PO RAAD



Handreiking bovenschoolse kwaliteitszorg



Handreiking bovenschoolse kwaliteitszorg

PO RAAD



Inhoudsopgave

Voorwoord 4

Leeswijzer 5

1 Wat is kwaliteitszorg? 6
1.1. Begripsdefinities 6
1.2. Korte geschiedenis van 'aandacht voor kwaliteit' in het primair onderwijs 9

2 Hoe ontwikkelt kwaliteitszorg in het onderwijs zich? 14
2.1. Een sectorbrede benadering 14
2.2. De vier fasen van kwaliteitszorg 15
2.3. Een ordenend schema 18

3 De medewerker kwaliteitszorg 20
3.1. Inleiding 20
3.2. Functioneren in verschillende contexten 20
3.3. De positie van de kwaliteitszorgmedewerker 26

4 Overleven in de driehoek 32

5 Vaardigheden van de kwaliteitsmedewerker 34
5.1. Omgaan met informatie 34
5.2. Beleidsnotities schrijven 38
5.3. Adviseren 41
5.4. Processen bewaken 43
5.5. Evalueren 44
5.6. Over onderzoek doen 46

6 De wereld van… 48
6.1. Boeken en artikelen 48
6.2. Netwerken 49
6.3. Sites 49

Bijlage Methoden van onderzoek 50

Noten 54

Colofon 56

Voorwoord

Het primair onderwijs maakt momenteel grote veranderingen door. Kijk maar naar de manier waarop de Inspectie van het Onderwijs voortaan haar wettelijke taak uitoefent: zij neemt het bestuur als direct aanspreekpunt voor de kwaliteit van het onderwijs op de scholen. Dat betekent dat kwaliteitszorg zich (ook) moet afspelen op het niveau van het schoolbestuur. De sterke groei van het aantal medewerkers dat zich bezighoudt met kwaliteitszorg is dan ook uitdrukking van de ernst waarmee het thema 'onderwijskwaliteit' zijn plek heeft gekregen in het bestuurlijk handelen.

De PO-Raad heeft sinds een aantal jaren een 'kennisgroep kwaliteit'. Dit is een snel groeiend netwerk waarin kwaliteitszorgmedewerkers bij elkaar komen en van en met elkaar leren. In 2013 hebben we een aantal van de kwaliteitszorgmedewerkers geportretteerd in de publicatie 'Werken aan kwaliteit'. In deze publicatie hebben we geconstateerd dat de invulling voor deze functie erg kan verschillen, variërend van een paar uur in de week tot een fulltime baan.

Gedurende het afgelopen jaar ontstond in de kennisgroep de behoefte om hetgeen werd besproken ook vast te leggen in een publicatie. Voor de deelnemers van de kennisgroep, maar ook voor anderen: kwaliteitszorgmedewerkers die (nog) niet deelnemen aan de kennisgroep, bestuurders die zich willen verdiepen in het bovenschools sturen op onderwijskwaliteit of schooldirecteuren die een bovenschoolse taak hebben op het gebied van onderwijskwaliteit. Deze nieuwe publicatie is dus bedoeld voor iedereen die zich bovenschools met kwaliteitszorg bezig houdt en meer wil weten over het sturen op onderwijskwaliteit.

In deze publicatie noemen we deze functionaris beurtelings kwaliteitsmedewerker, medewerker kwaliteitszorg en kwaliteitszorgmedewerker – alle drie aanduidingen zijn in omloop zonder verder semantisch verschil. Deze titel kan dus ook betrekking hebben op een nevenfunctie van een bestuurder of schooldirecteur.

Dit boekje is een bijdrage aan het verbeteren van kwaliteitszorg binnen schoolbesturen. Het biedt u een overzicht van de verschillende opdrachten en vaardigheden die voor een goede uitoefening van kwaliteitszorg nodig zijn.

Zoals gezegd zullen de taken van de kwaliteitszorgmedewerker voortdurend veranderen. Deze handreiking zal derhalve een tijdelijk bestaan beschoren zijn. Des te beter, want het is goed als het onderwijs zichzelf doorontwikkelt. Daar hebben onze leerlingen recht op. Maar *for the time being* voorziet deze handreiking vast in een behoefte.

Rinda den Besten
voorzitter



Leeswijzer

Deze handreiking is als volgt opgebouwd:

In **hoofdstuk 1** gaan we in op verschillende definities en omschrijvingen van onderwijskwaliteit en kwaliteitszorg die in omloop zijn. De aandacht voor onderwijskwaliteit is van betrekkelijk recente datum. In een korte beschrijving wordt de geschiedenis hiervan beschreven.

In **hoofdstuk 2** gaat het opnieuw over kwaliteitszorg waarbij de ontwikkeling hiervan centraal staat. Deze ontwikkeling laat een toename in 'integraliteit' zien: het begrip kwaliteitszorg gaat steeds meer omvatten. Interessant is dat deze ontwikkeling van kwaliteitszorg in het onderwijs een weerspiegeling is van de groeiende aandacht voor kwaliteit in met name de industriële omgeving.

De kwaliteitszorgmedewerker staat centraal in **hoofdstuk 3**: zijn of haar taken komen aan de orde, maar ook de contexten waarin die taak wordt uitgevoerd. Ook worden er verschillende taakopvattingen besproken.

In **hoofdstuk 4** gaan we in op een heikel punt: de plaats van de kwaliteitszorgmedewerker in de organisatie: tussen een opdrachtgever (het bestuur) en de opdrachtnemer (in de regel een schoolleider). Vanuit welke positie kan de kwaliteitszorgmedewerker het best zijn of haar ondersteunende functie vervullen?

Hoofdstuk 5 staat geheel in het teken van de vaardigheden van de kwaliteitszorgmedewerker. Zo wordt er aandacht geschonken aan diens rol als beleidsontwikkelaar, als adviseur van het bestuur en als de verantwoordelijke voor evaluaties van beleid.

Hoofdstuk 6 tot slot, maakt de kwaliteitszorgmedewerker wegwijs in de vakliteratuur en social media op dit terrein.

HOOFDSTUK 1

Wat is kwaliteitszorg?

Hoewel het de medewerker kwaliteitszorg is die in dit boekje centraal staat, ontkomen we er niet aan om te starten met de vraag waar het die medewerker in zijn of haar functie om te doen is: gepaste verantwoordelijkheid dragen voor kwaliteitszorg. Om welke verantwoordelijkheid het precies gaat – daar komen we nog over te spreken. Ook over het waarom van de toevoeging 'gepast'. We beginnen met waar het hoort: met de vraag 'wat is kwaliteitszorg'?

1.1. Begripsdefinities

Het is een goed gebruik om het begin van een begripsomschrijving te leggen bij de definities die woordenboeken en encyclopedieën geven. Welnu, de digitale Nederlandse Encyclopedie levert maar liefst zeven verschillende omschrijvingen, elk afkomstig uit een andere bron[1]. Zie kader.

Een aantal woorden springt eruit, temeer daar ze verscheidene keren voorkomen in

1. Kwaliteitszorg kan omschreven worden als het aansturen van een continu verbeterproces om zodoende aan de kwaliteitseisen te voldoen. Het gaat daarbij steeds om de relatie tussen de eigen doelen en ambities, de borging daarvan in beleid, management en processen en de vraag hoe de resultaten zich verhouden tot de gestelde doelen.
2. Het geheel aan maatregelen waarmee een school op systematische wijze de kwaliteit van het onderwijs in brede zin bepaalt, bewaakt en verbetert.
3. Alle activiteiten van de totale managementfunctie die het kwaliteitsbeleid, de doelstellingen en de verantwoordelijkheden vaststellen en deze implementeren door middel van kwaliteitsplanning, kwaliteitsbeheersing, kwaliteitsborging en kwaliteitsverbetering binnen het kwaliteitssysteem.
4. De voortdurende aandacht voor de kwaliteit van de geleverde diensten en activiteit.
5. Kwaliteitszorg is de managementfunctie die de organisatie richt op kwaliteit. Deze functie is te begrijpen als: er zorg voor dragen en er naar streven – in woord en daad – dat de resultaten die de organisatie beoogt, aan de vooropgestelde eisen voldoen. Daartoe bouwt de organisatie een kwaliteitsbeleid uit en zet een kwaliteitssysteem op.
6. Alle systematische en geplande activiteiten die gericht zijn op continue beheersing, bewaking en verbetering van de kwaliteit van zorg.
7. Alle systematische en geplande activiteiten die gericht zijn op continue beheersing, bewaking en verbetering van de kwaliteit van zorg. Door de verleende zorg te registreren en te vergelijken met de gestelde, afgesproken en geformuleerde criteria kan de werkelijke zorg voortdurend worden bijgestuurd in de richting van de gewenste zorg.

dit overzicht: systematisch, managementfunctie, geplande activiteiten, continu, voortdurend, bepalen-bewaken-verbeteren. Het zijn onmiskenbaar ook de sleutelwoorden van kwaliteitszorg in het onderwijs.

In de cursus kwaliteitszorg van de Open Universiteit wordt kwaliteitszorg als volgt omschreven: "De inspanningen van organisaties om kwalitatief goede producten/diensten te leveren, wordt aangeduid met de term kwaliteitszorg. We definiëren kwaliteitszorg als het aspect van de totale managementfunctie dat het kwaliteitsbeleid bepaalt en tot uitvoer brengt. Uit deze definitie volgt dat kwaliteitszorg betrekking heeft op alle activiteiten en beslissingen, plus de daarbij gebruikte methoden en middelen, die gericht zijn op het vaststellen, bereiken en behouden van het gewenste kwaliteitsniveau."[2]

Wanneer al deze activiteiten rond kwaliteit met elkaar in samenhang worden gebracht spreken we van een *kwaliteitssysteem*. "Onder een kwaliteitssysteem wordt verstaan de organisatiestructuur, verantwoordelijkheden, procedures, processen en voorzieningen voor het ten uitvoer brengen van kwaliteitszorg."[3]

In de algemene theorie over kwaliteitszorg worden vier deelgebieden onderscheiden: normstelling, controle, beheersing en borging. Ook in de gerichte zorg voor de kwaliteit van het onderwijs komen we deze vier deelgebieden tegen, zij het in sectorgerelateerde gedaante. Zo is ten aanzien van de normstelling sprake van een gedifferentieerd geheel van normen: we kennen externe normen (toezichtkader Inspectie van het Onderwijs) en interne normen (ambities van de school, de organisatie).

Laten we nader focussen op kwaliteit in relatie tot onderwijs. Kwaliteitszorg in het *onderwijs* wordt op verschillende manieren gedefinieerd. Lastig hierbij is dat er geen standaarddefinitie is van onderwijskwaliteit waartoe de kwaliteits*zorg* zich uitstrekt. Sterker nog, het lijkt erop dat we een scherper beeld hebben van wat kwaliteitszorg behelst, dan dat we een geobjectiveerd en breed gedeelde definitie hebben van het object van die zorg. Ter illustratie de volgende passage: "De onderwijskwaliteit is de kwaliteit van het onderwijs dat op een school gegeven wordt. Veel dingen zijn meetbaar, zoals de toetsresultaten, maar niet alles is te meten. De onderwijskwaliteit omvat niet alleen het effectief aanleren van kennis en vaardigheden, maar ook het vormen van kinderen tot zelfstandige, zelfverantwoordelijke personen. En dat is niet in cijfers uit te drukken. Het is belangrijk dat de school de onderwijskwaliteit goed bewaakt en probeert te verbeteren. Dit heet kwaliteitszorg. De Inspectie van het Onderwijs heeft als kerntaak om de onderwijskwaliteit te controleren."[4]

Deze omschrijving maakt goed duidelijk dat kwaliteit van onderwijs een breed begrip is dat niet alleen meetbare maar ook moeilijk of niet-meetbare elementen bevat. Dit ontslaat de school niet van de zorg om de kwaliteit goed te bewaken én te verbeteren. En die laatste handelingen behoren tot het domein van de kwaliteitszorgmedewerker.

Kees Horsman wijst er op dat er in de omschrijvingen van onderwijskwaliteit zoals scholen die hanteren, twee oriëntaties zijn te zien:

- een *doeloriëntatie*: scholen willen met het onderwijs dat ze verzorgen zelf iets bereiken;
- een *tevredenheidsoriëntatie*: scholen willen dat belanghebbenden tevreden zijn.

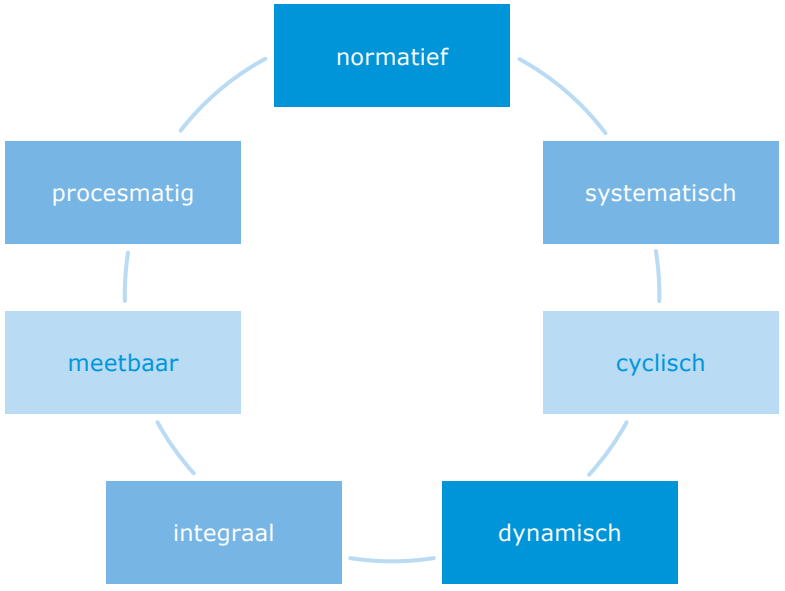
Horsman stelt voor om beiden te combineren, om ze samen te nemen[5]. Dat lijkt

een verstandig voorstel: scholen doen iets waar ze zelf in geloven én ze willen weten wat anderen daarvan vinden. In een meer *sophisticated* vorm leidt dit tot de omschrijving: "kwaliteit is de mate waarin zorgvuldig gekozen doelstellingen, gericht op wenselijk geachte opbrengsten van het onderwijsproces, het voldoen aan de behoefte van de organisatie en het tegemoet komen aan de verwachtingen van de verschillende actoren, worden gerealiseerd."[6] De zorg daaromheen heet *kwaliteitszorg* en deze zorg wordt gevoed door drie impulsen: de wettelijke verplichting ertoe, de noodzaak tot publieke verantwoording én de behoefte aan ondersteuning van de permanente schoolontwikkeling.
Een zaak goed definiëren – het levert al snel een ingewikkelde zin op die minstens eenmaal herlezing vraagt. Dennis Bode[7] kiest voor een andere benadering. Omdat het lastig is een goede definitie te geven, somt hij een aantal kenmerken op van kwaliteitszorg.

Kwaliteitszorg is:

- *normatief* omdat het gerelateerd is aan de grondslag en doelstelling van de school. Zo bezien zijn kwaliteit en identiteit identieke begrippen.
- *systematisch*, consequent volgens een bepaalde methode.
- *cyclisch*, gerelateerd aan de beleidscyclus van voorbereiden, besluiten, uitvoeren, bewaken, evalueren en borgen.
- *dynamisch*, meebewegend met de ontwikkeling in het beleid, in de omgeving, met de verwachtingen in de samenleving en met de keuzes die daartoe moeten worden gemaakt.
- *integraal*, in samenhang en afstemming op de verschillende deelprocessen in de organisatie.
- *meetbaar*, gericht op het vergaren van informatie over doelbereik.
- *procesmatig*, dat kwaliteitszorg bepaald meer is dan een systeem. Het is eerst en vooral een proces.

De lezer zal in deze opsomming van kenmerken veel herkennen van wat nu op veel plekken praktijk wordt of reeds is.



Reflectievragen

a. Welke omschrijving van onderwijskwaliteit en kwaliteitszorg zijn in uw organisatie leidend?
b. Hoe verhouden deze omschrijvingen zich tot de omschrijvingen in deze paragraaf?

1.2. Korte geschiedenis van 'aandacht voor kwaliteit' in het primair onderwijs

Wie de zorg voor onderwijskwaliteit als functie of hoofdtaak heeft, betreedt nieuw land – een doelbewust gecreëerd gebied waar vernieuwing en experiment mogelijk is en waar ruimte is voor groei en ontwikkeling.

Het is tegenwoordig, met al die aandacht voor onderwijskwaliteit, moeilijk voorstelbaar, dat het begrip 'kwaliteit' in relatie tot onderwijs van betrekkelijk recente datum is. Pas vanaf het begin van de jaren tachtig van de vorige eeuw ontstaat er geleidelijk aandacht voor een andere manier van kijken naar onderwijs. In rapporten van adviesorganen van de minister van (toen nog) Onderwijs & Wetenschappen werden verkenningen gepleegd van wat het begrip zou kunnen inhouden, waar het wel en niet betrekking op heeft en hoe een stimulerend beleid van overheidswege ten aanzien van onderwijskwaliteit mogelijk zou zijn.

Was er daarvoor dan helemaal geen aandacht voor kwaliteit van onderwijs? Was, met andere woorden, tot dan alles goed? Natuurlijk niet. Alleen, het gesprek over wat goed onderwijs is en wat niet, verliep langs een heel andere lijn. Ministers maakten wetten waarin het niet ging om kwaliteit van onderwijs, maar om 'deugdelijkheid van onderwijs'. Wat in die wetten werd geregeld bleef goeddeels beperkt tot procesvoorschriften, zoals: alleen bevoegde docenten mogen lesgeven. Een door de overheid actief gevoerd beleid op het vlak van onderwijskwaliteit bestond niet. Het begrip paste decennia lang niet in de manier waarop het relatiepatroon tussen de overheid en de schoolbesturen was ingericht.

Het debat over onderwijskwaliteit (en in het spoor daarvan 'de gerichte en gestuurde zorg voor onderwijskwaliteit') komt op een moment dat er al een paar belangrijke wissels zijn omgezet in het relatiepatroon tussen overheid en maatschappelijk middenveld, en meer specifiek: tussen ministerie van O&W en onderwijsaanbieders (zeg maar: de schoolbesturen). We doelen hier op de omslag van een *distributieve* onderwijspolitiek naar een *constructieve* onderwijspolitiek. Deze omslag is het best te omschrijven als een overgang van een voornamelijk juridische georiënteerd, volgend onderwijsbeleid naar een meer sturende, door de sociale wetenschappen ondersteund, actief onderwijsbeleid. De eerste aanzetten voor deze omslag dateren uit de jaren '60 met, heel concreet, de invoering van de Mammoetwet in 1968. De omslag voltrekt zich eerst sterk merkbaar tijdens het Kabinet Den Uyl (1973 – 1977) als dr. J. A. van Kemenade minister van Onderwijs & Wetenschappen is. Het zijn jaren waarin allerlei maatschappelijke thema's sterk gepolitiseerd worden, waaronder het thema 'gelijke kansen in het onderwijs'.

Het debat over onderwijskwaliteit komt relatief laat op gang. De eerste minister die hierover nadenkt, is dr. A. Pais die in 1981 een nota doet verschijnen over onderwijskwaliteit. De nota wordt gevolgd door allerlei verkennende studies door toenmalige adviesorganen van het ministerie.



Een belangrijk moment in het debat is de verschijning van de (toen geruchtmakende) notitie 'De school op weg naar 2000. Een besturingsfilosofie voor de negentiger jaren' in mei 1988. Deze notitie verschijnt als drs. W.J. Deetman minister van Onderwijs en Wetenschappen is. In deze notitie is de overheid op zoek naar een nieuw relatiepatroon met het onderwijsveld. Cruciaal in dit nieuwe relatiepatroon zijn: de effectiviteit van beleidsmaatregelen staat voorop, inzet van veel sturingsinstrumenten en stimulering van onderwijskwaliteit via outputfinanciering en wettelijk vastgelegde eindtermen/kerndoelen. De eerste versies eindtermen primair onderwijs verschijnen nog in datzelfde jaar, 1988. Toch duurt het nog tot 1998 voordat de eerste kwaliteitswet in het staatsblad verschijnt. In deze wet wordt kwaliteitszorg wettelijk verplicht gesteld en worden voorschriften opgenomen ten aanzien van het schoolplan, de schoolgids en de klachtenregeling voor ouders. Tussen 1988 en 1998 wordt door opeenvolgende kabinetten veelvuldig met de onderwijsorganisaties overlegd over de marges waarbinnen overheid en scholen zich kunnen en willen bewegen. In november 1992 leidt dit tot een bekend akkoord, het zogenaamde 'Schevenings Akkoord'. Dit akkoord bevat een serie 'richtinggevende uitspraken' waarover overheid en onderwijsveld (het 'Schevenings beraad') het eens zijn. In de eerste uitspraak herkennen we nog een mix van oude en nieuwe woorden: 'De school is, binnen het raamwerk van de in wetgeving bepaalde eisen van deugdelijkheid, verantwoordelijk voor de kwaliteit van haar onderwijs.'[8] In de jaren die hierop volgen wordt steeds duidelijker dat de schoolgids, het schoolplan en de klachtenregeling op enig moment in

wetgeving zullen worden voorgeschreven. Zo laat de toenmalige staatssecretaris mevr. Netelenbos in haar notitie 'De school als lerende organisatie' (1995) weten dat zij hoopt dat deze documenten de dialoog in de school over kwaliteit zullen bevorderen en ondersteunen.

Het debat over de verantwoordelijkheid voor kwaliteit van onderwijs krijgt een vervolg in de aanpassing van het Inspectietoezicht. Anders gezegd, van enige afstand is goed waarneembaar dat de rol van de Inspectie meebeweegt met de veranderingen in de wijze waarop van overheidswege naar onderwijskwaliteit wordt gekeken. Zo zien we het extern toezicht op verschillende manieren meebewegen, als het gaat om:

- het *aanspreekpunt* (eerst de directeur van de school, nu het schoolbestuur),
- de *taken* van de Inspectie (toezicht en wel/geen adviseur van de school),
- het *focus* van toezicht (gesegmenteerd/deelonderzoeken, dan wel integraal, maar ook: gericht op onderpresteren of ook gericht op excellentie)

En in het spoor van deze, zich steeds aanpassende werkwijzen is er steeds wijziging van de wettelijke verankering daarvan in wet- en regelgeving. Denk aan de Wet Onderwijs Toezicht die in 2002 in werking treedt en die de taak van de Inspectie grondig wijzigt. Nieuw is onder meer de invoering van het proportionaliteitsprincipe. De wijzigingen in het toezicht zijn ook goed te volgen in de opvolgende toezichtkaders waarin de Inspectie haar werkwijze en interventieladders expliciteert. Op dit moment is er veel aandacht voor risicogestuurd extern toezicht waarin Inspectie en accountantsdienst hun waarnemingen vanuit twee richtingen bijeenbrengen om nog beter zicht te hebben op mogelijke risico's binnen onderwijsorganisaties.

Terwijl aanvankelijk de school centraal wordt gesteld in de verantwoordelijkheid voor onderwijskwaliteit, intensiveert dus de overheid geleidelijk haar betrokkenheid op het gebied van onderwijskwaliteit. Zoals opgemerkt komt die actieve betrokkenheid vanaf 1988 goed op gang. Daarna lijkt sprake van een soort permanente versnelling. Onlangs is dit helder in kaart gebracht door een onderzoeksgroep onder leiding van prof. dr. Paul Frissen[9]. Onderzoekers inventariseerden alle interventies van de overheid over een periode van twaalf jaar sturing op kwaliteit. Zij benaderden de relatie van ministerie tot primair onderwijsveld vanuit de systeemleer. De termen in de linkerkolom verwijzen naar de ordeningsbegrippen uit de systeemleer. Onderzoek naar alle interventies levert het volgende, onthullende beeld op (Zie overzicht op de volgende pagina)[10]

'Aandacht voor kwaliteit' is niet hetzelfde als 'kwaliteitszorg', maar de toenemende aandacht voor kwaliteit heeft wel bevorderlijk gewerkt op de ontwikkeling van kwaliteitszorg in het onderwijs.

Reflectievragen

In deze paragraaf hebben wij vooral gekeken naar het overheidsbeleid op landelijk niveau.

a. Is er, in aanvulling daarop, in uw gemeente sprake van lokaal beleid gericht op onderwijskwaliteit?
b. Zo ja, hoe gaan uw organisatie en u om met dit gegeven?

Interventies sturing op kwaliteit

	Tot 2002	2002 — 2004
Definities		'Het ongemak van autonomie'
In trefwoorden	Exit 'deugdelijkheid'. Drie scharnierpunten: • invoering kerndoelen (1988) • arrest Schaapman • invoering begrip onderwijskwaliteit	Toename verantwoordelijkheid voor onderwijskwaliteit en financieel beleid. *Koers primair onderwijs* (2004). Aandacht voor internationale vergelijkingen. Onderwijs als maatschappelijk-economisch instrument.
Interventies		
Controleren		Meten is weten
In trefwoorden		Wet op het Onderwijstoezicht (2002). Integraal en stimulerend toezicht. Normering aantal lesuren.
Ondersteunen		De markt van didactiek en registratie
In trefwoorden		Subsidiëren van methodenmakers. Project Q-primair. Beleidsplan *Leren met ICT* (2003). Aandacht voor onderwijsachterstanden en gezinsondersteuning verlegd naar Vroegschoolse educatie. Aandacht voor feminisering in het onderwijs.
Ordenen		Schaalvergroting en rolverbreding
In trefwoorden	1985: invoering basisschool. 1997: *Toerusting en bereikbaarheid* (niet genoemd maar wel belangrijk: *Stimuleringsbijdrage Bestuurlijke Krachtenbundeling* (1997).	Aandacht voor Brede School. Extra geld voor achterstandsleerlingen. Invoering onderwijsassistenten en extra geld OOP. Meer autonomie besturen: *Richting, Ruimte, Rekenschap en Resultaat* (2002).

2005 — 2010	2011 —
Kwaliteitsbeleid langs de grenzen van het 'wat' en het 'hoe'	Op weg naar systeemverantwoordelijkheid
Door oprichting sectororganisaties wordt onderwijskwaliteit steeds meer bestuurlijk begrip. Commissie Dijsselbloem: het hoe en het wat. Zoeken naar reikwijdte overheid (Iederwijs, As Siddieq. Kwaliteitsagenda PO: • Taal en rekenen • Opbrengstgericht werken • Aanscherping toezicht op zwakke scholen Aandacht voor onderpresteren, excellentie.	Legitimering van de gegroeide herinterpretatie van art. 23 Gw. Aankondiging afschaffing thuisonderwijs. Via versterking bestuurskracht van hiërarchische sturing naar systeemsturing. Wettelijke verankering normstelling onderwijskwaliteit. Actieplan *Basis voor presteren* (2011).
Verdiende autonomie	Transparantie door toetsing en monitoring
Hoofdlijnenbrief 2006-2007 (2005). Risicogericht toezicht. Uitbreiding normenkaders toezicht. Verscherping toezicht op zeer zwakke scholen en risicoscholen. Aandacht voor horizontale verantwoording.	Verplichte centrale eindtoets en volgsysteem. Strenger richting zwakke scholen. Kwaliteitsprofielen en kansengericht toezicht. Verbinding financieel toezicht en toezicht op onderwijskwaliteit. Toezicht op het leraarschap. Prikkelen tot zelfevaluatie.
De opkomst van opbrengstgericht werken	Het creëren van een sterke beroepsgroep
Ondersteuning OGW door leerlijnen en referentieniveaus. *Actieplan leerkracht* (2007). Landelijk dekkend beleid VVE. Veel lokaal onderwijsbeleid. Aandacht voor excellentie.	HRM, opleiding en lerarenregister. Actieplan Leraar 2020 (2011). *Lerarenagenda 2013 – 2020* (2013). Engels wordt kernvak. Vliegende brigades Zeer zwakke scholen.
Aandacht voor 'good governance'	Het sturen van schoolbesturen
Invoering lumpsumfinanciering (2006). Aandacht voor goed bestuur. *Manifest Versterking ouderbetrokkenheid* (2007). Oprichting PO-raad (2007). Eerste Code Goed bestuur (2010). Brochure *Sturen en toezien op onderwijskwaliteit* (2011). Nieuwe gewichtenregeling (2006). Witte/zwarte scholenproblematiek; segregatie in het onderwijs.	Tussen 1994 en 2003 is het aantal schoolbesturen meer dan gehalveerd: 3718 tegen 1724; het aantal scholen 8801 tegen 7666. *Grenzen aan kleine scholen* Onderwijsraad (2013). Aankondiging plannen tegen krimp. *Bestuursakkoord Primair Onderwijs. Impuls opbrengstgericht werken en professionalisering 2012 – 2015* (2012). *Nationaal Onderwijsakkoord* (2013). Acceptatie segregatie.

HOOFDSTUK 2

Hoe ontwikkelt kwaliteitszorg in het onderwijs zich?

Kwaliteitszorg is een vak en daarmee, zoals elk vak: in ontwikkeling. In dit hoofdstuk volgen we die ontwikkeling meer van nabij en schetsen we een perspectief voor de richting waarin kwaliteitszorg zich de komende jaren mogelijk zal doorontwikkelen.

2.1. Een sectorbrede benadering

De toenemende aandacht voor kwaliteit van onderwijs riep rond de laatste eeuwwisseling de vraag op hoe deze aandacht voor onderwijskwaliteit systematisch en effectief kon worden vormgegeven. Met andere woorden: hoe zou kwaliteits*zorg* er in het primair onderwijs concreet uit kunnen zien?

De wenselijkheid om op deze vraag een goed antwoord te geven dat aansluit bij de sector, wordt spoedig breed onderschreven en opgevat als een verantwoordelijkheid van de sector als geheel. Deze erkenning leidt tot de instelling van de landelijke Projectgroep Q*Primair. Deze projectgroep verricht veel ontwikkelwerk, voorziet scholen van tal van instrumenten en creëert een conceptueel kader voor kwaliteitszorg dat breed ingang vindt. Deze projectgroep heeft bestaan van 2001 tot 2006. De sectorbrede aandacht voor kwaliteit wordt voortgezet door het Platform Kwaliteit en Innovatie (2006 – 2008) en vervolgens door het Projectbureau Kwaliteit (vanaf mei 2008), ondergebracht bij de PO-Raad.

Tot het hierboven genoemde conceptuele kader dient zeker de volgende reeks van relevante vragen te worden gerekend[11]:

1. Doen we de goede dingen?
2. Doen we de dingen goed?
3. Hoe weten we dat?
4. Vinden anderen dat ook?
5. Wat doen we met die wetenschap?

Het zijn de vragen die de basis vormen voor elke kwaliteitszorg in het onderwijs.

De eerste vraag (‘Doen we de goede dingen?’) is een normatieve vraag die rechtstreeks verwijst naar de opdracht die de school zichzelf stelt – een opdracht die wordt geconcretiseerd in een missie, die weer doorvertaald wordt in een lange termijnverhaal (strategisch beleidsplan, schoolplan). De eerste vraag is normatief in die zin dat het antwoord kaderstellend is voor de vier volgende vragen. En juist omdat het antwoord kaderstellend is, is het enerzijds verstandig om er steeds naar terug te verwijzen, zodat vervolgkeuzes beargumenteerd zijn, en is het anderzijds raadzaam om deze vraag niet elk jaar opnieuw anders te beantwoorden. Immers, het is niet wijs als de kaders voor beleid ieder jaar wijzigen.

Is de eerste vraag een echt bestuurlijke vraag, de tweede vraag is een echte managementvraag. ‘Doen we de dingen

goed?' is gericht op efficiency en effectiviteit van het handelen.
De derde vraag ('Hoe weten we dat?) vraagt naar onderbouwing, naar opbrengsten, feedback, onderzoek, kortom: naar bewijs, *evidence*.
De vierde vraag ('Vinden anderen dat ook?') verbreedt de informatiebehoefte naar andere partijen en vraagt om een oordeel. Denk aan tevredenheidsonderzoeken en panels.
De vijfde vraag tenslotte ('Wat doen we met die wetenschap?') brengt de cyclus terug bij het bestuurlijk c.q. het management-handelen.

De oplettende lezer zal gemerkt hebben dat de vragen twee t/m vijf overeenkomsten vertonen met de stappen uit de bekende Deming circle, de PDCA-cyclus.

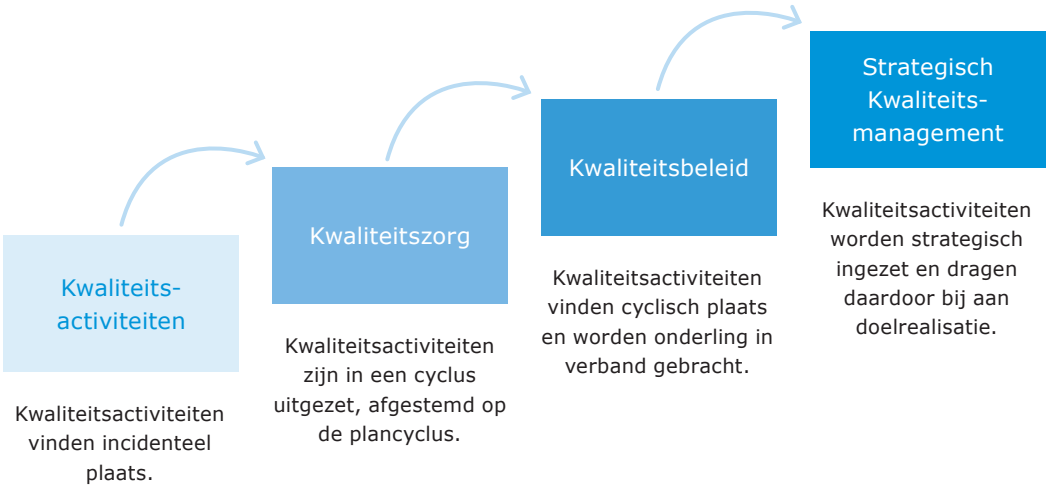
De vijf vragen hebben, zowel in het primair als in het voortgezet onderwijs een belangrijke rol gespeeld bij de ontwikkeling van kwaliteitszorg in het onderwijs. Ze hebben aangezet tot een methodische en cyclische benadering van onderwijskwaliteit, tot de ontwikkeling van allerlei instrumenten en systematische reflectievormen op het handelen van de verschillende lagen in een schoolorganisatie. Deze vijf vragen, versterkt met een cyclische werkwijze in de beantwoording ervan, vormen de basis voor een duidelijk waarneembare groei in de kwaliteitszorg. In deze groei van denken over, werken aan en zorg voor onderwijskwaliteit zijn enkele fasen te onderscheiden.

Reflectievraag
Herkent u de vijf vragen die in deze paragraaf besproken worden? Spelen ze een rol in de kwaliteitszorg waar u verantwoordelijkheid voor draagt? Zo ja, op welke wijze?

2.2. De vier fasen van kwaliteitszorg

De illustratie[12] brengt een ontwikkeling van kwaliteitszorg in beeld waarin sprake is van drie belangrijke bewegingen:

- De toenemende samenhang in activiteiten met betrekking tot kwaliteitszorg;
- De cyclische benadering;
- De toenemende relevantie van kwaliteitszorg voor de ontwikkeling van de organisatie.



De korte toelichting in de vier fasen geeft steeds weer waar het typische van deze fase in gelegen is. Overigens, de grenzen tussen de fasen zijn vloeiend en kunnen per beleidsdomein verschillen.

In de eerste fase vinden activiteiten min of meer los van elkaar en incidenteel plaats. We zitten duidelijk in een verkennende fase. Deze activiteiten winnen aan betekenis op het moment dat ze worden ingezet in een cyclische aanpak die gerelateerd is aan een bepaalde periode van beleid. Denk aan een jaarplan. Er is aandacht (zorg) voor kwaliteit vanuit een oogpunt van beleidsrealisatie, maar er is nog geen beleid ten aanzien van kwaliteitszorg zelf. Anders gezegd, allerlei onderdelen van het beleid worden wel afzonderlijk benaderd door middel van bijvoorbeeld de PDCA-cyclus, maar blijven los van elkaar staan, niet geïntegreerd. Dat verandert in de derde fase wanneer kwaliteitszorg ook zelf onderwerp van beleidsvorming wordt. Kwaliteitszorg is dan niet langer een manier om activiteiten in termen van doelrealisatie te volgen, maar heeft grotere ambities: kwaliteitszorg wil relaties leggen tussen beleidsdomeinen en hun onderlinge beïnvloeding. In fase vier is kwaliteitszorg niet langer alleen de (integrale) 'monitor' waarmee het beleid op enig afstand gevolgd wordt, maar is kwaliteitsbeleid zelf deel geworden van én instrument ín de doelrealisatie op strategisch niveau.

We maken even een kleine uitstap: de evolutie van kwaliteitszorg, zoals hierboven geschetst, is namelijk ook goed herkenbaar als we kijken naar de ontwikkeling van kwaliteitszorg in de industriële omgeving, die van de productiebedrijven. Van der Bij e.a. geven een beeld van een ontwikkeling die steeds integraler wordt[13].

Interessant is de start van (industriële) kwaliteitszorg: die ligt op het moment dat het unieke en rechtstreekse contact tussen de opdrachtgever (klant die een kast wil) en de opdrachtnemer (een timmerman die de kast maakt) over een specifieke opdracht (ik wil zus en zo kast) wordt vervangen door afstand tussen uniformering van het product. Vandaar de eerste fase: de inspectie van het product. Allengs wordt de aandacht voor het eindproduct verlegd naar het begin: het perfecte ontwerp, vervolgens naar het proces, daarna naar de totale organisatie.

Ambachtelijke kwaliteit	• Rechtstreeks tussen producent en consument
Kwaliteitsinspectie	• Gericht op controle van het product • Steeksproefsgewijs
Quality engineering	• Het ontwerp staat centraal • Gericht op meten; systemische benadering; KEMA, KIWA
Quality assurance	• Procesbenadering • Niet product maar leverancier/producent in beeld; ISO, NEN
Total Quality Management	• Hele organistie in beeld, incl. verkoop • Sterk gericht tot verbetering



Terug naar de vier fasen voor kwaliteitszorg in het *onderwijs*. We hebben de verwachting dat deze vier fasen een herkenbaar referentiemodel voor kwaliteitsontwikkeling op organisatieniveau kan vormen. Er zijn namelijk een paar goede redenen te bedenken om aan te nemen dat kwaliteitszorg een steeds meer strategische invulling zal krijgen.

1. Medewerkers kwaliteitszorg zullen steeds beter middelen ontwikkelen om onderscheid te maken tussen de informatie die nodig is voor de externe verantwoording en informatie die intern een functie heeft in het kader van organisatieontwikkeling.
2. Organisaties zullen als aanbieders van onderwijs (beleidsmatig) steeds scherper willen definiëren wat het aanbod is en welke differentiaties zij daarin toepassen. Zeker in tijden waarin het profiel van een school een belangrijker reden is voor schoolkeuzes dan de levensbeschouwelijke identiteit, zal er bij besturen behoefte zijn meerdere profielen in huis te hebben en die te willen legitimeren (via licenties van landelijke profielverenigingen).
3. Onderwijsaanbieders kiezen op organisatieniveau steeds vaker voor een 'koers', een 'richting' dan voor een omvangrijk strategisch beleidsplan ('spoorboekje'). Dit zal leiden tot de behoefte aan middelen om te kunnen constateren dat die koers daadwerkelijk wordt aangehouden.

Als deze drie veronderstellingen uitkomen, dan ligt er voor de medewerker kwaliteitszorg een schone taak weggelegd!

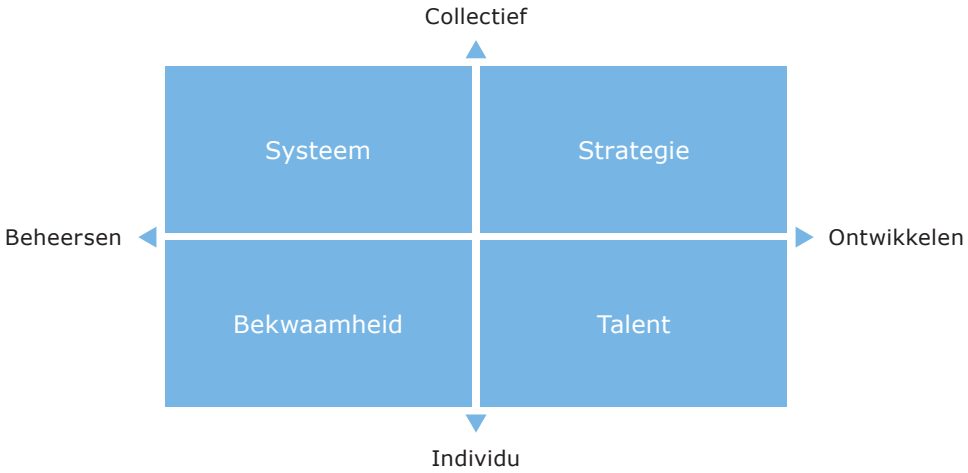
Reflectievragen

a. Waar situeert u uw organisatie in dit evolutieschema van kwaliteitszorg?
b. Welke onderbouwing hebt u hiervoor?

2.3. Een ordenend schema

In dit hoofdstuk over de ontwikkeling van kwaliteitszorg willen we nog één schema bespreken waarvan we verwachten dat het de medewerker kwaliteitszorg kan helpen om ordenend te werk te gaan. Het is een denkschema dat helpt om het gecompliceerde en vaak onoverzichtelijke terrein van kwaliteitszorg op heldere wijze in kaart te brengen en te analyseren. Het schema heeft een bredere strekking/werking dan alleen met betrekking tot kwaliteitszorg: het kan helpen om een helder beeld te krijgen van de bestuurlijke en managementinspanningen in een organisatie, waaronder die voor kwaliteitszorg[14].
Het schema bevat twee assen. De horizontale as is die van beheersen en ontwikkelen. Op de verticale as is er de collectiviteit aan de ene kant, denk aan het team, en het individu aan de andere kant met diens eigen algemene bekwaamheden en unieke talenten.

Als we deze vierkanten toespitsen op kwaliteitszorg dan is de linkerhelft te beschouwen als 'de basis op orde' (concreet te vertalen in: de Inspectie als vertegenwoordiger van de subsidieverstrekker is tevreden). De rechterhelft staat echt voor werken aan je ambities, je strategie, voor alles wat energie geeft. Voor veel scholen en schoolbesturen zal gelden dat de linkerkant overwegend in orde is en dat er vooral energie gezet zal worden op de ontwikkeling van de rechterkant.



Bij beheersen is te denken aan controle en aan verantwoorden. Externe normen staan hier centraal. Bij ontwikkelen spelen andere woorden een centrale rol: ambities, stimuleren, verantwoordelijkheid nemen. Links is vaak 'wat moet van een ander', rechts is dan 'wat we willen vanuit onszelf, waar we voor gáán'.

Dat laatste is echt pas mogelijk als de linkerkant op orde is. En is dat laatste eenmaal het geval, dan is het zaak dat goed te borgen zodat er zo min mogelijk tijd en energie naar uit gaat.

Het schema vervult dus een dubbele functie:

- Het helpt bij het ordenen van de reeds in gebruik zijnde instrumenten voor kwaliteitszorg;
- Na het in kaart brengen van de bestaande activiteiten kan gekeken worden waar de meeste aandacht naar uitgaat en of dat ook de bedoeling is.

Reflectievragen

a. Welke van de twee genoemde gebruiksmogelijkheden van het schema spreekt u het meest aan?
b. Waarom?



HOOFDSTUK 3

De medewerker kwaliteitszorg

3.1. Inleiding

We verleggen de aandacht van onderwijskwaliteit en kwaliteitszorg naar de man of de vrouw die daarmee belast is. Om preciezer te zijn: de man of de vrouw die op het niveau van de bestuurlijke organisatie verantwoordelijk is voor de kwaliteitszorg. De rol van de kwaliteitszorgmedewerker zal er in een klein bestuur van bijvoorbeeld twee scholen anders uitzien dan in een groot bestuur met enkele tientallen scholen. Het gaat in dit boekje niet om de omvang van het bestuur maar om de plaats van de medewerker kwaliteitszorg in de bestuurlijke keten van de organisatie.

De verantwoordelijkheid voor kwaliteitszorg op bestuursniveau kan zijn gedefinieerd als een taak of als een aparte functie, kan zijn toebedeeld aan een schoolleider, een bestuurssecretaris of een stafmedewerker op het bestuurskantoor. Als we zien hoe deze taak op dit moment in het veld is belegd, dan geeft de interviewbundel *Werken aan kwaliteit. Portretten van bovenschoolse kwaliteitszorgmedewerkers*[15] daar een mooi en divers beeld van – een weerspiegeling van de verscheidenheid in hoe organisaties intern functioneren. Wat we ook in deze bundel zien, is dat deze medewerkers in z'n totaliteit een groot aantal verschillende activiteiten uitvoeren, zoals een kwaliteitsmatrix samenstellen en onderhouden, audits uitvoeren, werkgroepen van schoolleiders ondersteunen, opbrengstenanalyses uitvoeren, beleidsadviezen schrijven, scholen ondersteunen, cursussen geven, netwerken zoals van interne begeleiders opzetten en faciliteren, enquêtes uitzetten, managementinformatie aanleveren en rapportages schrijven, en ga zo maar door.

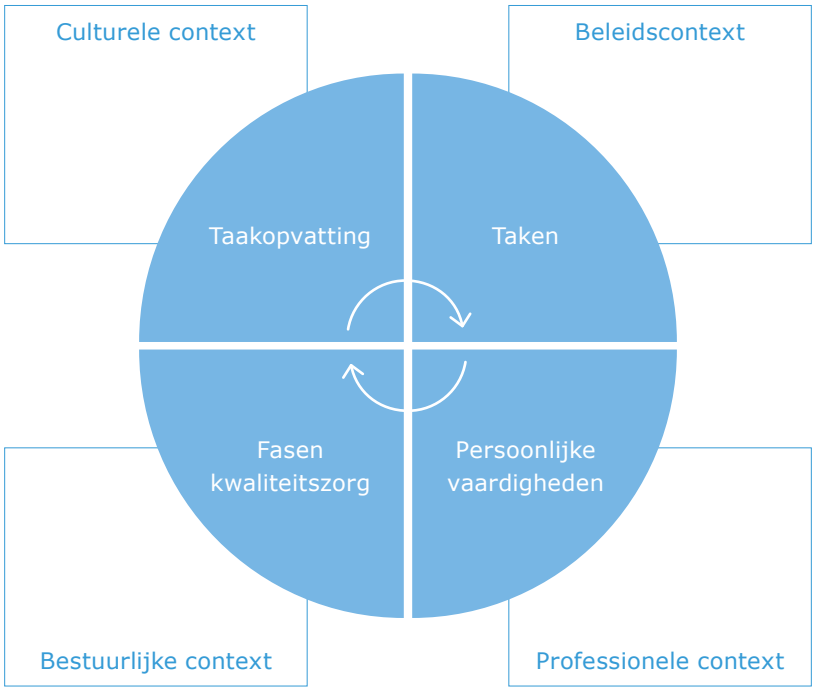
In het figuur op de volgende pagina brengen we de complexe situatie van de kwaliteitsmedewerker in één samenhangend overzicht in beeld. De blauwe vlakken, samen de cirkel vormend, representeren de vier dimensies van de functie in de individuele persoon. Deze zijn, in hun concrete invulling persoonsgebonden. Ze worden bepaald door individuele keuzes, door afspraken met de leidinggevende, door ervaring en door de actuele staat van de kwaliteitszorg in de organisatie. Voor een groot deel zijn deze vier dimensies persoonlijk ingekleurd en ook persoonlijk beïnvloedbaar.
Daaromheen is sprake van een viertal onderscheiden contexten die samen de omgeving van de functie kwaliteitszorgmedewerker vormen. Deze vier contexten hebben gemeen dat ze niet of nauwelijks individueel door de kwaliteitszorgmedewerker te beïnvloeden zijn.

3.2. Functioneren in verschillende contexten

Laten we beginnen met de vier contexten waarbinnen de functie van de kwaliteitszorgmedewerker is gesitueerd.

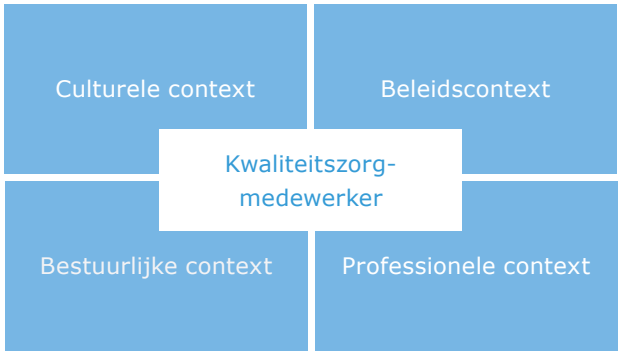
Culturele context

Het is niet zo eenvoudig om in een paar



woorden een alles omvattende beschrijving te geven van de culturele context waarin de kwaliteitszorg haar plek heeft en die haar mede bepaalt. Maar met het noemen van woorden die snel herkenning oproepen, juist omdat ze zo nauw verbonden zijn met het culturele klimaat, is het wel mogelijk om associatief een beeld te schetsen, temeer daar we deze woorden ook tegen komen in het werk van de kwaliteitszorgmedewerker.

Allereerst is er, breed in de samenleving, en zéker als het om publieke diensten[16] gaat, behoefte aan *aantoonbare* resultaten. Dit geldt niet alleen voor het onderwijs, we zien het ook in de klinische gezondheidszorg, in de preventieve gezondheidszorg, in de jeugdzorg, overal eigenlijk. Om het populair te zeggen: je komt niet meer weg met de opmerking dat je kwaliteit levert. Als je het niet kunt aantonen, dan heb je een



probleem en verlies je je geloofwaardigheid. De derde vraag uit het Q*Primair-project ('Hoe weten we dat?') verwijst rechtstreeks naar deze noodzaak.

De behoefte aan aantoonbare resultaten heeft een zusje en dat heet *transparante verantwoording*. Interessant is dat juist de behoefte aan transparantie al vroeg in de politieke discussie over onderwijskwaliteit een centraal thema vormt. Deregulering, meer beleidsruimte en beleidsvrijheid, veronderstelt de bereidheid om verantwoording af te leggen. Deze plicht tot verantwoording heeft inmiddels verschillende kanalen gekregen waarlangs deze kan plaatsvinden. Documenten als jaarverslag, maar ook de schoolgids zijn bedoeld om dit op het niveau van de school te regelen. Op het niveau van het bestuur gaat het natuurlijk in directe zin om de verantwoordingsplicht jegens de subsidieverstrekker, maar deze verantwoordingsplicht geldt ook breder, in de richting van andere, zogenoemde *stakeholders.* Denk hierbij aan ouders, lokale politiek, opvolgend onderwijs, ketenpartners en achterbannen. Om deze horizontale dialoog met stakeholders te ondersteunen is Scholenopdekaart.nl door de PO-Raad en VO-raad in het leven geroepen.

Tot slot noemen we een niet te onderschatten factor van betekenis: de behoefte aan *functionaliteit.* Hiermee bedoelen we dat de mens van deze tijd minder de behoefte heeft om precies te weten wat iets *is* of waar het vandaan komt. Hij of zij is vooral geïnteresseerd in of, en hoe iets *werkt*. 'Wat kan ik ermee?' – dat is de meest centrale vraag. In dit verband wordt wel eens gesproken van de E2-filosofie waarbij E2 verwijst naar twee begrippen: effectiviteit en efficiency, naar doelgerichtheid en doelmatigheid[17] . Het is niet zo moeilijk om deze begrippen te herkennen in de dagelijkse onderwijspraktijk: kijk maar naar de basisprincipes van Opbrengst Gericht Werken (OGW). Dit geldt zéker als men OGW allereerst opvat als een aansporing van de (individuele) leerkracht om door reflectie op het eigen handelen de eigen professionele vaardigheden te vergroten en daarmee meer te kunnen betekenen voor leerlingen. Ook de belangstelling voor *evidence-based* methoden en kennis past in dit beeld. In het spoor van deze gesteldheid is ook de professionele cultuur in het onderwijs er één die 'doen wat werkt' hoog in het vaandel heeft. De medewerker kwaliteitszorg zal bij deze kenmerken van de culturele context kunnen aansluiten door materiaal en ervaringen te verzamelen en beschikbaar te stellen die schoolteams ondersteunen in hun reflecties op hun concrete resultaten.

***Beleids*context**

Interessant is ook de verschuiving die kwaliteitszorg in het onderwijs heeft ondergaan: een verschuiving in 'de eenheid van waardering'. Dit klinkt misschien wat ingewikkeld maar waar het om gaat, is dat in de jaren '80 en '90 kwaliteitszorg primair gerelateerd was aan de *school* als eenheid. Zie de eerder genoemde eerste richtinggevende uitspraak in het 'Schevenings Akkoord'. Hoewel die aandacht voor de kwalitatieve prestaties van de school altijd is gebleven, is in beleidsmatig opzicht de aandacht ervoor verbreed naar het niveau van het schoolbestuur. Men kan deze verschuiving goed aflezen aan wie de gesprekspartner is van de externe toezichthouder, onderwijsinspecteur. Was lange tijd de directeur van de school/ de schoolleider de gesprekspartner, nu is het *bestuur* dat. Onderwijskwaliteit is daarmee expliciet een bestuurlijke verantwoordelijkheid geworden, een aspect ook van 'goed onderwijsbestuur' (*educational governance*). En het is dus niet voor niets dat de medewerker kwaliteitszorg binnen de organisatie wordt gesitueerd op het niveau van het bestuur.

Vanuit de invalshoek 'verantwoording' kunnen we deze verschuiving van school naar bestuur, die tevens een verbreding is, aldus typeren: de school verantwoordt zich voor haar kwaliteit aan het (eigen) bestuur en aan de ouders; de schoolgids is voor dit laatste het wettelijk geregelde voertuig. Het bestuur verantwoordt zich voor de kwaliteit van het geheel van de scholen én van elk afzonderlijk in de richting van de inspectie en van andere externe *stakeholders* zoals de gemeentelijke overheid.

Tot de *beleids*context waarin de kwaliteitszorgmedewerker opereert, hoort ook het *Bestuursakkoord 2014 – 2020* dat de PO-Raad en de Staatssecretaris van Onderwijs in de zomer van 2014 met elkaar sloten[18] . Aan dit *Bestuursakkoord* gaan andere documenten vooraf die een landelijke beleidskoers uitzetten waarin onderwijskwaliteit een belangrijk thema van gedeelde aandacht is. Zo verscheen in 2004 *Koers Primair Onderwijs. Ruimte voor de school* en in 2007 *Kwaliteitsagenda primair onderwijs. Scholen voor morgen.*

Het *Bestuursakkoord* bevat overeenstemming over vier ontwikkelingslijnen voor de sector primair onderwijs. Alle vier ontwikkelingslijnen uit het akkoord en daarvan zéker de aandacht voor brede vorming en de duurzame onderwijsverbetering doen een beroep op de bijdrage van de kwaliteitszorgmedewerker om de inspanningen en opbrengsten van de organisatie ten aanzien van deze vier lijnen zichtbaar te maken en te monitoren op bestuursniveau.

***Bestuurlijke* context**

Zoals gezegd kunnen we constateren dat er een verbreding heeft plaatsgevonden in de 'eenheid van waardering'. Niet alleen de school verantwoordt zich voor haar kwaliteit



(en wel aan de ouders), ook het bestuur draagt in dezen nadrukkelijk een (interne en externe) verantwoordelijkheid. En willen we volledig zijn dan moeten we in dit verband ook het interne toezichthoudende orgaan noemen (het toezichthoudende deel van het bestuur dan wel de raad van toezicht[19]). Sinds de invoering van de *Wet Goed Onderwijs, Goed bestuur* in 2010 geldt niet langer alleen het bestuur als bevoegd gezag maar is de rechtspersoon (de stichting of de vereniging) dat. Daarmee kunnen alle, in de statuten van de rechtspersoon met bestuurlijke taken belaste organen voor de overheid aanspreekpunt zijn en om verantwoording worden gevraagd. Dit houdt in dat het bestuur weliswaar als eerste aanspreekpunt geldt, maar dat, indien dit om welke reden dan ook stokt, ook het intern toezichthoudende orgaan in beeld is. Deze bestuurlijke benadering wordt nader uitgelijnd in recent beleid (2015) getiteld, *Toezicht in transitie.*

In de publicatie *Sturen op onderwijskwaliteit*[20] worden de verantwoordelijkheden van het bestuur en die van de raad van toezicht/het toezichthoudende bestuur in verband gebracht met de Code Goed bestuur van de sector primair onderwijs. De publicatie vertaalt de verantwoordelijkheden door naar de handelingsmogelijkheden voor beide statutaire organen om desgewenst invloed te kunnen uitoefenen.

Het zal duidelijk zijn dat de wettelijk aan het bestuur opgedragen verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van het onderwijs schoolbesturen steeds nadrukkelijker heeft bepaald bij de vraag in hoeverre zij zicht hebben op de kwaliteit van het onderwijs op de afzonderlijke scholen. En de vervolgvraag is natuurlijk of en zo ja, hoe zij daar invloed op kunnen uitoefenen, zéker als er signalen zijn dat de kwaliteit twijfelachtig of nog minder is. De behoefte aan een goed systeem van *early warnings* is hier een illustratie en bevestiging van. Met andere woorden, van besturen mag worden verwacht dat zij, als het gaat om de onderwijskwaliteit en de zorg daarvoor op de afzonderlijke scholen, daar iets van *vinden*, er wat mee *willen* en er iets mee *doen*. Het zijn precies deze drie werkwoorden (*vinden, willen* en *doen*) die kunnen leiden tot allerlei opdrachten van het bestuur aan de kwaliteitszorgmedewerker op het niveau van de bestuurlijke organisatie.

Professionele **context**

Er is nog een context waarbinnen de kwaliteitszorgmedewerker een plek heeft. We kunnen deze de professionele context noemen. Daarmee doelen we op de zelfstandige ontwikkeling van het vak van leerkracht. Leerkrachten leren voorafgaand aan en tijdens de beroepsuitoefening in allerlei vormen van formeel en informeel leren. Intervisie, cursussen, collegiale consultatie, collegiale visitatie, trainingen en dergelijke dragen bij aan de doorgaande professionalisering van het beroep en aan de kwaliteit van de individuele uitoefening daarvan. Met andere woorden, binnen de beroepsgroep zelf is sprake van een dynamiek die leidt tot de invoering van nieuwe methoden, nieuwe technieken, nieuwe professionele maatstaven.

Kenmerkend voor elke professionaliteit is dat de professional dient te beschikken over een zekere eigen professionele ruimte. Vakmanschap en meesterschap ontwikkelen zich gaande de ervaring en gaande de groei van het vermogen om de reflecties op die ervaring aan te wenden voor betere beslissingen in individuele gevallen. Dit is goed te vergelijken met het vermogen van een arts om algemene kennis over ziektebeelden toe te passen in het stellen van de juiste diagnose of de juiste therapie bij een individuele patiënt.

Tegelijkertijd geldt op het niveau van de school dat leerkrachten samen afspraken maken, bijvoorbeeld op het gebied van didactiek en pedagogiek, passend bij het samen gekozen profiel van de school. Er is dus, naast de professionaliteit op het niveau van de leerkracht ook gezamenlijkheid. Het is belangrijk dat er een goede balans aanwezig is tussen de individuele autonomie van leerkrachten en de gezamenlijke afspraken. In paragraaf 2.3 gaven we die balans al aan in het kwadrant (boven/onder).

Interessant is te kunnen constateren dat er gelijktijdig met de betekenistoename van de bestuurlijke context ook sprake is van een opwaardering van de professionele context. Zo geven de aandacht voor opbrengstgericht werken en de invoering van het beleid rond passend onderwijs een forse impuls aan de ontwikkeling van didactische en pedagogische vaardigheden op het niveau van de leerkracht.

Functioneren in de keten

Het voorgaande overzicht van contexten maakt impliciet helder dat de zorg voor kwaliteit een zorg is op alle niveaus in de organisatie: op het niveau van de leerkracht, op het niveau van de school en het schoolteam onder verantwoordelijkheid van de schoolleider, op het niveau van de organisatie (de stichting of vereniging) als geheel onder verantwoordelijkheid van het bestuur en, in tweede instantie, onder verantwoordelijkheid van het intern toezichthoudende orgaan. We kunnen hier spreken van een gedeelde verantwoordelijkheid voor 'kwaliteitszorg in de keten'. Het is nuttig als de kwaliteitszorgmedewerker, ook al is die verbonden aan de bestuurlijke organisatie als geheel, kennis heeft van wat zich afspeelt op al deze niveaus.
De ervaring leert dat er sprake kan zijn van spanningen tussen de verschillende schakels in de keten. Dat is niet omdat mensen elkaar in de weg zitten; het heeft te maken met verschillende informatiebehoeften.

Zo lijkt er voortdurend een spanning aanwezig tussen 'wat meetbaar is' en 'wat niet meetbaar is, maar wel behoort tot de kwaliteit van een school'. Er heerst op dit punt al jaren een soms heftig maatschappelijk debat. Dezelfde spanning is ook aanwezig in de vaak geconstateerde behoefte van besturen en toezichthouders aan eenduidige onderwijsopbrengsten en kritische prestatie-indicatoren waarop gestuurd kan worden enerzijds, en de zorg op het niveau van de school voor de toenemende zorgbreedte in de populatie leerlingen anderzijds. Het zijn dilemma's die zich niet laten oplossen in een eenzijdige keuze voor het één of het ander. Het gaat om beiden, in een bepaalde verhouding. Daarom moet het in organisaties niet gaan om 'of – of' maar om de *balans* tussen twee noodzakelijkheden.[21]

Voor de kwaliteitszorgmedewerker is het dus belangrijk om te weten dat de verantwoordelijkheid voor (de zorg voor) kwaliteit van onderwijs een gespreide verantwoordelijkheid is, verdeeld over een hele keten van actoren binnen de organisatie[22]. Het lijdt geen twijfel: aan de kwaliteitszorgmedewerker zal gevraagd worden een bijdrage te leveren aan de goede afstemming tussen de verschillende schakels in de keten, tussen de niveaus in de organisatie. Die bijdrage zal vooral gaan over de vraag welke informatie op welk niveau nodig is om op dat niveau verantwoordelijkheid voor onderwijskwaliteit te dragen.

Reflectievraag

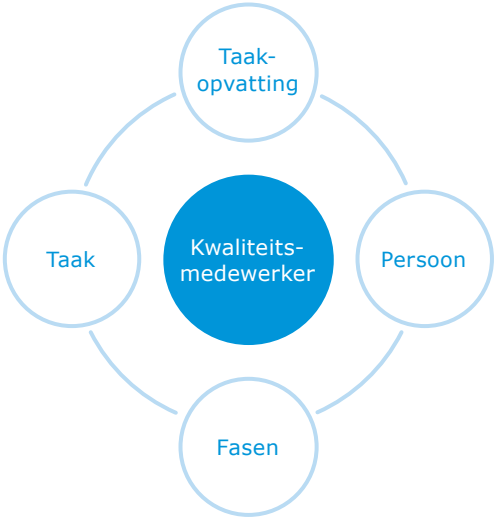
Kunt u voorbeelden uit uw eigen situatie of ervaring geven die passen binnen de vier in het voorgaande besproken contexten?

3.3. De positie van de kwaliteitszorgmedewerker

Na deze verkenning van de omgeving waarin de kwaliteitszorgmedewerker zijn of haar taken uitvoert, verleggen we de aandacht naar de medewerker zelf en gaan daarbij in op vier dimensies die een rol spelen in de uitoefening van deze functie.

Dat zijn:

- De taakopvatting
- De taak
- De persoon
- De fasen van kwaliteitszorg



Het aardige (en voor collegiale uitwisseling zeer interessante) is dat elke functionaris in dit domein een eigen mix zal vertonen van deze vier dimensies waarbij de eerste drie zijn of haar persoon en functie betreffen en de laatste de staat van de kwaliteitszorg in de organisatie.

3.3.1. De taakopvatting

Als het goed is, beschikt de kwaliteitszorgmedewerker over een functiebeschrijving waarin de taken, bevoegdheden en verantwoordelijkheden staan beschreven[23]. Zo'n document zegt in de regel niets of niet zo veel over de manier waarop de medewerker de functie wil uitvoeren. Toch heeft iedere beroepsbeoefenaar, impliciet of zeer bewust, een opvatting over hoe de taak moet worden uitgevoerd: een taakopvatting. Bij schoolleiders spreken we van een leiderschapsstijl, bij bestuurders gebruiken we vaak dezelfde aanduiding. Iets vergelijkbaars doet zich voor als het gaat om de functie van de kwaliteitszorgmedewerker. We noemen een viertal taakopvattingen en merken daar direct bij op dat de ene taakopvatting niet beter of meer gewenst is dan de ander en dat mengvormen of combinaties heel wel mogelijk zijn.

- Controller: precisie
- Expert: topdeskundig
- Beleidsontwikkelaar: politiek/ strategisch
- Aanjager: people manager

- De controller

Laten we beginnen met de kwaliteitszorgmedewerker die zijn of haar taak uitvoert op een wijze die vergelijkbaar is met die van de (financieel) controller in de organisatie. De financieel controller is iemand die de verschillende geldstromen in de organisatie goed bewaakt. De controller richt de administratieve organisatie in, volgt de budgetten, ontwikkelt managementinformatiesystemen, onderkent tijdig risico's en signaleert tijdig haperingen in de financiële kant van de organisatie. Ook bewaakt de controller de financiële integriteit van de organisatie en voorkomt daarbij zo mogelijk de onwettige en onrechtmatige besteding van middelen.

De kwaliteitszorgmedewerker die op ditzelfde spoor zit, besteedt veel zorg aan het verzamelen van data, aan de juiste ordening en de interpretatie daarvan. 'Precisie' is een

sterk ontwikkelde eigenschap. Vanuit deze taakopvatting wordt er grote verantwoordelijkheid gevoeld voor objectieve, door systemen ondersteunde informatievoorziening waarin de verschillende niveaus in de organisatie goed met elkaar verbonden zijn.

- De expert

De expert voelt zich primair verantwoordelijk voor een hoog niveau van deskundigheid op het gebied van kwaliteitszorg en stelt zichzelf graag beschikbaar als 'bron' of 'makelaar'. Om de rol als bron goed te kunnen vervullen streeft de kwaliteitszorgmedewerker naar een brede persoonlijke kennis op dit gebied, zowel theoretisch als praktisch. Als 'makelaar' verbindt deze medewerker collega's met elkaar of met deskundigen buiten de organisatie – steeds vanuit het motief het niveau van de kwaliteitszorg te verhogen.

- De beleidsontwikkelaar/de strateeg

De kwaliteitszorgmedewerker die deze taakopvatting huldigt, ziet zichzelf allereerst als de rechterhand van het bestuur: als adviseur, als schrijver van beleidsstukken, als procesbewaker van de realisering van het strategisch beleidsplan van de organisatie. Deze medewerker heeft een goed ontwikkeld gevoel voor het klimaat in de organisatie, voor de mate van veranderingsbereidheid en voor de juiste interventies op het juiste moment (*timing*). Deze medewerker is gewend van buiten naar binnen te kijken en vertaalt ontwikkelingen in het onderwijsbeleid in hun relevantie voor de organisatie. Men zou hier kunnen spreken van een sterk ontwikkelde politieke dimensie in de functie.

- De aanjager

Kwaliteitszorg is allereerst een persoonlijke opdracht aan iedereen in de organisatie. De bereidheid om die opdracht te aanvaarden, de erkenning van de relevantie ervan, maar ook: het beleven van plezier aan 'elke dag beter presteren' – dát is de *drive* van de kwaliteitszorgmedewerker die optreedt als aanjager. Zorg voor kwaliteit is allereerst een zorg van en voor mensen. Persoonlijke aandacht, motiveren, stimuleren, successen delen, veel communiceren formeel en informeel – zijn trefwoorden in de kwaliteitszorgmedewerker die *people*-management centraal stelt in de zorg rond de kwaliteit van het onderwijs.

Reflectievragen

a. Naar welke van de vier taakopvattingen gaat uw voorkeur of affiniteit uit?
b. Op welke van de vier taakopvattingen wordt op dit moment feitelijk in uw functie een beroep gedaan?
c. Als er verschillen zijn tussen uw antwoorden op a en b, hoe wilt u daar dan mee omgaan?

3.3.2. De taak

Het bovenstaande overzicht van taakopvattingen geeft al aan dat de functie van kwaliteitszorgmedewerker op verschillende manieren kan worden ingevuld. Met andere woorden, er zijn allerlei ontwikkelingsrichtingen mogelijk, waarbij de keuze afhankelijk is van de persoonlijke stijl en taakopvatting van de medewerker, maar ook van de opdracht die de leidinggevende de medewerker meegeeft, en van de staat van de kwaliteitszorg in de organisatie op enig moment. Ondanks de differentiatie waartoe dit in de praktijk leidt, is het mogelijk om een opsomming te geven van de verschillende taken die kunnen worden gerekend tot de functie kwaliteitszorgmedewerker primair onderwijs.

In het onderstaande geven we een opsomming van taken die in zeker

opzicht een cumulatief karakter vertoont en daarmee tegelijk een mogelijk ontwikkelingsperspectief voor de functie kwaliteitszorgmedewerker. In deze opsomming is veel herkenbaar uit de twee functiebeschrijvingen die aan het eind staan van de portrettengalerij *Werken aan kwaliteit*, uitgegeven door de PO-Raad.

- De data van het primaire proces op orde

Kwaliteitszorg zonder data is wel denkbaar, maar niet verstandig. En 'data' dient dan ruim opgevat te worden: cijfermatige ('harde') gegevens, maar ook kwalitatieve informatie (bijvoorbeeld verslagen van panelgesprekken met stakeholders) dient daartoe gerekend te worden. Wanneer we ons richten op het niveau van de bestuurlijke organisatie, dus de stichting of vereniging als eenheid, dan dient duidelijk te zijn welke informatie op dat niveau relevant is. Gemakshalve is hier onderscheid te maken tussen 'informatie aangaande basiskwaliteit' en 'informatie met betrekking tot de realisering van ambities', om nog een keer de terminologie uit het kwaliteitskwadrant (paragraaf 2.3) te hanteren.



Onder basiskwaliteit verstaan we die kwaliteit die nodig is voor continuering van de bekostiging, met andere woorden: de basisinformatie die gerelateerd is aan het externe toezicht door de onderwijsinspectie, eventueel aangevuld met resultaatafspraken die op lokaal niveau zijn gemaakt met de subsidiërende gemeente(n).

Onder 'de realisering van ambities' verstaan we de doelen die organisatie-eigen zijn en tot doel hebben de zelfgestelde opdracht voor het voedingsgebied te realiseren. Werken aan deze ambities veronderstelt de aanwezigheid van een voldoende niveau van basiskwaliteit.

Met betrekking tot de basiskwaliteit is het belangrijk dat de juiste informatie wordt verzameld en wel op een zodanige wijze dat tijdige signalering mogelijk is in geval van tekortschieten (*'early warnings'*). Het betreft hier geobjectiveerde criteria, opgenomen in het toezichtkader van de Inspectie waarop kan worden geanticipeerd door middel van leerlingvolgsystemen en dergelijke. We zien een toenemende verfijning in de informatie tot op het niveau van de individuele leerling en de individuele leerkracht. Dit is niet alleen relevant om intern te kunnen sturen (= leerkrachtgedrag/*performance* te beïnvloeden), maar is ook extern relevant, bijvoorbeeld als het gaat om de verantwoording van individuele leerlingenzorg.

Voor de zelfgestelde doelen, de ambities, zullen eigen middelen moeten worden ingezet om de realisering hiervan te volgen.

- Duiding van data (analyse en interpretatie; betekenis)

Informatie is betrekkelijk betekenisloos als er geen waarde aan wordt toegekend. Anders gezegd, informatie krijgt pas betekenis als deze wordt voorzien van een achtergrond: een benchmarkcijfer, een vooraf geformuleerde doelstelling, een nulmeting, een eerder getal. Alleen door een contrast in de vorm van een (eerder) cijfer of achtergrond is het mogelijk om de informatie te duiden in termen van ontwikkeling; de informatie wordt met andere woorden geïnterpreteerd, maar deze interpretatie is op zich nog geen oordeel. Het is belangrijk voor de uitoefening van de functie van kwaliteitszorgmedewerker om dit onderscheid goed te hanteren. In de fase van de duiding worden zaken geconstateerd en dat is iets anders dan uitspreken of dit goed is of niet.

- Advisering ten aanzien van oordeelsvorming

Na de duiding volgt het uitspreken van een oordeel. Anders gezegd: pas als we de juiste betekenis van data hebben vastgesteld, kunnen we daar iets van vinden: het doel is gehaald, de actie is geslaagd, de prestatie is onder de maat, we zijn tevreden of juist niet.

Van belang voor de functie van de kwaliteitszorgmedewerker is dat het uitspreken van een oordeel in de regel niet verbonden is aan zijn of haar functie maar aan een andere functie. 'Er iets van vinden' in de zin van het uitspreken van een oordeel is aan de leidinggevende, meestal het bestuur.

Mag de kwaliteitszorgmedewerker er dan zelf niet 'iets van vinden'? Natuurlijk mag dat wel, het is zelfs deel van de functie maar dit oordeel wordt niet uitgesproken in de richting van degene(n) die verantwoordelijk zijn voor waar het getal de uitdrukking van is. De kwaliteitszorgmedewerker, die geacht wordt deskundig te zijn in het duiden van data, mag ook geacht worden deskundig te zijn in het waarderen van de data en hun duiding. De kwaliteitszorgmedewerker 'verpakt' deze waardering in een advies aan het bestuur die op zijn beurt dit advies gebruikt waarvoor het bedoeld is: als advies van de kwaliteitszorgmedewerker. Ook dit laatste is essentieel. Een advies is een advies. Het bestuur kan om hem moverende redenen, bijvoorbeeld na een gesprek met de voor de data verantwoordelijke interne partij (denk aan een schoolleider), komen tot een andere afweging en een andere conclusie dan zoals deze luidt in het advies van de kwaliteitszorgmedewerker.

In paragraaf 5.1. gaan we nader in op de omgang met informatie, zeker omdat dit een belangrijke taak is van de medewerker kwaliteitszorg. In paragraaf 5.3. gaan we dieper in op de adviesrol.

- Aandacht voor microsituatie én strategie

Zoals ongelukken soms in een klein hoekje zitten, zo kan ook informatie ('de data') inzake de kwaliteit van het onderwijs beïnvloed worden door microsituaties zoals een leerkracht die niet over voldoende professionele vaardigheden beschikt om adaptief te reageren op de leerbehoeften van leerlingen of door verstorende omstandigheden tijdens of kort voor een toets. Ook het 'grote thema' van de gelijke kansen voor alle kinderen, is een thema waarover in individuele gevallen oordelen worden uitgesproken over de prestaties van leerlingen.

Het is belangrijk dat de kwaliteitszorgmedewerker beschikt over een zekere mate van alertheid om de verstrekkendheid van dit soort omstandigheden in te schatten. Oog voor detail dus, naast oriëntatie op de grote lijn: beiden doen ertoe.

- Zelf onderzoek doen naar kwaliteit

Regelmatig roepen data verwondering op: ze beantwoorden niet aan de verwachtingen vooraf (en die verwachtingen hoeven niet persé samen te vallen met de doelen vooraf). Deze verwondering kan aanleiding zijn om nader onderzoek te doen, gericht op een verklaring dan wel een bevestiging of juist een contra-indicatie. Het is om allerlei praktische redenen handig als de medewerker kwaliteitszorg beschikt over enige kennis van praktijkgericht onderzoek en methodes kent die hierin worden gebruikt. Om deze reden gaan wij hier in paragraaf 5.5. uitvoeriger op in.

- Kwaliteit van de organisatie en structuur

In de kwaliteitszorg rond het primair onderwijs staat de aandacht voor het primaire proces centraal: de leeropbrengsten van leerlingen en de directe omstandigheden waarin die worden gerealiseerd, zoals de didactiek en de pedagogiek. Dat is begrijpelijk en ook relevant.

In algemene modellen voor integrale kwaliteitszorg bestaat er dezelfde focus ('de kwaliteit van een product of een dienst staat centraal') maar is er vaak ook aandacht voor de kwaliteit van de organisatie en structuren waarin die producten of diensten worden geleverd. Ook in onderwijs zijn organisatie en structuur belangrijk, kijk maar naar de klassengrootte, de betekenis van groeperingsvormen en dergelijke. De invloed van dit soort factoren op de data die de kwaliteit van het primaire proces in beeld brengen, hebben hun betekenis op het niveau van de duiding van deze data.

- Kwaliteit van de 'doelen en middelenrelatie' (E2, hoe/wat)

Er is een nog 'hoger' niveau van informatie relevant voor de realisatie van onderwijskwaliteit, zeker als het gaat om de bestuurlijke verantwoordelijkheid. We kunnen dit niveau aanduiden als dat van de 'doelen en middelenrelatie'. Heel concreet komen we dit niveau tegen in krimpgebieden waarin gediscussieerd wordt over de toekomst van de scholen. In die discussies wordt vaak gepleit voor behoud van de kleine scholen om onder meer hun sociale functie, maar wordt daar tegenover gesteld dat kleine scholen kostbaar zijn en kwetsbaar als het gaat om onderwijskwaliteit. Duurzaam goede onderwijskwaliteit realiseren lukt in deze optiek het best in scholen met een zekere omvang.

- Strategisch kwaliteitsmanagement (waartoe)

Misschien de (nu nog vaak) lastigste maar tegelijkertijd meest uitdagende bijdrage die de kwaliteitszorgmedewerker kan leveren, is die van het strategisch kwaliteitsmanagement: de inzet van de kwaliteitszorg als voertuig in de realisatie van het strategisch beleid van de stichting.

Reflectievragen

In het voorgaande is een uitgebreide opsomming gegeven van taken.

a. Welke taken voert u al uit?
b. Zijn er taken die u nog niet uitvoert waarvan u verwacht dat dit op korte termijn zal veranderen? Bent u hierop voorbereid?
c. Mist u taken?

3.3.3. De persoon

Onder de noemer 'de persoon van de kwaliteitszorgmedewerker' geven we een aantal praktische tips en ervaringen mee die minder specifiek behoren bij de taak en de taakopvatting maar die de feitelijke taakuitoefening, en het genoegen dat daaraan valt te beleven, wel positief kunnen beïnvloeden.

- Helderheid naar alle partijen

In hoofdstuk 4 zullen we ingaan op de specifieke positie van de kwaliteitszorgmedewerker tussen 'initiator' en 'actor', tussen 'opdrachtgever' en 'opdrachtnemer'. Op deze plek vestigen wij met nadruk de aandacht op het belang om als kwaliteitszorgmedewerker niet alleen zélf die positie steeds goed in het oog te houden, maar deze ook steeds helder te communiceren naar de partijen waarmee deze functionaris te maken heeft: de schoolleiders, de IB'ers, maar dat kan ook het bestuur als direct leidinggevende van de kwaliteitszorgmedewerker zijn!

- Essentie van de opdracht vasthouden

De medewerker kwaliteitszorg draagt zorg voor het in beeld brengen van de zorg voor de onderwijskwaliteit maar genereert die onderwijskwaliteit niet zelf – dat doen anderen. Het gaat dus om de *kwaliteitszorg*: die goed inrichten en functioneel maken voor de bevordering van de onderwijskwaliteit, dat zal in de regel en samengevat de opdracht zijn. De uitdaging zit 'em er vervolgens in om bij die opdracht te blijven en die zo getrouw mogelijk uit te voeren. Of, om het in de woorden van de onderwijspedagoog Gert Biesta[24] te zeggen: meten we waar we aan hechten of zijn we gaan hechten aan wat we kunnen meten?

- Belang van relatie

Vaak zal het tot de taak van de kwaliteitszorgmedewerker behoren om feedback te geven aan degenen die verantwoordelijk zijn voor het realiseren van onderwijskwaliteit. Denk aan schoolleiders, aan IB'ers, aan schoolteams. Zéker als deze medewerker ook diensten verleent aan scholen of interne betrokkenen op basis van zijn of haar expertise, zal er in de praktijk vaak sprake van zijn dat de medewerker kwaliteitszorg meedenkt, reflecteert op opbrengsten of resultaten en op hoe teams functioneren. Deze feedback, die niet verward moet worden met het oordeel van het bestuur, zal door de ontvangers ervan van hoge waarde worden geacht. Voor de medewerker kwaliteitszorg is het belangrijk om zich dit te realiseren en dienovereenkomstig te handelen door op adequate wijze feedback te geven. Stelregel is: 'scherp op de inhoud, zorgvuldig op de relatie'. Alleen zó kan de bijzondere relatie van de kwaliteitszorgmedewerker tot bijvoorbeeld schoolleiders en IB'ers in stand blijven, ook in situaties waarin de kwaliteitszorgmedewerker met minder prettige berichten komt.

- Invloed en bevoegdheid vallen niet samen

Juist in situaties als hiervoor genoemd (feedback met minder prettig nieuws) zal blijken dat de invloed van de kwaliteitszorgmedewerker, mits op de juiste wijze in stelling gebracht, die van de formele bevoegdheid ruimschoots kan overschrijden. Niet door een formele bevoegdheid krijgt men gezag, maar door deskundigheid, betrokkenheid, professionaliteit, een prettige omgang.

- Zoek motortje van de verandering

Soms is het even zoeken en vind je het waar je het niet verwacht: het motortje van verandering. We doelen op die personen of groepen die open staan voor vernieuwingen en deze graag realiseren. Meer dan eens zijn dit niet de formele organen maar zijn het 'groepen individuen'. Zoek hen op in situaties van een tekort aan elan of bereidheid om veranderingen die voortvloeien uit de ervaringen binnen de kwaliteitszorg, door te voeren. Erken deze informele groepen, faciliteer hen en vraag om hun bescherming bij het bestuur.

HOOFDSTUK 4

Overleven in de driehoek

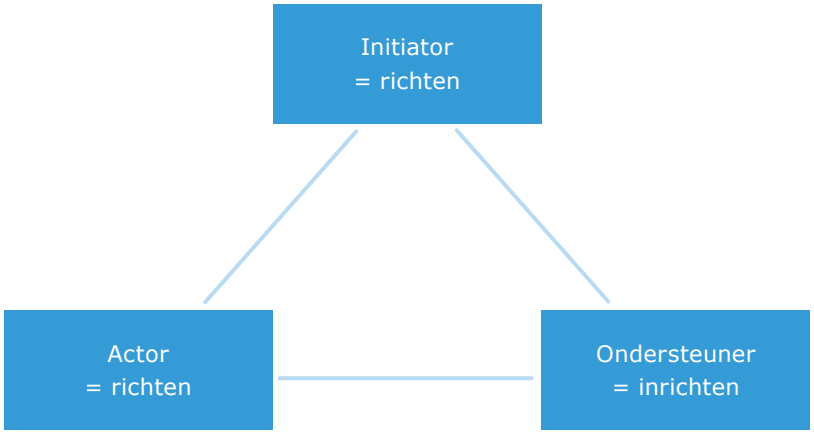
'Overleven in de driehoek' – op het eerste gezicht een wat heftige titel! Toch is niets minder waar als het gaat om de passende positie van de medewerker kwaliteitszorg op het niveau van het schoolbestuur. Daarom wijden we in dit hoofdstuk specifiek aandacht aan een aspect van deze functie dat snel in de verdrukking kan komen: de *ondersteunende* rol.

Van Rooij en Van Ginkel[25] geven een onderbouwing van 'verantwoordelijke werkrelaties' op een wijze die een scherp beeld geeft van de positie van de 'derde partij', i.c. de ondersteuner, zoals ook de medewerker kwaliteitszorg dat is. Om dit goed in beeld te brengen geven zij een driehoek: zie figuur hieronder.

Deze driehoek biedt ons de mogelijkheid om de positie van de medewerker kwaliteitszorg op bestuursniveau helder te markeren. Dit wordt gelijk duidelijk als we de functies in de driehoek concreet gaan benoemen in relatie tot kwaliteitszorg.

- Initiator = bestuur = opdrachtgever
- Actor = schoolleider = opdrachtnemer
- Ondersteuner = kwaliteitszorgmedewerker = ondersteuner/adviseur/expert

Tussen Initiator en Actor is sprake van een *verantwoordelijke* relatie. De schoolleider legt verantwoording af aan het bestuur. Dat gebeurt bijvoorbeeld in periodieke voortgangsgesprekken. De schoolleider is dus verantwoordelijk voor de kwaliteit van het onderwijs in de eigen school en voor de kwaliteitszorg die daar als een deken overheen ligt. De Ondersteuner verkeert tot de Actor niet in een verantwoordelijke relatie maar in een *productieve* relatie:



de medewerker kwaliteitszorg assisteert/ adviseert de schoolleider maar neemt diens verantwoordelijkheid voor het resultaat niet over.

In het schema van bestuur – schoolleider – kwaliteitszorgmedewerker is de toedeling van verantwoordelijkheden helder. Het schema kan ook in andere situaties worden toegepast, steeds met de bedoeling helderheid te creëren over de drie rollen. Het schema werkt ook op het niveau van de eenheid 'school'. De schoolleider kan hier als Initiator optreden, de leerkracht als Actor en de IB'er als Ondersteuner. De IB'er is daarmee niet verantwoordelijk voor hogere opbrengsten in een bepaalde groep: dat is de groepsleerkracht die daarvoor desgewenst de hulp inroept van de Ondersteuner/IB'er.

Eigenlijk is deze situatie nog iets complexer: de Actor in het ene niveau treedt op als Initiator op het andere niveau.

Het model van de driehoek is ook goed toe te passen op andere werkstructuren zoals werkgroepen en projectgroepen. Sterker, daar waar er bestuurlijke werkgroepen kwaliteitszorg zijn en de kwaliteitszorgmedewerker daar (vanzelfsprekend) betrokken bij is, is het verstandig de verschillende rollen helder te hebben. Dat blijkt in de praktijk vaak niet het geval te zijn.

Nogmaals, het schema is een handig denkmodel om te zorgen dat rollen en verantwoordelijkheden goed onderscheiden worden. Maar ook al zou dit aan het begin van een proces gebeuren, dan nog kan het fout gaan. Het gaat bijvoorbeeld fout als, zoals de auteurs in het artikel aangeven, de Initiator 'de brug optrekt'. Er liggen duidelijke afspraken tussen bestuur en schoolleider, het bestuur wacht af, de schoolleider beschikt over onvoldoende kennis, vaardigheden, energie, om de afspraak in de eigen school na te komen… En dan? Gaat de medewerker kwaliteitszorg als hij/ zij constateert dat het fout dreigt te gaan, de boel redden? Neemt de kwaliteitszorgmedewerker de verantwoordelijkheid van de schoolleider feitelijk over?

Er is nog een manier waarop dingen fout kunnen gaan: de Initiator gaat sturen via de Ondersteuner, bijvoorbeeld door de Ondersteuner opdrachten te geven om bepaald beleid te initiëren zonder dat degenen die dit beleid moeten uitvoeren (de Actoren) daar bij betrokken zijn. Het kan nog erger: de Initiator (het bestuur) maakt de Ondersteuner (de medewerker kwaliteitszorg) verantwoordelijk voor de kwaliteit van het onderwijs op de scholen die geleid worden door de Actoren (de schoolleiders).
Dit soort vragen – het levert professionele dilemma's op die zich goed lenen voor collegiale intervisie.

Reflectievragen

a. Tot welke inzichten leidt het schema van de driehoek?
b. Denkt u hierbij aan concrete situaties uit uw eigen ervaring?
c. Helpt het schema om deze situaties voor u te verhelderen?

HOOFDSTUK 5

Vaardigheden van de kwaliteitsmedewerker

In dit hoofdstuk bespreken we een aantal vaardigheden die de medewerker kwaliteitszorg van nut kunnen zijn. Het gaat om vaardigheden waarvan we menen dat ze goed te leren zijn en waarvoor geldt dat 'oefening kunst baart'.

5.1. Omgaan met informatie

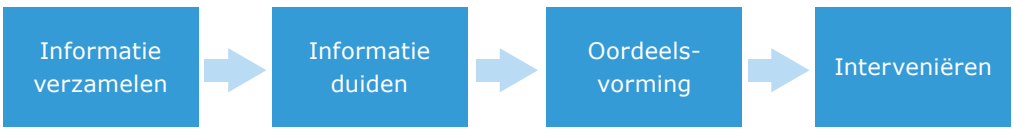
De eerste vaardigheid, omgaan met informatie, gaat in zekere zin aan de verder te bespreken vaardigheden vooraf. Het is een vaardigheid waarin de kwaliteitszorgmedewerker het goede voorbeeld kan geven aan anderen in de keten van de organisatie, want er gaat op dit punt regelmatig wat fout, namelijk dat men informatie verwart met waar de informatie naar verwijst. Onderwijs speelt zich in essentie af op microniveau: de relatie tussen leraar en leerling. Dáár gebeurt het. Waar het in informatievoorziening steeds op aankomt, is díe informatie te definiëren die helpt om een beeld te krijgen van de essentiële relatie. (Goede) informatie valt niet met die relatie samen maar is een indicatie van de kwaliteit ervan. Een indicatie, niet minder, maar ook niet meer. Dit gezegd zijnde, is de vraag aan de orde hoe een verantwoorde omgang met informatie er vervolgens uit ziet.

De medewerker kwaliteitszorg bekleedt dus een functie in de organisatie waarin alles draait om informatie, of, in technische bewoordingen: data, zoals uitkomsten van toetsen en uitkomsten van onderzoeken. Je zou kunnen zeggen dat data de dagelijkse kost van de kwaliteitszorgmedewerker zijn. Daar op een verstandige manier mee omgaan, is dus van levensbelang. Hoe ziet dat 'verstandig mee omgaan' er uit? We beantwoorden deze vraag op twee manieren die veel overeenkomst met elkaar vertonen. De eerste manier is die van een logische sequentie van vier stappen, de tweede manier is die van de bekende PDCA-cirkel. De eerste manier kwam hiervoor ook al kort aan de orde. Om dat het zo belangrijk is gaan we er in het onderstaande uitgebreider op in.

5.1.1. De sequentie van vier stappen

De vier blokken in dit sequentiële schema verwijzen naar onderscheiden handelingen. De pijltjes tussen de bokken geven een volgtijdelijkheid aan. Deze volgtijdelijkheid is dwingend in die zin dat hier twee strenge regels gelden:

- Het één komt na het ander;
- Er mag geen fase worden overgeslagen.



We nemen de vier fasen afzonderlijk door.

- Informatie verzamelen

In de eerste fase gaat het om het bijeenbrengen van alle relevante informatie op een bepaald beleidsdomein of onderwerp. Dat kan kwantitatieve, digitaal gegenereerde informatie zijn, het kan ook kwalitatieve informatie zijn in de vorm van concrete ervaringen, overwegingen, besluiten en zo meer. Van belang is hier om op te merken dat er aan het verzamelen van informatie een belangrijke *keuze* vooraf gaat: het beantwoorden van de vragen 'Welke informatie willen wij verzamelen om een bepaalde ontwikkeling te kunnen volgen?' 'Welke informatie is relevant (en welke kunnen we buiten beschouwing laten)?' Let wel: het accent ligt hier op *relevante* informatie met het oog op het monitoren van een ontwikkeling. Het gaat dus niet om *alle mogelijke* informatie om een beeld te vormen. De kwaliteit van de informatie doet ertoe, niet de kwantiteit. Je zou ook het omgekeerde kunnen afspreken: we verzamelen geen informatie wanneer niet tevoren duidelijk is waar die informatie toe dient.

Naast de keuze voor relevante informatie wordt ook tevoren besloten op *welke momenten* het verzamelen van informatie relevant is. Zo zijn er veel scholen/schoolbesturen die eenmaal in de twee jaar een oudertevredenheidsonderzoek laten uitvoeren. Zij hanteren hierin een vaste frequentie die is gebaseerd op een oordeel over de relevantie van die informatie.

- Informatie duiden

We wezen er al eerder op: informatie is op zich betrekkelijk betekenisloos. Wat weet je als je ziet dat de oudertevredenheid 7.8 is op een tienpuntschaal? 7.8 is geen rapportcijfer maar een statistisch gegeven, meer is het niet. Sterker nog, het is een gemiddelde en bestaat om die reden alleen 'virtueel' – het getal verwijst naar geen enkele natuurlijke persoon die een vraag heeft beantwoord. 'Verantwoord omgaan' met informatie betekent in dit verband[26]:

- Een statistisch gegeven, de uitkomst van een onderzoek, een 0-meting, een toets representeert niet de volle werkelijkheid maar reduceert deze tot een *indicatie* van een bepaalde stand van zaken. Het is dus goed om data altijd met een zekere gezonde argwaan te blijven hanteren in de wetenschap dat de werkelijkheid gedifferentieerder is dan het getal suggereert.
- Informatie krijgt pas betekenis tegen de achtergrond van 'iets anders', een contrast. En dat contrast kan van alles zijn: een vorig cijfer, de landelijke benchmark van de sector, een tevoren bepaalde doelstelling, een ambitie, enzovoorts.

Wat de medewerker kwaliteitszorg doet als hij/zij informatie duidt, komt neer op het op een juiste wijze koppelen van de gegenereerde informatie aan die achtergrond. Om in het voorbeeld van het oudertevredenheidsonderzoek te blijven: twee jaar geleden was het cijfer 7.6. Naar aanleiding van die uitkomst werd de ambitie uitgesproken dat gestreefd zou worden naar een score van 8.0 over twee jaar. De feitelijke score na twee jaar is dus 7.8. De medewerker kwaliteitszorg *constateert* een verschil van 0.2 hoger ten opzichte van tweejaar geleden en 0.2 lager ten opzichte van de geformuleerde ambitie*. En vindt daar verder (nog) niets van*.

Velen hebben moeite om bij kennisneming van data hun oordeel op te schorten: ze zijn gelijk al tevreden of juist niet, blij of teleurgesteld. Terwijl er heel goede redenen kunnen zijn waarom het gegenereerde getal niet overeenkomt met de verwachting of tevoren geformuleerde ambitie.

Om de duiding completer te maken kan het nodig zijn om aanvullende informatie op te sporen die relevant is voor de verklaring van de feitelijke uitkomst. Met andere woorden, de medewerker kwaliteitszorg zal zelf (of anderen helpen bij het) op zoek gaan naar mogelijke verklaringen. Een analyse van de feitelijke uitkomst kan dus meer omvatten dat de eenvoudige vergelijking van de uitkomst met het contrast. Het kan ook de verklaring omvatten. Overigens is hierbij wel enige voorzichtigheid geboden omdat er twee valkuilen zijn. De eerste is dat de verklaring dient als verontschuldiging. De tweede is dat de verklaring suggereert dat deze (mede) als oorzaak dient te worden geïnterpreteerd. Met andere woorden, dat er sprake is van een causale relatie tussen de verklaring en het cijfer. Vaak is die causaliteit lastig aan te tonen.

- Oordeelsvorming

Op de fase van de betekenisverlening, de duiding, volgt de oordeelsvorming. Een goede duiding bevordert een proportionele beoordeling van de informatie. We bedoelen daarmee: in overeenstemming met de gegeven omstandigheden. Oordeelsvorming gaat over vragen als: zijn we hier blij mee of niet? Hebben onze inspanningen opgeleverd wat we ermee beoogden? Liggen we op schema of is extra inspanning nodig? En welke conclusie(s) willen we aan het antwoord op deze vraag verbinden?

- Interveniëren

Als we dit allemaal op een rij hebben, wat gaan we dan doen? Doorgaan met wat we deden? Meer van hetzelfde? Andere middelen? Steviger? Losser? Kunnen we overgaan tot borgen?

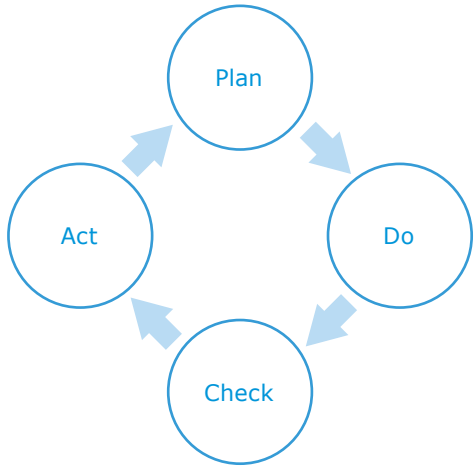
Reflectievragen

Het sequentiële schema dat in deze paragraaf wordt besproken beoogt een volgtijdelijkheid in de stappen.

a. Gebeurt dit ook in de praktijk?
b. Zo ja, wat maakt dat dit lukt?
c. Zo nee, wat kunt /gaat u doen om dit goed te laten verlopen?

5.1.2. De PDCA-cirkel

We noemen een tweede, in dit geval breed ingeburgerde methode om met informatie om te gaan. De PDCA-cirkel, ook wel de Deming-circle genoemd naar de ontwikkelaar ervan, heeft namelijk royaal ingang gevonden in de kwaliteitszorg in het algemeen en ook in de kwaliteitszorg in het onderwijs. De PDCA-cirkel wordt gehanteerd als een methodisch, *cyclisch* denk- en handelingsmodel dat aanspreekt omdat het uitnodigt om te leren van de ervaringen die boven komen uit evaluaties. De cirkel bestaat uit vier componenten die elkaar opvolgen in een cyclisch proces[27]:



De vier kernwoorden verwijzen naar de volgende handelingen:

- PLAN: Kijk naar huidige werkzaamheden en ontwerp een plan voor de verbetering

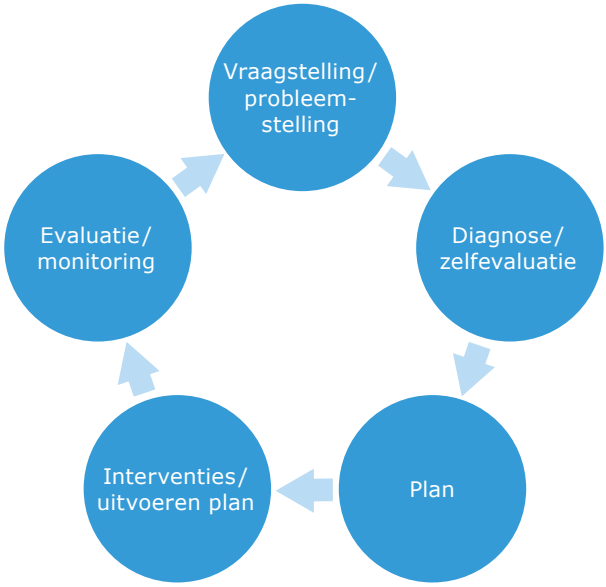
van deze werkzaamheden. Stel voor deze verbetering doelstellingen vast.
- DO: Voer de geplande verbetering uit in een gecontroleerde proefopstelling.
- CHECK: Meet het resultaat van de verbetering en vergelijk deze met de oorspronkelijke situatie en toets deze aan de vastgestelde doelstellingen.
- ACT: Bijstellen aan de hand van de gevonden resultaten bij CHECK.

Kern van deze visie is dat elk niveau in de organisatie in staat is om op deze manier zijn eigen werkwijze en bijdrage aan de doelrealisering te beoordelen en te verbeteren. Het denk- en handelingsmodel is te gebruiken door de leerkracht als het gaat om de eigen werkwijzen, door de schoolleider als het gaat om het realiseren van de schooldoelen voor het komende jaar, en door het bestuur als het gaat om de realisering van het strategisch beleidsplan van de organisatie.

Er is één term in bovenstaande opsomming van de vier kernwoorden die eruit springt: 'proefopstelling'. Deming beschouwde de cirkel als een dynamisch model om steeds goed te kijken of de juiste handelingen worden verricht om het doel te bereiken. Met andere woorden: in zijn beeld ging het meer om de evaluatie van de ingezette middelen dan om de evaluatie van het doelbereik. Dat is een interessant en relevant verschil! Waar bij het laatste (doelbereik) de verleiding groot is om de doelen bij te stellen, ligt bij het eerste (de middelenevaluatie) het accent op het leren van de ervaringen: doen we het goed als we het zo doen, of moeten we het anders doen?

5.1.3. De regulatieve cyclus van Van Strien

De PDCA-cyclus van Deming is wellicht de bekendste methode om systematisch en methodisch met beleidsinformatie om te gaan. Er is nog een andere, vergelijkbare methode te noemen die zeker ook voor de medewerker kwaliteitszorg relevant is: de regulatieve cyclus van Van Strien. Het interessante van deze onderzoekcyclus is, dat hij niet ontworpen is met het oog op het verkrijgen van wetenschappelijke kennis maar echt wordt aangewend voor het nemen van praktische beslissingen – zoals die ook in beleidssituaties op bestuurlijk niveau aan de orde kunnen zijn.



De cyclus voorziet in vijf opvolgende fasen[28].

- Probleemstelling

Eén of meerdere problemen van personen of organisaties vormen de basis van het onderzoek. Vanuit deze situatie moet toegewerkt worden naar een probleemstelling waar alle belanghebbenden achter staan. Dit kan een langdurig proces zijn, met de nodige meningsverschillen en onderhandeling.

- Diagnose

Dit is de fase waar de probleemsituatie volledig wordt onderzocht en geprobeerd wordt de oorzaken boven water te krijgen. Kenmerkend voor de diagnose, is dat er een analyse van de uitgangssituatie wordt gemaakt. Dit is dus de bestaande toestand, zonder de toekomstige ingreep. Na de diagnose zouden alle oorzaken van het probleem duidelijk moeten zijn. Er kan dan een geschikt ontwerp gemaakt worden om dit probleem op te lossen.

- Plan (of ontwerp)

In deze fase wordt een plan gevormd waarin het doel en de middelen staan, om zo tot een verbeterde situatie te komen. In veel gevallen zal dit plan een (her)ontwerp zijn. Op basis van dit plan zal besloten worden of het daadwerkelijk ten uitvoer gebracht zal worden.

- Interventie (of implementatie)

Mocht het plan daadwerkelijk ten uitvoer gebracht worden, dan is er sprake van interventie. Kenmerkend voor deze fase is, dat er verschillende metingen zijn, waarmee de gang van zaken in de gaten wordt gehouden. Vaak wordt er gebruikgemaakt van een specifiek plan voor het daadwerkelijk uitvoeren van het ontwerp.

- Evaluatie

Tot slot is er de evaluatie fase, waar gekeken wordt of het initiële probleem is opgelost door de interventie. Daarbij wordt gekeken of het probleem effectief is aangepakt, ofwel of er voor een juiste oplossing is gekozen. Daarnaast wordt ook gekeken naar de efficiëntie van de oplossing: of deze niet te veel geld heeft gekost.

Reflectievragen

In de twee voorgaande paragrafen zijn twee cycli besproken: de PDCA-cyclus en de cyclus van Van Strien.

a. Welke van beide schema's heeft uw voorkeur?

b. Motiveer uw keuze.

5.2. Beleidsnotities schrijven

Als rechterhand van het bestuur zal de medewerker kwaliteitszorg regelmatig notities schrijven die op de agenda van de bestuursvergaderingen en directieoverleggen (tussen bestuur en schoolleiders) zullen worden besproken. Dat kunnen notities van verschillende aard zijn: notities waarin voorstellen worden gedaan voor nieuw(e elementen van) beleid, notities waarin wordt gerapporteerd over standen van zaken (beleid in uitvoering) en notities waarin de resultaten en opbrengsten van beleid aan de orde zijn (beleidsevaluatie).

De notities van de kwaliteitszorgmedewerker hebben een plaats in de adviesrol van deze functionaris; notities zijn het voertuig voor het advies. Tegelijkertijd geldt dat beleidsnotities documenten zijn die vaak op verschillende plekken in de organisatie ter sprake komen en met verschillende functies daarin. Door middel van heldere beleidsnotities worden verantwoordelijke organen zoals het bestuur, de (gemeenschappelijke)

medezeggenschapsraad, het directeurenoverleg, werkgroepen van schoolleiders, de interne raad van toezicht en dergelijke, in staat gesteld zich een beeld te vormen van een ontwikkeling, daarover een gesprek te voeren, een beslissing te nemen of anderszins uitspraken te doen.

Gelet op dit belang geven we in deze paragraaf een aantal tips bij het schrijven van notities. Kijkend naar de functie van kwaliteitszorgmedewerker zal in de meeste gevallen sprake zijn van twee soorten documenten/notities: beleidsnotities en rapportages[29].

- Tip 1: Houd rekening met het soort beleid

Omdat we spreken over kwaliteitszorg in termen van kwaliteitsbeleid, starten we met 'beleid' als onderwerp van een notitie.

Er is beleid en beleid. We noemen drie soorten: beleid als algemene regel, beleid als zelfportret en beleid als toekomstontwerp. Soms worden in beleid afspraken vastgelegd over hoe te handelen: over procedures dus. Een voorbeeld daarvan is een sollicitatieprocedure: men verzint niet iedere keer opnieuw hoe er in een vacature moet worden voorzien, maar maakt daarover met elkaar afspraken die gebruikt kunnen worden als de situatie zich concreet voor doet. Ook een toetskalender is te beschouwen als beleid als algemene regel. Dit soort beleid is aan te duiden als 'procedures'. Een ander soort beleid is beleid als 'zelfportret': een beschrijving van een stand van zaken. Als voorbeeld kan dienen: de schoolgids die aan ouders en leerlingen voorlichting geeft over wat de school wil zijn en te bieden heeft. Tot slot is er nog beleid als 'toekomstontwerp'. Voorbeelden daarvan zijn strategisch beleid of het schoolplan met een looptijd van vier jaar.
De verschillen tussen deze vormen van beleid zullen doorklinken in de manier waarop dat aan de orde komt in een notitie. Voor het onderwerp kwaliteitsbeleid zal vooral de strategische betekenis van beleid aan de orde zijn maar zal ook beleid als procedure regelmatig aan de orde zijn. Met name als het gaat om de verantwoordingstaak van het bestuur zal er veel aandacht van de kwaliteitszorgmedewerker gaan naar heldere interne procedures.

- Tip 2: Houd rekening met de periode van het beleid

Wie een beleidsnotitie schrijft, zal zich rekenschap geven van de duur van het beleid: is het bedoeld om afspraken te maken voor een jaar of voor meerdere jaren? Of, in vaktermen: is het beleid strategisch (lange termijn doelen; koers), tactisch (korte termijn doelen; de inrichting/organisatie) of operationeel (toewijzing van middelen, uitvoering)? Langlopend beleid is meer in termen van 'wat willen we', kortlopend beleid is vaak in termen van 'hoe gaan we dat doen en wie gaan het doen'. Het zijn vragen die zowel op bestuursniveau spelen als op schoolniveau. Immers, besturen maken koersplannen of stichtingsbrede strategische beleidsplannen voor een periode van (meestal) vier jaar. Evenzo bestrijken schoolplannen de schoolontwikkeling voor een periode van vier jaar met daarbinnen jaarplannen.

- Tip 3: Houd rekening met de fase van het proces

In een beleidsontwikkelingsproces zijn verschillende stadia te onderscheiden:

- De voorbereiding: dit is de fase waarin de beleidsnotitie tot stand komt en haar belangrijkste rol vervult.
- De meningsvorming: het met elkaar bespreken van een conceptversie van de notitie om de meningen te peilen, draagvlak op te bouwen, inhoud en richting te verfijnen.

- De besluitvorming/bepaling/vaststelling: vaak in een procedure waarin de verschillende organen (directeurenoverleg, gemeenschappelijke medezeggenschapsraad, bestuur) hun mening of akkoord geven.
- De uitvoeringsfase: uitvoering van beleid vindt vaak plaats door anderen dan de opsteller/schrijver van de beleidsnotitie en door anderen dan het bestuur in wiens opdracht de kwaliteitszorgmedewerker de notitie heeft geschreven. In de regel ligt de uitvoering van de kwaliteitszorg voor een groot deel op het bord van de schoolleiders.
- De beleidsbewaking: het tijdens de uitvoering van de afspraken in de gaten houden of daadwerkelijk gebeurt wat is afgesproken. Het uitvoeren van tussentijdse meetmomenten.
- De evaluatie van beleid waarin wordt nagegaan of de doelen en voornemens zijn gerealiseerd.

Deze fasen keren impliciet terug in de zogenoemde PDCA-cyclus of Deming-circle waarover meer in paragraaf 5.1.2. Ook de driehoek (hoofdstuk 4) en de wisselingen in posities daarin gaande de opeenvolgende fasen spelen op de achtergrond van deze opvolgende stappen een rol. Denk aan de ondersteunersrol in de fase van de beleidsuitvoering.

- Tip 4: Houd rekening met het doel van de notitie

Met het schrijven van een beleidsnotitie kunnen verschillende doelen worden gediend. Sommige van die doelen doen zich tegelijk voor in een en dezelfde notitie, maar dat geldt niet voor alle doelen. Mogelijke doelen van een notitie zijn:

- het geven van informatie;
- het thematiseren van een onderwerp (bijvoorbeeld om urgentiebesef te peilen);
- het voorbereiden van een beslissing (meningspeiling);



- het opbouwen van draagvlak;
- het voeren van een discussie;
- het nemen van een besluit;
- het rapporteren over een stand van zaken;
- het rapporteren over de (eind-) opbrengsten/resultaten;
- het rapporteren over de evaluatie.

- Tip 5: Kies een logische volgorde

Hieronder staat een *mogelijke* inhoudsopgave voor een beleidsnotitie, in een logische volgorde. Maar ook hier geldt: niet elk onderdeel is in elke notitie aan de orde. Maak dus een selectie die past bij het onderwerp van de notitie.

- Aanleiding
- Voorgeschiedenis
- Waar gaat het om? Definiëring van het probleem, formuleren van de doelstelling
- Wettelijke omstandigheden/ beleidscontext
- Oplossingen/mogelijkheden
- Adviezen van anderen en wat daarmee te doen
- Argumenten voor of tegen een bepaalde oplossing
- Financiële consequenties
- Advies aan besluitvormend orgaan
- Vervolgprocedure
- Afsluitende vragen

- Tip 6: Sluit af met duidelijke vragen

Iets wat vaak wordt vergeten, wat zelfs erg weinig gebeurt, is dat de schrijver van een beleidsnotitie aan het eind van het stuk concrete vragen voorlegt aan het orgaan waarvoor hij/zij schrijft. Stilzwijgend veronderstelt de schrijver dat de beslisser (bijvoorbeeld het bestuur) wel weet waarover een beslissing moet worden genomen. Toch faciliteert de kwaliteitszorgmedewerker het bestuur geweldig door heel concreet de vragen voor te leggen die nodig zijn om volgende stappen te ondernemen.

Aan het bestuur worden de volgende vragen voorgelegd:

- Deelt u de analyse van feiten zoals beschreven in paragraaf x?
- Onderschrijft u dat de drie opties in paragraaf y de meest voor de hand liggende opties zijn?
- Stemt u in met het advies om optie z te kiezen?

Reflectievragen

Schrijft u regelmatig beleidsnotities?

a. Zo ja, welke van voorgaande tips waren nieuw voor u?

b. Bent u gewend uw notities af te sluiten met concrete vragen?

5.3. Adviseren

In deze paragraaf gaan we nader in op één van de taken die vaak door de kwaliteitszorgmedewerker worden uitgevoerd: het adviseren. Dit adviseren is deel van de ondersteuning door de medewerker kwaliteitszorg van het bestuur. Maar advisering door de kwaliteitszorgmedewerker kan zich ook begeven in de richting van schoolleiders, schoolteams of specifieke groepen zoals interne begeleiders. In hoofdstuk 4 zijn we ingegaan op de positie van de kwaliteitszorgmedewerker in de driehoek van opdrachtgever – opdrachtnemer – ondersteuner. Alles wat we in het vervolg meegeven ten aanzien van *adviseren* gebeurt tegen de achtergrond van deze driehoek.
Om het even scherp neer te zetten: advies is advies en niet iets anders dan advies. Het is aan de ontvanger van het advies om te beslissen wat hij of zij met dat advies gaat doen, of niet. Maakt dit de adviesrol van de kwaliteitszorgmedewerker tot een vrijblijvend gebeuren? Nou neen, dat zeker niet. Waar het om gaat, is dat er een verschil is tussen adviseren en beslissen. Dit verschil doet de mogelijke invloed van het advies op de beslissing niet teniet.

Wat maakt iemand tot een goede adviseur? Dat is een ingewikkelde vraag – het adviseurschap is immers ook gewoon een vak en beroep geworden met eigen regels en kernkwaliteiten terwijl we hier doelen op een functiecomponent of taak van een functionaris met een veel breder pakket.

Als we ons focussen op de adviserende taak van de medewerker kwaliteitszorg, dan kunnen we denken aan de volgende zaken.

Advisering doet allereerst een beroep op reeds beschikbare of te verwerven expertise bij de kwaliteitszorgmedewerker. Noem het 'materiedeskundigheid' op het gebied van kwaliteitszorg in het onderwijs:

- kennis van kwaliteitssystemen voor het registreren van data en monitoren van ontwikkelingen;
- kennis op het gebied van het onderwijsbeleid en de regelgeving, in het bijzonder betreffende het onderwijs en de kwaliteitszorg ten aanzien van het onderwijs;
- kennis op het gebied van eisen van externe toezichthouders zoals de Inspectie van het Onderwijs en Landelijke profielorganisaties (denk aan Montessorivereniging, Daltonvereniging, etc.).

Daarnaast is het voor de kwaliteitszorgmedewerker belangrijk dat hij of zij thuis is:

- in de formele structuur van de organisatie en de dynamiek in die structuur, zoals formele en informele organen, vergadercycli van deze organen, informatiebehoeften van deze organen;
- in het ritme van het onderwijs, c.q. dat van de scholen; denk aan vakanties, toetsperioden, feestdagen;
- in de zorgsystemen van de scholen;
- in de wijze waarop scholen werken aan professionalisering en in de mogelijkheden die scholen daartoe ter beschikking staan.

Welke mogelijkheden staan de kwaliteitszorgmedewerker ter beschikking om de adviestaak daadwerkelijk uit te voeren? We noemen de volgende mogelijkheden[30] in de wetenschap dat er zonder twijfel meer zullen zijn:

- Vragen stellen. Dat kunnen feitenvragen zijn, of coachende vragen. Het kunnen vragen zijn die tot reflectie aanzetten bij degene aan wie de vraag gesteld wordt, maar het kan ook gewoon een vraag zijn naar de behoeften die iemand heeft of diens leervraag.
- Gesprekken voeren. In een gesprek kan met elkaar meer zicht verkregen worden op een bepaalde situatie of kan een probleem in al zijn veelzijdigheid aan de orde komen.
- Een probleem in een proces omzetten. Op dit punt kan de medewerker kwaliteitszorg zich zeker verdienstelijk maken. De vraag naar het 'hoe' van de oplossing van een probleem staat hier centraal. 'Wat is er voor nodig om dit probleem op te lossen?' 'Hoe kunnen we dit realiseren?'
- Onderzoeken. Hier komen we in paragraaf 5.5 nog apart op terug.
- Ontwerpen. Dit gaat een stap verder dan een probleem in een proces omzetten: het gaat om het invulling geven aan het proces door voorstellen te doen voor de inrichting van het proces; denk aan ontwikkelen, uitproberen, plannen, besluitvorming voorbereiden, tijdpad opstellen, actoren selecteren die een rol spelen in de verschillende fasen.
- Regisseren. Zonder over een formele bevoegdheid te beschikken neemt de kwaliteitszorgmedewerker in zijn rol als adviseur verantwoordelijkheid voor de voortgang van een ingezette ontwikkeling. Regisseren is een vorm van leidinggeven waarbij de medewerker anderen op het goede moment de goede dingen laat doen. Noem het: anderen in stelling, in positie brengen.

- Interveniëren. De medewerker kwaliteitszorg kan in de adviserende functie doorslaggevende invloed op een proces uitoefenen. Eigenlijk zijn alle voorgaande werkwoorden in deze opsomming voorbeelden van interventies. Maar het kan heftiger wanneer de ervaringen van de kwaliteitszorgmedewerker ertoe bijdragen dat een proces wordt stilgelegd, iemand van een taak wordt gehaald, een pauze of vertraging in het proces wordt ingevoerd omdat het tempo te hoog ligt of omdat leerkrachten of schoolleiders nog iets in te halen hebben. Er is nog een interventie: 'bemiddelen' zoals zoeken naar een oplossing zodat een lastige en slepende kwestie weer vlot wordt getrokken.

Reflectievragen
In deze paragraaf wordt een reeks mogelijke interventies besproken.
a. Welke zijn of worden door u in uw organisatie toegepast?
b. Met welk gevolg/succes?
c. Mist u interventies?

5.4. Processen bewaken

Organisaties, zeker de wat grotere, hebben behoefte aan een 'spin in het web': iemand die 'de boel draaiende houdt'. Een goede bestuurssecretaris is zo iemand. Hij of zij bewaakt de vergadercyclus van het bestuur, het intern toezicht en het directieoverleg, zorgt dat iedereen op tijd stukken heeft. Hij of zij draagt zorg voor goede verslaglegging, bewaakt reglementen en afspraken, schrijft adviezen, en zo nog veel meer. De functie medewerker kwaliteitszorg is goed met die van bestuurssecretaris te vergelijken. Sterker, er zijn schoolbesturen die beide taken aan dezelfde persoon opdragen.

De medewerker kwaliteitszorg die ons in dit boekje voor ogen staat, is gesitueerd op het niveau van het bestuur. Dit betekent dat 'het bewaken van processen' zich allereerst en vooral zal afspelen op het centrale niveau: in het verkeer tussen bestuur en scholen/schoolleiders, in het verkeer tussen bestuur en intern toezichthoudend orgaan, in het verkeer tussen bestuur en extern toezicht, i.c. de Inspectie van het Onderwijs, in het verkeer tussen bestuur en samenwerkingsverband(en).

In veel gevallen speelt de medewerker kwaliteitszorg ook een rol als het gaat om de inrichting, de werking en het onderhoud van de kwaliteitszorg op het niveau van de school/scholen. We herinneren hier aan de eerder genoemde taakopvattingen van de medewerker kwaliteitszorg, zoals die van expert en adviseur. De verheldering van de positie van de functionaris in de driehoek indachtig, is de centraal gesitueerde medewerker kwaliteitszorg in organisaties met meerdere scholen echter niet de procesbewaker op het niveau van de school. Daar is immers de schoolleider de eerst verantwoordelijke en in dezen volledig zelf in charge.

Als procesbewaker op het vlak van kwaliteitszorg op bestuursniveau ligt de uitdaging (of de realiteit?) in de ontwikkeling van een echt kwaliteitsbeleid waarin er sprake is:
- van een samenhang tussen alle onderdelen van kwaliteitszorg betreffende de verschillende domeinen van de organisatie;
- van een cyclische benadering;
- van een systematische analyse van alle data op mogelijke samenhangen;
- van een duidelijke relatie van kwaliteitszorg tot de realisering van de doelen.

Om zo te kunnen opereren en succesvol te kunnen functioneren is het belangrijk dat de medewerker kwaliteitszorg inzicht heeft in alle processen die op bestuursniveau relevant zijn. Het gaat dan om:

- afspraken die door het bestuur zijn gemaakt met het intern toezichthoudende orgaan met betrekking tot de realisatie van het organisatie-brede strategische beleidsplan;
- de afspraken die door het bestuur zijn gemaakt met de schoolleiders over de bijdrage van hun school in de realisatie hiervan;
- de afspraken die door het bestuur zijn gemaakt met andere afdelingen van het bestuursbureau, denk aan de afdeling P&O inzake medewerkerstevredenheidsonderzoeken, ziekteverzuimcijfers, afspraken met opleidingsinstituten met het oog op professionalisering van personeel, en zo meer.

Voor zover het gaat om de kwaliteitszorg op het niveau van het bestuur zal de taak van de kwaliteitszorgmedewerker eruit bestaan dat deze functionaris zorgdraagt voor/bijdraagt aan:

- de bewaking van het cyclische karakter van deze processen: de periodieke agendering en aanlevering van vergaderstukken (zoals rapportages van standen van zaken); denk hier aan de betrokkenheid van de medewerker kwaliteitszorg bij de vergaderkalender van het bestuur resp. de raad van toezicht, resp. het directieoverleg van bestuur met schoolleiders;
- het inrichten van een monitor om de doelrealisatie door de scholen te kunnen volgen;
- het opstellen van rapportages inzake doelrealisatie, waaronder het verzamelen en analyseren van de relevante informatie (data) alsmede het formuleren van een voorstel/concept (!) voor bestuurlijk commentaar bij deze analyse;
- het voorbereiden van het contact van het bestuur met de externe toezichthouder, i.c. de Inspectie van het Onderwijs dan wel gemeentelijke toezichthouders.

In paragraaf 3.3.1. bespraken we verschillende mogelijke taakopvattingen van de kwaliteitszorgmedewerker: expert, controller, ontwikkelaar, aanjager. Deze paragraaf, waarin de bewaking van processen centraal staat, maakt duidelijk dat de kwaliteitszorgmedewerker ook bereid moet zijn om als een spin in het web te functioneren.

5.5. Evalueren

Laten we nog eens terugkeren naar de vijf centrale vragen die in alle kwaliteitszorg een rol spelen:

1. Doen we de goede dingen?
2. Doen we de dingen goed?
3. Hoe weten we dat?
4. Vinden anderen dat ook?
5. Wat doen we met die wetenschap?

Als we deze vragen serieus nemen dan is evaluatie misschien wel het meest belangrijke sleutelwoord in de beantwoording van deze vragen. Daarom enige extra aandacht voor dit sleutelwoord.
Iemand omschreef evaluatie als "een min of meer systematische schatting van de waarde van een handeling of een product."[31] Dit is een wellicht wat cryptische omschrijving maar zet wel gelijk op het goede spoor:

- Evaluatie vindt 'min of meer' systematisch plaats. Daarmee wordt in feite gezegd dat evaluatie geen automatisme is maar telkenmale een keuze veronderstelt;
- Evaluatie levert een schatting op. Dit is een mooie formulering van de distantie die er is tussen wat geëvalueerd wordt en de opbrengst van de evaluatie. Die twee vallen nooit samen.
- Evaluatie is gericht op de bepaling van de waarde van iets. Dit betekent zoiets als: 'doet het ertoe wat we doen' en daarmee

zitten we dicht bij de eerste van de vijf centrale vragen maar ook bij de idee van de 'proefopstelling' zoals Deming die opvoerde.

Deze kenmerken van evaluatie komen we ook tegen in een andere omschrijving: "Evaluatie in algemene zin is te omschrijven als het beoordelen van de voorstelling of waarneming van een bepaald verschijnsel (een bepaalde situatie of een verandering daarin) aan de hand van bepaalde criteria."[32] Vooral het laatste spreekt aan in deze omschrijving: criteria. Van belang is dat deze criteria zo vroeg mogelijk worden geformuleerd, liefst al voorafgaand aan de start van de fase van de beleidsuitvoering.

Evaluatie kan van belang zijn voor verschillende doeleinden:

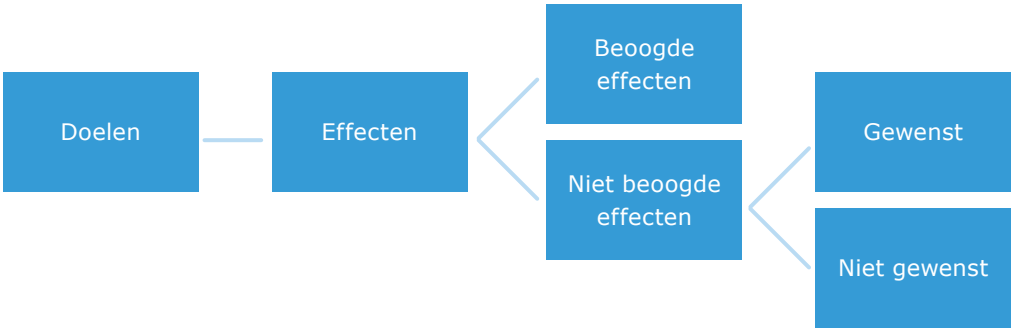
- We kunnen evalueren omdat we iets willen *verbeteren*; denk aan een bepaalde didactische methode.
- We kunnen evalueren omdat we ons moeten *verantwoorden*. Evaluatie met het oog op legitimatie dus. Denk aan de voorbereiding op inspectiebezoek.
- We kunnen evalueren met het oog op de *beleidsontwikkeling*. Hier leunen we aan tegen de vierde fase van kwaliteitszorg, de strategische kwaliteitszorg, zoals we dat beschreven in paragraaf 2.2.

In de volgende paragraaf zullen we ingaan op 'onderzoek'. Voor evaluatie en voor onderzoek geldt eigenlijk hetzelfde: het moet goed doordacht zijn, anders moet je er niet aan beginnen. En dat goede doordenken betekent dat tevoren aan een aantal voorwaarden moet zijn voldaan[33]:

- De evaluatie moet nuttig zijn, gericht op een bepaald doel, bijvoorbeeld om ergens van te leren;
- De evaluatie moet uitvoerbaar zijn, effectief en efficiënt;
- De evaluatie moet ethisch zijn; er is geen plaats voor gesjoemel;
- De evaluatie moet nauwkeurig zijn; dat wil zeggen: er moet een scherp beeld zijn van wat geëvalueerd wordt en van de methode die daarbij wordt gehanteerd;
- De evaluatie moet geldig en betrouwbaar zijn.

Nogmaals, deze criteria zijn mutatis mutandis ook van toepassing op onderzoek.

In paragraaf 5.1.2 gingen we kort in op de bekende Deming-circle, het PDCA-verhaal. Het spreekt welhaast vanzelf dat evaluatie een belangrijke rol speelt in het succesvol opereren binnen die cirkel. De actie 'Check' is goedbeschouwd niet te verrichten zonder dat er sprake is van evaluatie. Zonder de bedoeling ook maar enige afbreuk te willen doen aan de relevantie van de PDCA-cirkel willen we op deze plaats wel wijzen op een beperking die hieraan verbonden is – een beperking die eerder ontstaat door de manier waarop met de cirkel wordt omgegaan, dan dat die uit de cirkel zelf voortvloeit. We bedoelen dit: de cirkel heeft, zeker als het om Check gaat, de bedoeling om de relatie tussen doelen en middelen te verfijnen, aan te scherpen. Niet voor niets sprak Deming van 'proefopstelling'. Het risico dat in de toepassing van de cirkel besloten ligt, is dat men in de fase van Check alleen oog heeft voor de gevolgen (de opbrengsten, de resultaten) die tevoren als doel werden geformuleerd, de mate van doelrealisatie. Anders gezegd, je meet wat je meten wilde, maar is er dan ook voldoende oog voor effecten die *niet* werden beoogd? Om te voorkomen dat evaluaties ten prooi vallen aan een te beperkte scope, presenteren we vervolgens een schema dat 'verrassingen', al dan niet 'aangenaam', open laat in het onderzoek. Zie schema volgende pagina.



Reflectievragen
In bovenstaand schema is sprake van verschillende soorten effecten, ook van niet beoogde effecten (gewenst of niet gewenst).
a. Kunt u hiervan voorbeelden geven uit uw eigen situatie?
b. Hoe ging u daar mee om?

5.6. Over onderzoek doen

Om op bestuursniveau onderbouwde uitspraken te kunnen doen over de staat van het onderwijs in de scholen is informatie nodig. Voor een deel wordt deze informatie door de scholen zelf aangeleverd, voor een ander deel wordt deze informatie op bestuursniveau gegeneerd. Er zal altijd naar gestreefd worden om die informatie te verzamelen die relevant is voor het doen van onderbouwde uitspraken. De relevantie van informatie zit 'em niet in de hoeveelheid ervan maar in de kwaliteit ervan, dat wil zeggen: in de betrouwbaarheid ervan als indicator van een achterliggende werkelijkheid.

Er kunnen redenen zijn dat de informatie die op bovenstaande (reguliere) wijze is verzameld, niet toereikend is. Er kan behoefte zijn om meer te weten over oorzaken, ervaringen of wensen. Kortom, er is vraag naar nader onderzoek. Voor de goede orde, bij 'onderzoek' zoals bedoeld in deze context, moeten we niet denken aan onderzoek zoals dat op universiteiten wordt uitgevoerd – langlopende projecten waaraan tal van wetenschappers een bijdrage leveren. Het gaat in deze context om praktijkgericht onderzoek dat meer inzicht zou moeten geven in een concrete situatie. Vergelijk het dus eerder met het soort onderzoek dat schoolleiders en leerkrachten doen als zij een HBO-master volgen.

Er is een grote kans dat, als hij/zij dat zelf al niet voorstelt, aan de medewerker kwaliteitszorg zal worden gevraagd voorstellen te doen voor een bepaald nader onderzoek. In die situatie doen zich twee mogelijkheden voor:

- De medewerker kwaliteitszorg gaat zelf onderzoek doen;
- De medewerker kwaliteitszorg zorgt ervoor dat er onderzoek wordt gedaan (door anderen).

In de eerste situatie is de medewerker kwaliteitszorg dus zelf de uitvoerder, in het tweede geval zal de medewerker het schoolbestuur (de beslisser) adviseren over een geschikte interne of externe partij om het verlangde onderzoek uit te voeren. Welke van de twee mogelijkheden feitelijk aan de orde is, zal door een reeks van factoren worden bepaald, zoals:

- de ernst van het probleem dat onderzocht moet worden;
- de omvang van het onderzoek;
- de complexiteit van de onderzoeksvraag;

- de betrokkenheid van de medewerker kwaliteitszorg: is deze deel van het onderzoek?;
- de strategische of tactische relevantie van het onderzoek;
- de kosten van het onderzoek.

5.6.1. Zelf onderzoek doen

In de situatie dat de medewerker kwaliteitszorg zelf de uitvoerder van het onderzoek is, mag worden verondersteld dat hij of zij over de bekwaamheden beschikt die daarvoor nodig zijn. Enige ervaring met het formuleren van een onderzoeksvraag en onderzoeksopzet is dan wel van belang. Natuurlijk speelt ook de keuze van een geschikte onderzoeksmethode daar een rol bij.
In bijlage 1 geven wij een overzicht van gemakkelijk uit te voeren of toegankelijke onderzoeksmethoden, elk voorzien van voor- en nadelen.

De medewerker kwaliteitszorg doet er goed aan om zich in deze situatie goed bewust te zijn van de verschillende rollen die aan zijn of haar functie zijn verbonden. Denk aan de adviesrol in de richting van het bestuur. Onderzoek kan leiden tot aanvullende relevante informatie. Adviseren over de betekenis van die informatie en het doen van voorstellen voor een oordeel daarover en mogelijke interventies zijn van een andere orde. Anders gezegd: in beeld brengen hoe de situatie eruit ziet, wil nog niet zeggen dat je daar blij mee bent, of dat die zo ook gewild is.

5.6.2. Begeleiden van onderzoek

Bij de keuze om het onderzoek door een andere partij dan de kwaliteitszorgmedewerker te laten uitvoeren, zal diezelfde medewerker al gauw een rol gespeeld hebben. Immers, van de medewerker kwaliteitszorg mag worden verwacht dat deze functionaris zicht heeft op de complexiteit van de onderzoeksvraag en het bestuur daarover geadviseerd zal hebben.

Er is een goede reden om te veronderstellen dat bij opdrachtgeving aan derden, de kwaliteitszorgmedewerker gevraagd zal worden om drie dingen te doen:
- Op te treden als contactpersoon namens de organisatie/het bestuur met alle taken die daarbij horen: verbinden met intern betrokkenen tijdens het onderzoek, procesbewaking en dergelijke;
- Op te treden als de interne begeleider van het onderzoek[34];
- Het bestuur te voorzien van advies inzake het onderzoeksverslag zoals dat op enig moment wordt aangeleverd door de onderzoeker(s).

Voor veel medewerkers kwaliteitszorg zal de onderzoeksfunctie mogelijk (nog) niet direct in beeld zijn. Dit zal mede veroorzaakt worden doordat in veel organisaties de kwaliteitszorg op bestuursniveau nog in opbouw is. Maar het is heel wel mogelijk dat als 'de machine eenmaal draait' (iedereen zijn taak kent, procedures helder en bekend zijn) er voor de kwaliteitszorgmedewerker ruimte ontstaat om de diepte in te gaan en onderzoek te doen naar achterliggende oorzaken of verklaringen voor bepaalde verschijnselen.

Reflectievragen

a. Hebt u ervaringen met onderzoek doen of onderzoek begeleiden?
b. Welke methoden werden hierbij gebruikt (zie bijlage 1)?
c. Bent u tevreden over het resultaat van dit onderzoek?

HOOFDSTUK 6

De wereld van...

In dit slothoofdstuk brengen we bronnen waaruit desgewenst geput kan worden voor nadere verdieping van het voorgaande: boeken, groepen, sites. Zeker in onze digitale wereld waarin fluïde netwerken een centrale rol spelen, zal het onderstaande overzicht een tijdelijk karakter hebben.

6.1. Boeken en artikelen

B&T organisatieadvies, *Kwaliteitszorg heeft een geest!? Acht principes van strategisch kwaliteitsmanagement.* Hoorn 2014.

B&T organisatieadvies, *Overzicht onderzoeksmethoden en –technieken* (interne publicatie). Hoorn 2014.

Berg, R. van den, H. Gankema en anderen, *Bouwstenen voor evaluatie voor de praktijk van onderwijs en begeleiding.* Houten/ Antwerpen: Bohn Stafleu Van Gorkum 1990.

Biesta Gert, *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie.* Den Haag: Boom Lemma 2012.

Bode, Dennis, Integrale kwaliteitszorg in het primair onderwijs. Alphen aan den Rijn: Kluwer 2002. Praktijkserie Schoolmanagement nr. 27.

Duwulf, L., *Gras groeit niet door er aan te trekken.* Opleiding & Ontwikkeling, 5/2003, pag. 4 – 8.

Frissen, P. , c.s. , *Sturing op onderwijs-kwaliteit in het primair onderwijs. Op zoek naar een balans tussen gedeelde betekenis en variëteit.* Rapport NSOB 13 juli 2015.

Graauw, Claudia, *Tom Tom voor onderzoek. Wegwijs in onderzoek 2.0.* E-book, 2014; via http://www.claudiadegraauw.nl/wp-content/uploads/2014/11/Tom-Tom-voor-onderzoek.pdf?mc4wp_email=harm.klifman%40vbent.org

Haaijer Robbin en Anneke van der Linde, *Kwaliteitszorg is een werkwijze*. Van Beekveld&Terpstra/AVS 2003.

Hooge, E. , *De besturing van autonomie. Over de mythe van bestuurbare onderwijsorganisaties.* Tilburg Universiteit, 2013.

Horsman, Kees, Kwaliteit onderhouden. Actief bewaken en verbeteren van de kwaliteit van opbrengsten. Alphen aan den Rijn: Kluwer 2010 (Meso Focus nr. 77).

Inspectie van het Onderwijs, *Toezichtkader PO/VO 2012*. Utrecht: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2012.

Inspectie van het Onderwijs, *Voorlopig waarderingskader po december 2014*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2014.

Inspectie van het Onderwijs, *Voorlopig ontwerp toezicht 2016.* Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2014.

Inspectie van het Onderwijs, *Analyse en waardering van opbrengsten.* Primair onderwijs. Utrecht: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2014.

Kallenberg Ton, Bob Koster e.a., *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren.* Zutphen: ThiemeMeulenhoff 2007.

Klifman, H., *Governance voor de schoolleider primair onderwijs.* Alphen a/d Rijn: Kluwer 2008.

Klifman, H en Martine Fuite, *Weten en verbeteren. Informatie- en interventiecanon Opbrengstgericht werken in het primair onderwijs.* Hoorn 2010.

Klifman, H. , *Bezoek met een opdracht. Visitaties in het voortgezet onderwijs.* VO-Raad, Project Zwakke Scholen, november 2011.

Klifman, H. , *Bezoek met een opdracht.* Schoolmanagement *Totaal* 2011, 6de editie, pag. 10 – 12, december 2011.

Klifman, H., *Tien tips voor een succesvolle visitatie*. Van Twaalf tot Achttien, april 2012, nr. 4 pag. 36 – 37.

Kruger, Meta, *Leiding geven aan onderzoekende scholen.* Amsterdam: Coutinho 2014.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, *Kamerbrief toezicht in transitie.* 2014.

Onderwijsraad, *Een smalle kijk op onderwijskwaliteit*. 2013.

PO-Raad, *Sturen en toezien op onderwijskwaliteit. Een handreiking.* 2011.

PO-Raad, *Werken aan kwaliteit. Portretten van bovenschoolse kwaliteitszorg-medewerkers*. 2013.

PO-Raad, *Zelfevaluaties, visitaties en audits.* PO-Raad/Onderwijsinspectie 2015.

Ponte, Petra, *Actie-onderzoek door docenten: uitvoering en begeleiding in theorie en praktijk.* Leuven-Apeldoorn: Garant 2002.

Radersma Thijs en Henk van der Weijde, *Overleef de onderwijsinspectie! Handreiking en tips voor basisscholen.* Meppel: Boom 2013.

Rooij, M. van, & Van Ginkel, K., *Denken in driehoeken.* Opleiding & Ontwikkeling, 5, 2010, pag. 42 – 48.

Visser, C., *Doen wat werkt. Oplossingsgericht werken, coachen en management.* Culemborg: Van Duuren 2009.

Visscher A, en M. Ehren, *De eenvoud en complexiteit van Opbrengstgericht werken. Analyse in opdracht van de Kenniskamer van het ministerie van OCW.* 2011.

6.2. Netwerken

Kennisgroep Kwaliteit (voor bovenschoolse medewerkers Kwaliteit), gefaciliteerd door de PO-Raad.

6.3. Sites

Linked-In-groepen:

- Kwaliteitszorg po
- Kwaliteitszorg so en vso
- De Vlaamse groep: Sok netwerk kwaliteitszorg onderwijs

Sites gericht op leren/professionele uitwisseling:
www.wij-leren.nl
www.onderwijsmaakjesamen.nl

BIJLAGE METHODEN VAN ONDERZOEK

Werkwijze	Korte omschrijving
Interview	Mening, kennis of een attitude in kaart brengen.
a Groepsinterview	In een groep wordt (aan de hand van een topiclijst) gediscussieerd over een van te voren vastgesteld onderwerp.
b Diepte-interview	Een diepte-interview is een gesprek tussen één respondent en de interviewer. Daarbij wordt gebruik gemaakt van een gesprekspuntenlijst.
Enquête	Aan de hand van vragenlijst bij een groot aantal respondenten gegevens verzamelen.
Panelonderzoek	Panelonderzoek betreft het volgen van personen of organisaties door de tijd heen. Personen die deel uitmaken van het onderzoekspanel worden meerdere malen voor hetzelfde (of een ander) onderzoek benaderd.
Trendonderzoek	Dezelfde vragen worden op verschillende tijdstippen aan respondenten voorgelegd (bijvoorbeeld eens in de twee jaar). Op deze wijze kunnen ontwikkelingen door de tijd heen in kaart worden gebracht.
Waarderend onderzoek	Het in kaart brengen van situaties waarin de organisatie op zijn best was of de sterke kanten van de organisatie. Leren van sterke kanten en successen.

Voordelen	Nadelen
Geschikt voor open en ingewikkelde vragen en biedt gelegenheid tot doorvragen. Aanvullende informatie uit non-verbaal gedrag (houding, gezichtsuitdrukking).	Kostbaar Gevoelig voor sociale wenselijkheid en beïnvloeding door de interviewer
De respondenten kunnen op elkaar reageren, wat tot opmerkelijke inzichten kan leiden.	
Het is mogelijk om met een individu diep in te gaan op het onderwerp. Van minder welbespraakte mensen worden eveneens spontane antwoorden verkregen.	
· Relatief goedkoop · Veel mensen · Anoniem	· Veel voorbereiding · Het gevaar van 'ruis' in de resultaten · Mogelijk veel non respons en / of onvolledige vragenlijsten
Makkelijk vergelijken van gegevens uit verschillende onderzoeken.	Herhaalde ondervraging van dezelfde groep respondenten kan leiden tot atypisch gedrag (verandering van houding en / of mening). Een onnauwkeurige selectie en / of uitval van leden kan de representativiteit van een onderzoek negatief beïnvloeden.
Ontwikkelingen door de tijd heen kunnen inzichtelijk worden gemaakt.	De vragenlijst kan in de loop van de tijd verouderen bijvoorbeeld door een veranderde context en / of populatie. Tijdrovend
De sterke kanten van de organisatie en de talenten van mensen vormen de basis (in tegenstelling tot datgene wat niet goed gaat en personen niet kunnen). Dit werkt motiverend en stimulerend.	Beperkte focus

BIJLAGE METHODEN VAN ONDERZOEK (VERVOLG)

Werkwijze	Korte omschrijving
Delphi onderzoek	Experts worden gestimuleerd hun meningen bij te stellen aan de hand van de antwoorden van de andere experts in het panel. Tijdens dit proces nemen de verschillen tussen de antwoorden af om uiteindelijk te convergeren naar het 'juiste' antwoord.
Actieonderzoek	Actie onderzoek is een onderzoeksmethode waarin door een team wordt samengewerkt wordt aan het oplossen van een probleem en waar tevens kennis wordt vergaard over de onderliggende verklaringen voor het ontstaan van het probleem.
Observeren	Het bestuderen van gedrag.
Experiment	Een experiment is een situatie waarin je respondenten in een voorbereide en controleerbare situatie brengt.
Statistische analyse	De analyse van statistisch materiaal. Bijvoorbeeld met behulp van gegevens van het CBS of CFI. Vaak gaat het hierbij om geaggregeerde gegevens.
Literatuuronderzoek	Het systematisch verkennen, analyseren, vergelijken en evalueren van de onderzoeksresultaten en interpretaties van anderen.

Voordelen	Nadelen
Experts vullen elkaar aan wat tot opvallende inzichten kan leiden. Deelnemers kunnen hun standpunten goed overdenken en (her)formuleren. Staat verschillende achtergronden en locaties toe.	Het succes hangt af van de kwaliteit van de deelnemers. Tijdrovend, intensief en duur
Actieonderzoek richt zich op en heeft invloed op de praktijk. Actieonderzoek erkent het belang van de context voor de praktijk.	Beperkte focus
Gedrag kan objectief vastgesteld worden.	Wanneer het gedrag sporadisch voorkomt, kost het veel tijd en is daardoor duur. Je kunt alleen waarneembare zaken vastleggen en niet achterliggende motieven.
Het is mogelijk na te gaan of er een oorzakelijk verband is tussen twee zaken. De andere beïnvloedende variabelen kunnen beter worden gecontroleerd.	Proefpersonen weten vaak dat ze aan een experiment meedoen en zullen dan ook hun gedrag aanpassen.
Goedkoop	Je onderzoekt (vaak) informatie vanuit het verleden. Mogelijk gebruik van onbetrouwbare bronnen.
Er zijn veel verschillende informatiebronnen beschikbaar. Veel verschillende opinies en invalshoeken rondom een bepaald onderwerp	Je onderzoekt (vaak) informatie vanuit het verleden. Mogelijk gebruik van onbetrouwbare bronnen. Soms is het onmogelijk alle bronnen rondom een bepaald onderwerp in te zien

Noten

1 http://www.encyclo.nl/begrip/Kwaliteitszorg
2 https://www.ou.nl/Docs/Opener/MW/Kwaliteitszorg/leereenheid_1.pdf.
3 Idem.
4 http://wij-leren.nl/onderwijskwaliteit.php
5 Kees Horsman, *Kwaliteit onderhouden. Actief bewaken en verbeteren van de kwaliteit van opbrengsten.* Alphen aan den Rijn: Kluwer 2010, Meso Focus nr. 77, pag. 14 – 15.
6 Idem, pag. 15, definitie van Hendriks en Wognum 1998.
7 Dennis Bode, *Integrale kwaliteitszorg in het primair onderwijs.* Alphen aan den Rijn: Kluwer 2002. Praktijkserie Schoolmanagement, nr. 27. Hier hoofdstuk 3.
8 Schevenings beraad, *Gezamenlijke richtinggevende uitspraken.* Vastgesteld op 6 juli 1993, gewijzigd en opnieuw vastgesteld op 5 november 1993.
9 P. Frissen e.a., *Sturing van onderwijskwaliteit in het primair onderwijs. Op zoek naar een balans tussen gedeelde betekenis en variëteit.* NSOB 13 juli 2015
10 Schema, samengesteld uit de bijlagen van het boek van Frissen, is voor rekening van de auteur van dit boekje.
11 Zie ook: K.H.L.A. Schlusmans, *Kwaliteit van onderwijs, waar hebben we het over?* Publicatie OU, pdf, z.j. http://www.uoc.cw/qualitysite/images/stories/Schlusmans_-_kwaliteit_van_onderwijs.pdf
12 Martine Fuite, Tijmen Bolk e.a., *Kwaliteitszorg heeft een geest!? Acht principes van strategisch kwaliteitsmanagement.* Hoorn z.j., pag. 7.
13 J.D. van der Bij, H. Broekhuis, J.F.B. Gieskes, *Kwaliteitsmanagement in beweging*. Deventer: Kluwer, 1999, in het bijzonder hoofdstuk 3.
14 Zie bijvoorbeeld de brede interpretatie van dit model in het artikel *Balanceren en verbinden vanuit de B&T kwaliteitskwadranten:* http://www.vbent.org/publicaties/actueel/een-gezonde-spanning-in-organisaties/.
15 PO-Raad, september 2013.
16 We laten de vraag of dit wel de juiste benaming is voor wat er in het primair onderwijs gebeurt – het is ons hier te doen om een aanduiding voor een breed spectrum van activiteiten, uitgevoerd door maatschappelijke organisaties en instellingen.
17 Meerten B. ter Borg, *Een uitgewaaierde eeuwigheid. Het menselijk tekort in de moderne cultuur.* Baarn: Ten Have 1991.
18 Illustratief voor de E-2 filosofie is de passage in het persbericht dat de PO-Raad op 22 oktober 2015 uitbracht inzake de voortgangsrapportage Bestuursakkoord: "Met het programma 'Q voor besturen' ondersteunt de PO-Raad schoolbesturen om op basis van een goede zelfevaluatie van hun scholen, gerichte verbeteracties te kiezen (op basis van 'wat werkt') en om vervolgens de effectiviteit van die verbeteracties samen met de scholen te evalueren."
19 We gaan hier voorbij aan de verschillende varianten die onderwijsaanbieders ter beschikking staan om de scheiding tussen bestuur en intern toezicht juridisch vorm te geven.

20 PO-Raad, *Sturen op onderwijskwaliteit*. Utrecht, 2013. Zie verder ook:
21 Zie ook de artikelen in De Correspondent over deze permanente spanning in organisaties uit verschillende sectoren: https://decorrespondent.nl/3395/Hoe-de-cijferdictatuur-het-werk-van-leraren-agenten-en-artsen-onmogelijk-maakt/330652630000-2a964b89
22 Toegespitst op het onderwerp Opbrengst Gericht Werken is deze keten nader uitgewerkt in: Harm Klifman en Martine Fuite, *Weten en verbeteren. Informatie- en interventiecanon Opbrengstgericht werken in het primair onderwijs.* Basisboek en Kaartenboek. Hoorn 2010.
23 Het boekje van de PO-Raad, *Werken aan kwaliteit. Portretten van bovenschoolse kwaliteitszorgmedewerkers* bevat als bijlage twee functie-omschrijvingen.
24 Een vast terugkerend thema in het werk van Gert Biesta. Zie bijvoorbeeld zijn *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie.*Den Haag: Boom Lemma 2012.
25 Marloes van Rooij en Kemp van Ginkel, 'Denken in driehoeken'(in) *O&O* 2010, nr. 5, pag. 42 – 4
26 Het in noot 20 genoemde boek van Biesta is wat dit betreft verplichte lectuur voor de kwaliteitszorgmedewerker.
27 https://nl.wikipedia.org/wiki/Kwaliteitscirkel_van_Deming.
28 Deze korte omschrijving van de regulatieve cyclus is ontleend aan https://nl.wikipedia.org/wiki/Regulatieve_cyclus.
29 In deze paragraaf spreken we consequent over notities maar realiseren ons dat 'de jonge generatie' gewend is eerder gebruik te maken van PowerPoint dan van WORD. En die hebben elk zo hun eigen 'dynamiek'.
30 Hierbij is gebruik gemaakt van Adriaan Bekman, *Adviseren. Het geheim van de smid*. Assen: Van Gorcum 1997.
31 R. van den Berg e.a. *Bouwstenen voor evaluatie voor de praktijk van onderwijs en begeleiding.* Houten/Antwerpen: Bohn Stafleu Van Loghum 1990, pag. 4. De omschrijving is afkomstig van Stufflebaum. Veel informatie in deze paragraaf is afkomstig uit dit praktische naslagwerk.
32 J. Th. A. Bressers en A. Hoogerwerf, *Beleidsevaluatie*. Alphen aan den Rijn: Samsom 1991, pag. 21.
33 R. van den Berg e.a., *op. cit.,* pag. 12 – 13.
34 Zie voor deze taak Claudia de Graauw, *Tom Tom voor onderzoek. Wegwijs in onderzoek 2.0.*

Colofon

Deze uitgave is gemaakt in opdracht van de PO-Raad.

Auteur
dr. Harm Klifman

Publicatiedatum
juni 2016

Grafische verzorging
Coers & Roest ontwerpers bno | drukkers

Postbus 85246
3508 AE Utrecht
030 – 310 09 33
info@poraad.nl
www.poraad.nl
Volg ons via @PO_Raad

PO RAAD

Aidadreef 4, 3561 GE Utrecht
Postbus 85246, 3508 AE Utrecht
info@poraad.nl
@PO_Raad
www.poraad.nl

