzichten qua management of kwaliteitsontwikkeling staan vaak naast elkaar, de nieuwste ontwikkeling is anders dan de vorige ontwikkeling maar niet per definitie beter. Dit is voor mij een wezenlijk inzicht bij het maken van keuzes geweest.

doelen

Een school die duidelijke keuzes maakt, die heldere doelen stelt kan haar kwaliteit beter meten omdat ze weet wat de maat is die genomen moet worden. We moeten duidelijke uitdagingen, ambities en streefdoelen gaan formuleren. Het begrip kwaliteit krijgt pas echt inhoud als je er concrete indicatoren aan koppelt. Hopkins (2008, citaat C. Bos 2009) stelt dat de omschrijving van kwaliteit zo concreet moet zijn dat hij meetbaar is en zo ruim dat het de creativiteit van leerkrachten

niet schaaft. Een te omvangrijke set van regels en voorschriften gaat voorbij aan de eigen verantwoordelijkheid en de ervaring van veelal deskundige mensen. C. Bos (2009) vult hierop aan dat dit van het managementteam vraagt dat ze werken met de 4 V's; vrijheid (ruimte geven), variatie (enige eigenheid toestaan), verantwoordelijkheid nemen en verantwoording afleggen.

Kennis/vaardigheden

De kennis over kwaliteitszorg is sterk vergroot op school en groot genoeg om praktisch aan de slag te gaan. De vaardigheid om scores te analyseren en interpreteren is nog in een oefenstadium. Door oefening (hele team) en kennisoverdracht (bouwcoördinatoren) denk ik dat we op dit punt nog verder kunnen groeien. Ook is het belangrijk om de kennis die we hebben opgedaan levendig te houden.

Natuurlijk weten we niet alles en we weten ook niet of we beste keuzes hebben gemaakt. We weten wel dat we voor dit moment de beste antwoorden hebben gevonden. Ik sluit me aan bij Kant die schrijft dat er alleen tijdelijke antwoorden zijn. Bij dit gegeven kunnen dogmatische en sceptische mensen zich vaak moeilijk neerleggen. Volgens Kant zoekt de criticus de grens tussen beide uitersten.

Bruikbaarheid

We hebben de resultaten van de metingen en het werken met het werkboek kwaliteit meteen kunnen gebruiken in de praktijk. Het gaf ons informatie over de keuzes die we moesten maken bij de aanschaf van nieuwe leermethodes. Verder is het een aanzet geweest tot de dialoog over de invulling van het lesrooster en de plek die 'speciale activiteiten' op school krijgen.

Het thema 'evaluatie leeropbrengsten' sluit naadloos aan bij de andere onderwerpen waar we op dit moment mee bezig zijn, zoals groepsplannen, IPB en visie. Door de plek in het grote geheel te kunnen duiden is de context duidelijker en neemt de bruikbaarheid toe.

6.3 afsluitend

In een gesprek met P. Wolters (medewerker CITO) en het managementteam kwam naar voren dat we als school een uniek traject hebben gekozen. We werken vanuit de micro en meso analyses toe naar een macro analyse, met als voordeel dat de conclusies uit de schoolonderzoeken voor iedereen herkenbaar zijn en de betrokkenheid van het hele team belangrijk is.

Als kwaliteitszorg als een externe prikkel wordt ervaren, zorgt het voor een enorme inkrimping van de realiteit. Als kwaliteitszorg als een interne prikkel wordt ervaren, zorgt het voor reflectie op de werkzaamheden en levert het een bijdrage aan de optimalisering van het werk qua product en proces. Echte kwaliteit is van veel factoren afhankelijk, maar betrokkenheid en verantwoordelijkheid van de leerkracht is cruciaal. Ik ben blij dat ik kan constateren dat op school de reflectie sterk is toegenomen en er een verruiming van de realiteit heeft plaatsgevonden.

Ik zie dit verslag en het werkboek 'kwaliteitszorg' als een verdienste van het hele team en wil iedereen hiervoor bedanken.

7 BIJLAGE

1. werkboek kwaliteit

8 BRONNEN:

Boeken

Adair J.	2008	the best of Adair on leadership en management	uitgeverij Thorgood
Bannink F.	2007	Oplossingsgerichte vragen	uitgeverij Pearson
Bos C.	2009	Willen=kunnen=doen	uitgeverij Koninklijke van Gorcum
Bos, ten R.	2002	Modes in management	uitgeverij Boom/SUN
Covey S.	1989	De zeven eigenschappen van effectief leiderschap	uitgeverij Amstel
Covey S.	2005	De 8 ^{ste} eigenschap	uitgeverij Business Contact
Cuyvers G.	2007	Zorgen voor kwaliteit	uitgeverij Lannoo Campus
Dijn, de H.	1999	De herontdekking van de ziel	uitgeverij klement
Donk, van der C. Lanen B.	2009	Praktijkonderzoek in de school	uitgeverij Coutinho
Cauffman L.	2007	Oplossingsgericht management	uitgeverij Boom Lemma
Furman B.	2009	Reteaming	uitgeverij Nelissen
Hermesen J.	2009	Stil de tijd	uitgeverij Arbeiderspers
Hermesen J.	2010	Windstilte van de ziel	uitgeverij Ten have
Imai M.	2003	Kaizen	uitgeverij Kluwer
Lingsma M.	2007	Teamcoaching	uitgeverij Nelissen
Marcus J. Dam, van N.	2009	Praktijkgerichte benadering van organisatie en management	uitgeverij Noordhoff
Ofman D.	2004	Bezieling en kwaliteit in een organisatie	uitgeverij Servire
Pirsig	1982	Zen en de kunst van het motoronderhoud	uitgeverij Bakker
Sikkens R.	2004	De allerbeste basisschool	uitgeverij Spectrum
Senge P.	1992	De vijfde discipline	uitgeverij Scriptum

Artikelen

Berg, van de E.	2008	Feedback op leerling werk (Black en William) verschenen op: www.centrumvoornascholing.nl	
Dijn, de H.	2007	Het beheersingssyndroom	Verschenen in: Patrick Develtere e.a. (red.), Werk en Wereld. Confronterende visies op onderzoek en samenleving. Leuven, LannooCampus, 2007, p. 40-48.
Ledoux G. Blok H. Boogaard M.	2009	Opbrengstgericht werken, de waarde van meetgestuurd onderwijs	verschenen bij: SCO-Kohnstamm instituut

Lezing

Dijn, de H.	1 juni 2010	Lijstjes, targets en evaluaties	Radboud universiteit Nijmegen
-------------	-------------	---------------------------------	-------------------------------

Hoorcollege

Philipse H.	2010	betrouwbare kennis	home academy
-------------	------	--------------------	--------------

CPS brochures

Levende kwaliteit	2007
Levende kwaliteitszorg	2006
Kwaliteit maak je met elkaar	2007
Checklist duurzaam sturen op onderwijs	2006
Lerend veranderen	2007

uitgave onderwijsinspectie

Opbrengst gericht werken en de basisvaardigheden	2010
Analyse en waardering van opbrengsten	2010

Uitgave PO platform kwaliteit en innovatie

Kijk eens in de spiegel 2007

Uitgave PO raad

Opbrengstgericht werken, doe je zo 2009

Websites:

www.avs.nl	algemene vereniging van schoolleiders
www.habilis.nl	adviesbureau habilis
www.hermandedijn.be	herman de dijn
www.ink.nl	instituut nederlandse kwaliteit
www.kwaopnetwerk.nl/downloads/Vernooy-Draaiboek.pdf	Draaiboek doelgericht en planmatig op weg naar betere leerlingresultaten K. Vernooy (2001)
www.marclammers.nl	Marc Lammers
www.mpv.kennisnet.nl	meervoudige publieke verantwoording
www.onderwijsinspectie.nl	onderwijsinspectie
www.rijksoverheid.nl-themas/onderwijs-en-wetenschap	ministerie van onderwijs
www.schoolaanzet.nl	samenwerkende schoolorganisaties primair onderwijs
www.watwerktopschool.nl	bazalt,HCO en doba (over Marzano)
www.zek-onderwijs.nl	zelfevaluatiekaders onderwijs