Onderwijskwaliteit in de praktijk: Perspectieven uit het veld.

Een verkenning

Oktober 2019

Colofon Deze uitgave is geschreven door dr. Hester Radstake, zelfstandig onderwijskundig onderzoeker, in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
www.hesterradstake.nl

Samenvatting

Dit onderzoek had tot doel te verkennen hoe er vandaag de dag door direct betrokkenen uit het onderwijsveld wordt gedacht over onderwijskwaliteit. Daarvoor zijn gesprekken gevoerd met bestuurders, schoolleiders, leerkrachten, adviseurs, ouders, leerlingen en sociale partners. Dit verslag bevat een toelichting op de bevindingen over de kenmerken van onderwijskwaliteit en op vragen en dilemma's die het werken aan onderwijskwaliteit in de praktijk oproept.

Onderwijskwaliteit in de dagelijkse praktijk betreft volgens de betrokkenen in het veld een brede scope aan aspecten. Onderwijskwaliteit gaat over:

1: de bijdrage die een school levert aan de ontwikkelingsgroei van individuele kinderen

2: het zorgdragen voor randvoorwaarden (veilig school-en klasklimaat, kwaliteit van leerkrachten, human resource management, gebouw, faciliteiten, (ict-)voorzieningen, samenwerking met educatieve partners)

3: het lerend vermogen van de organisatie.

De laatste twee kwaliteitsaspecten worden door de meesten gezien als interne sturingsinstrumenten (voor bestuurders en schoolleiders) voor onderwijskwaliteit. De effectiviteit ervan zou uiteindelijk terug te zien moeten zijn in de bijdrage die de school levert aan de ontwikkeling van kinderen.

Bij het stimuleren van de individuele ontwikkeling van kinderen (kwaliteitsaspect 1) is men het erover eens dat het om ontwikkeling in brede zin gaat. In de gesprekken werd het werken aan ontwikkeling vaak gecategoriseerd in kwalificatie (vaardig), socialisatie (aardig) en persoonsvorming (waardig). Voor het leveren van onderwijskwaliteit wordt het belangrijk gevonden dat een school zich op álle ontwikkelingsgebieden inspant, in een gebalanceerde vorm.

Een kwestie die momenteel speelt in het veld is de vraag op welke punten er objectieve normen gehanteerd zouden moeten worden die minimaal door elke school moeten worden bereikt, en op welke punten het aan een school overgelaten kan worden om zelf kwaliteitsdoelen en –normen te bepalen. Scholen zijn op zoek naar manieren om te kunnen bepalen en te kunnen laten zien wat hun specifieke invulling is van het werken aan de verschillende ontwikkelingsgebieden.

De grote gemene deler in de discussie over hoe een school zich zou willen en kunnen verantwoorden over (geleverde en te leveren) kwaliteit is dat elke school:

- laat zien dat zij voldoet aan de wettelijke vereisten

- laat zien waaraan en hoe zij werkt aan de drie ontwikkelingsgebieden bij kinderen (kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming)

- de resultaten van de geleverde inspanningen zoveel mogelijk zichtbaar maakt ten behoeve van verticale én horizontale verantwoording.

Er was ook bezorgdheid te horen over de ontwikkeling om het aansluiten bij behoeften en mogelijkheden van kinderen als kern van onderwijskwaliteit te zien. De focus op het bevorderen van de individuele ontwikkeling kan op gespannen voet staan met maatschappelijke functies van onderwijs, waarvan gelijke kansen, inclusie, en sociale cohesie belangrijke aspecten zijn. Gaat het onderwijs niet teveel mee met de individualisering in de samenleving en zou het daar niet juist tegengas aan moeten bieden?

Inleiding

Wat is een goede school? Hoe ziet die eruit? Wat gebeurt er op een goede school?

Dit verslag is het resultaat van een verkenning onder direct betrokkenen in het veld – bestuurders, schoolleiders, leerkrachten, adviseurs, ouders, leerlingen en sociale partners naar wat volgens hen belangrijke aspecten zijn van onderwijskwaliteit en wat scholen (kunnen) doen om het te bevorderen. Het is gebaseerd op gesprekken die met deze groepen betrokkenen gevoerd zijn. Het was de bedoeling om in de gesprekken tot een concretisering te komen van wat er in het veld wordt verstaan onder onderwijskwaliteit; niet om te komen tot een overkoepelende, algemeen geldende definitie van onderwijskwaliteit. Daarbij gaat het om onderwijskwaliteit op het niveau van de school.

Dit onderzoek is geïnitieerd naar aanleiding van de wens van de minister na de een na laatste Staat van het Onderwijs (2018) om opvattingen over onderwijskwaliteit te verkennen. Het richt zich op verzoek van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (OCW) op het ontwaren van een rode lijn in percepties op onderwijskwaliteit en het schetsen van een beeld van de breedte in opvattingen en perspectieven. Het verslag staat op zichzelf. Het kan gebruikt worden als input bij verdere beleidsontwikkeling op dit terrein. Het dient tevens als input voor het onderzoek naar doelmatigheid en toereikendheid van het funderend onderwijs dat in opdracht van OCW wordt uitgevoerd door McKinsey en partners. In dat verband zijn naast gesprekken met bovenstaande betrokkenen ook gesprekken gevoerd met wetenschappers die werkzaam zijn op het terrein van onderwijskwaliteit.

Werkwijze

Er zijn groepsgesprekken gehouden met verschillende groepen betrokkenen uit het primair en voortgezet (speciaal) onderwijs. Hiervoor zijn twee dagen op verschillende locaties gepland waarvoor bestuurders, schoolleiders en leerkrachten zijn uitgenodigd. Interviews met ouders en leerlingen vonden plaats op scholen. Met sociale partners zijn individuele afspraken gemaakt. De groepsgesprekken werden geleid door ervaren gespreksleiders van OCW.

Uit de notulen van elk gesprek heeft de onderzoeker kernthema's gedestilleerd en uitgeschreven in samenvattende verslagen. Deze samenvattende verslagen zijn voorgelegd aan observanten van OCW en McKinsey en partners die aanwezig zijn geweest bij het gesprek met de vraag in hoeverre de bevindingen herkenbaar waren. De samenvattende verslagen zijn de primaire databron voor de analyse. Er is in de analyse inductief te werk gegaan, zodat er zo dicht mogelijk bij de percepties van direct bij het veld betrokkenen wordt gebleven.

Onderzoeksgroep

De uitnodiging voor de groepsgesprekken is door OCW op LinkedIn gezet en verspreid via sociale partners. Er waren relatief veel aanmeldingen van bestuurders/schoolleiders/leerkrachten uit (v)so. De uitnodigingen voor gesprekken met ouders en leerlingen liep via leraar-ambtenaren van OCW.

In totaal zijn er de volgende gesprekken gevoerd:

- Drie groepsgesprekken met schoolbestuurders po, vo, (v)so (n=28) .
- Vier groepsgesprekken met schoolleiders po, vo, (v)so (n=30).
- Vijf groepsgesprekken met leerkrachten/docenten po, vo, (v)so (n= 31).

- Vijf groepsgesprekken met leerlingen po (groep 6, 7 en 8; n=44 waarvan 38 uit groep 8) van twee christelijke po-scholen
- Twee groepsgesprekken met ouders van deze 2 po scholen (n=12).
- Eén gesprek met een beleidsadviseur po-raad; één gesprek met een beleidsadviseur vo-raad;
- Eén gesprek met een adviseur VOS/ABB; één gesprek met een adviseur AOB

De respondenten kwamen van scholen uit grote steden, middelgrote steden en krimpregio's verspreid door het land. Zij vertegenwoordigden een breedte in denominatie; er waren mensen van openbare scholen, christelijke scholen, vrije scholen, Jenaplan, Montessori en Daltononderwijs. De omvang van de scholen/ verenigingen was ook zeer verschillend, er waren bestuurders met meer dan 60 scholen onder hun hoede tot zogenaamde éénpitters. In gesprekken met bestuurders, schoolleiders en leerkrachten was het speciaal onderwijs goed vertegenwoordigd (een vijfde tot een kwart van de groepen).

Opbouw van het verslag

De gesprekken waren gericht op het verkrijgen van een zo'n concreet mogelijk beeld van wat onderwijskwaliteit voor de betrokkenen is, waar onderwijskwaliteit aan te merken is en wat ze doen in hun dagelijkse inspanningen om te werken aan onderwijskwaliteit. Ideeën over wat kenmerkend is voor onderwijskwaliteit, hoe er in de praktijk aan gewerkt wordt en kwesties en vragen die daarbij spelen, liepen in de gesprekken op een natuurlijke manier door elkaar heen. Bij de analyse van de samenvattende verslagen zijn deze geordend om te komen tot een samenhangend verslag.

Het verslag is als volgt opgebouwd:

1. Kenmerken van onderwijskwaliteit.
2. Onderwijskwaliteit in de praktijk: vragen en dilemma's.
3. Conclusies

1. Kenmerken van onderwijskwaliteit

1.1 Perspectieven op onderwijskwaliteit

In het algemeen wordt in de gesprekken met onderwijskwaliteit bedoeld 'het *op een zo goed mogelijke manier werken aan de doelen van het onderwijs'*. Wat er onder doelen verstaan wordt, komt verderop uitvoerig aan bod. Eerst wordt toegelicht dat betrokkenen vanuit verschillende perspectieven naar onderwijskwaliteit kijken, die passend zijn bij hun functie in, of hun relatie tot, het onderwijs:

De aandacht van *bestuurders* is gericht op het faciliteren en ondersteunen van locatiedirecteuren, zodat zij hun werk zo goed mogelijk kunnen doen. Daarvoor hebben bestuurders het nodig om grip te hebben op hoe het ervoor staat met onderwijskwaliteit. De vraag houdt hen bezig hoe onderwijskwaliteit in brede zin (bijdragen aan ontwikkeling van kinderen, zorgen voor randvoorwaarden, lerend vermogen van de organisatie) zichtbaar gemaakt kan worden, zodat er inzicht gekregen wordt in de effectiviteit van de ingezette middelen en verrichte inspanningen en er gestuurd kan worden op verbetering. Daarnaast bezien bestuurders onderwijskwaliteit vanuit een maatschappelijk perspectief. Zo houdt hen bezig in hoeverre het onderwijs bijdraagt aan gelijke kansen van kinderen en jongeren, of het onderwijsstelsel passend is bij huidige ontwikkelingen in de maatschappij en hoe er omgegaan moet worden met het lerarentekort.

De *locatiedirecteuren* zijn op hun beurt gericht op het faciliteren en ondersteunen van de leerkrachten, zodat zij in staat worden gesteld om goed onderwijs te bieden aan leerlingen. Daarnaast bekommeren zij zich in het werken aan onderwijskwaliteit over het waarborgen van de randvoorwaarden van onderwijskwaliteit, zoals een sociaal veilig klimaat, de kwaliteit van leraren, het schoolgebouw, facilitaire voorzieningen, ict/monitoringsoftware, hrm-beleid en samenwerking met partnerorganisaties.

De *leerkrachten* richten zich op het faciliteren en ondersteunen van de ontwikkeling van leerlingen, waarbij ze 'het beste uit elk kind' willen halen. Daarnaast is het zorgdragen voor een sociaal veilig klasklimaat cruciaal. Dit wordt door de meeste leerkrachten als een randvoorwaarde voor leren gezien, maar ook als een indicator van onderwijskwaliteit op zichzelf. Ook houdt het leerkrachten bezig hoe zij het beste kunnen blijven werken aan hun eigen professionele ontwikkeling.

Het perspectief van de leerkrachten sluit sterk aan bij het perspectief van *ouders*, die het vooral essentieel vinden dat de school oog heeft voor de eigenheid van elk kind en het onderwijs daarop ingericht wordt zodat hun kind zich optimaal kan ontwikkelen. De kwaliteit van de leerkrachten is voor hen een cruciale factor voor het bieden van onderwijskwaliteit. Daarnaast is een graadmeter voor kwaliteit dat hun kind 'lekker in zijn of haar vel' zit op school en er zorg is voor een prettige sfeer en er beleid is tegen pesten.

De *leerlingen* vonden het erg belangrijk dat iedereen op school in staat wordt gesteld om op zijn of haar eigen niveau te leren. Hiervoor is een omgeving nodig waarin goed met elkaar wordt omgegaan, waarin rekening wordt gehouden met elkaar en dat daar ook merkbaar op gelet wordt door leerkrachten. Dit heeft voor hen ook te maken met ruimte om te praten over verschillende geloven (we spraken met leerlingen van christelijke po-scholen). Voor leerlingen is een leerkracht die goed kan uitleggen belangrijk, dat er afwisselde werkvormen worden gebruikt en dat er ook genoeg tijd is voor ontspanning en beweging, zodat zij zich beter kunnen concentreren. Leerlingen hadden het van alle betrokkenen het meest concreet over het belang van fysieke voorwaarden van

de leeromgeving, zoals niet te grote klassen, letterlijk voldoende ruimte hebben in het klaslokaal/ niet zo dicht op elkaar zitten, en 'groen' in en om de school.

1.2 Onderwijskwaliteit in de breedte

Onderwijskwaliteit in de dagelijkse praktijk bevat een brede scope aan aspecten, zo blijkt uit de gesprekken. Onderwijskwaliteit gaat voor hen over

Kwaliteitsaspect 1: de bijdrage die een school levert aan de ontwikkelingsgroei van kinderen (op breed gebied, waarover verderop meer) én

Kwaliteitsaspect 2: het zorgdragen voor randvoorwaarden (veilig school-en klasklimaat[1], kwaliteit leerkrachten, human resource management, gebouw, faciliteiten, (ict-)voorzieningen, samenwerking met educatieve partners) én

Kwaliteitsaspect 3: het lerend vermogen van de organisatie.

De bijdrage van school aan de ontwikkeling van kinderen ligt in het hart van onderwijskwaliteit. *'Dat is waar we het uiteindelijk allemaal voor doen'* is een veel gehoorde uitspraak. Leerlingen zelf hebben het vooral over kenmerken waaraan de leeromgeving moet voldoen (kwaliteitsaspect 2) en als het gaat over de opbrengst van het onderwijs (kwaliteitsaspect 1) noemen ze dat school hen goed moet voorbereiden op een beroep. Voor ouders en leerkrachten is de individuele ontwikkeling van het kind de primaire focus. Zij kijken daarbij niet zozeer naar een beroep als wel naar het beste in elk kind naar boven halen in de zin van talentontwikkeling. Dit ligt voor schoolleiders en bestuurders iets anders. Hun primaire focus ligt op het zorgdragen voor de randvoorwaarden (met name schoolleiders) en het lerend vermogen van de organisatie (met name bestuurders), om uiteindelijk zo goed mogelijk in staat te zijn om bij te dragen aan de optimale ontwikkeling van kinderen.

1.2.1 Kwaliteitsaspect 1: Bijdrage van de school aan de individuele ontwikkeling van kinderen

> *'Kwaliteit uit zich in het aansluiten bij de kinderen'. (leerkracht)*
>
> *'Het gaat erom vanuit de mogelijkheden en belemmeringen van leerlingen individuele doelen op te stellen en de ontwikkeling daarop te meten.' (leerkracht)*
>
> *'Leerlingen moeten eigenaar worden van hun eigen ontwikkeling. Kwaliteit blijkt eruit dat de leerling zijn/haar eigen doelen behaalt.' (leerkracht)*
>
> *'Kwaliteit heeft te maken met persoonlijk op maat onderwijs kunnen bieden. Dat iedereen zijn eigen pad kan bewandelen.' (schoolleider)*

[1] In de gesprekken wordt sociale veiligheid of een veilig school-en klasklimaat ook regelmatig genoemd als een opbrengst van het onderwijs. Het gaat dan in wezen om het stimuleren van vaardigheden voor sociaal en invoelend gedrag bij leerlingen. In dit onderzoek is deze invulling geplaatst bij het eerste aspect van onderwijskwaliteit: het bijdragen van de school aan de ontwikkeling van kinderen, onder socialisatie.

'Het gaat erom dat leerlingen succesvol door het onderwijs gaan. Hoe dat eruit ziet, verschilt per leerling. Het [onderwijs] moet in elk geval passen bij zijn/haar mogelijkheden.' (schoolleider)

'We zouden het beste per kind een doel moeten kunnen opstellen waar je naar toe wilt werken, in een termijn van 4-6 jaar. En dan checken of dat lukt. Dan weet je of je als school voldoet.' (schoolleider)

'De ambitie zou moeten zijn om collectief gepersonaliseerd onderwijs te bieden. Gepersonaliseerd, om de ontwikkeling van alle individuele leerlingen op alle gebieden te stimuleren. Collectief, omdat dit in brede gezamenlijkheid gebeurt (klas, school, collega's, buurt, ouders, samenleving).' (leerkracht)

'Het gaat in de kern om maatwerk. Heel veel maatwerk. Zien met welke dingen een kind moeite heeft. En aan de andere kant de talenten zien. Oog en aandacht voor de eigenheid van elk kind. Zien wat erin zit en dat eruit weten te halen.' (ouder)

Er is een grote mate van overeenstemming tussen de verschillende groepen dat onderwijskwaliteit vandaag de dag tot uitdrukking komt als er aangesloten wordt bij de behoeften en mogelijkheden van individuele leerlingen en er maatwerk wordt geboden die het individuele ontwikkelproces ondersteunt. De mate van maatwerk bieden loopt uiteen van 'ruimte benutten binnen de kerndoelen' tot 'leerlingen volledig eigenaarschap geven over hun eigen leren'. Velen vinden dat scholen ertoe in staat moeten worden gesteld om het ontwikkelingsproces van het kind als uitgangspunt te nemen bij het werken aan onderwijskwaliteit.

Op welke gebieden levert school een bijdrage aan de ontwikkeling van kinderen?

Waarop is de bijdrage van de school aan de ontwikkeling van het kind gericht? Voor alle groepen betrokkenen gaat het om groei die verder gaat dan het cognitieve domein waarop ze door de inspectie worden beoordeeld en ook verder gaat dan cito-scores of examenresultaten.

'Socialisatie, participatie, kwalificatie van leerlingen, dat is waar we het voor doen. Op die drie punten moet je naar elk kind blijven kijken.' (schoolleider)

'Wat de maatschappij allemaal van het onderwijs vraagt, is enorm. Reanimeren, veilig in het verkeer, leerlingen zijn te dik, burgerschap, we moeten samenwerken, moeten goed georiënteerd zijn in wat we allemaal kunnen worden. Allemaal elementen die meer neigen naar de sociale kant. Die niet alleen maar een kenniscomponent hebben. En allemaal aspecten die niet in de inspectie-oordelen zitten.' (adviseur po)

'Wij moeten helpen om burgers te creëren. Uiteindelijk moeten leerlingen goed functionerende mensen worden, die goede handvatten hebben gekregen om te doen wat ze willen doen.' (leerkracht)

'Alles wat je doet moet uiteindelijk bijdragen aan de ontwikkeling van leerlingen en daarvoor zijn kwalificatie, sociale vorming en persoonsvorming even belangrijk. Het gaat om 'én-én-én'. (leerkracht)

'Goed onderwijs betekent voor mij persoonlijk in eerste instantie om een goede les neer te zetten die aansluit op de kinderen en wat ze moeten leren. Daarna komen dan de andere dingen, zoals musicals en creatieve dingen en sport'. (leerkracht)

'Er wordt vooral op kennis getoetst nu. Maar onderwijs is zoveel meer. Talentontwikkeling, het sociale, het creatieve. Dat is zo belangrijk.' (ouder)

'Het sociale, dat is ook echt iets voor de school. Dat kan een kind beter op school leren dan thuis.' (ouder)

'Ik denk dat er op het sociale ook wel veel te halen is nog. Dat ze leren iets kenbaar te maken, wat het dan ook is waar ze mee zitten. Ik vind dat ook voor later belangrijk, dat dat gewoon is, dat ze er open over kunnen zijn.' (ouder)

'Het is belangrijk dat ze leren omgaan met de prestatiedruk. Dat ze zich er niet gek door laten maken. Dat ze zien dat er meer mogelijkheden zijn om je leven te leven, dat ze buiten de gebaande paden kunnen treden, dat daar moed voor nodig is.' (ouder)

Voor leerlingen (po) ligt het accent vooral op cognitieve en sociale aspecten. Zij vinden het een kenmerk van een goede school 'dat er geleerd wordt' en daarbij gaat het hen om lezen, spellen, schrijven, rekenen, geschiedenis en aardrijkskunde. Daarnaast vinden zij het erg belangrijk dat ze leren om met elkaar om te gaan (socialisatie) en dat wat zij leren op school hen gaat helpen bij het beroep dat ze later gaan doen:

'Je moet dingen weten voor later. Dat je kan lezen, rekenen, sowieso… maar ook voor je werk, dan moet je echt góed kunnen schrijven bijvoorbeeld. En je moet eigenlijk van alles wel iets weten want stel je moet voor je werk naar Duitsland, dan moet je wel weten waar dat ligt en de taal spreken. En ik vind ook, omgaan met elkaar, dat is ook belangrijk om te leren, voor nu en voor later.' (leerling)

'Als je nu op school al leert om vrienden te maken, dat is goed want dan leer je ook later sneller vrienden te krijgen en goed met anderen om te gaan en zo.' (leerling)

'Een juf of meester moet ook zijn best doen om te zorgen dat iemand vriendjes krijgt. Bijvoorbeeld door groepjes te maken en dan steeds met andere kinderen.' (leerling)

'Het is belangrijk om veel samen te werken. Dan leer je meer kinderen beter kennen. Dat is gezelliger, maar je leert ook beter met elkaar omgaan.' (leerling)

Bij de vraag wát de school voor ogen heeft (of moet hebben) als het gaat over het stimuleren van de ontwikkeling van kinderen blijkt dat het om ontwikkeling op meerdere terreinen gaat. Om deze breedte te vatten, wordt in de gesprekken vaak gesproken in een driedeling, zoals kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming (vgl. Biesta, 2015) en met name leerkrachten gebruiken ook regelmatig de driedeling vaardig, aardig en waardig (vgl. Platform Onderwijs2032, 2016). Ook ouders en leerlingen geven aan dat de ontwikkeling op meerdere gebieden moet worden gestimuleerd op school.

De woorden en beschrijvingen die betrokkenen gebruiken bij het toelichten van de gebieden waarop school de ontwikkeling van kinderen stimuleert, zijn in dit onderzoek op een rijtje gezet om de breedte waaraan gedacht wordt, weer te geven (bijlage 1). Hierbij is ten behoeve van het behouden van het overzicht de indeling in kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming gebruikt. De plaatsing van de termen is wel arbitrair, aangezien de termen zowel elementen van kwalificatie, socialisatie als persoonsvorming in zich hebben. Het overzicht in de bijlage gaat alleen over kwaliteitsaspect 1: bijdrage aan de ontwikkeling van kinderen. De andere aspecten van onderwijskwaliteit (de randvoorwaarden en lerend vermogen) van de organisatie zijn er niet opgenomen.

Er verschijnt een breed palet aan indicatoren waaraan mensen denken als het gaat over het bijdragen aan de ontwikkeling van kinderen. Dat geldt met name voor de gebieden socialisatie en persoonsvorming. De prioriteiten en accenten die daarbinnen gelegd worden, zijn afhankelijk van de visie van de school, denominatie, contextkenmerken (locatie/regio van de school) en het is aannemelijk dat ook persoonlijke visies en voorkeuren een rol spelen. Dit stelt scholen voor de vraag hoe te bepalen wat belangrijke aspecten zijn van onderwijskwaliteit passend bij de specifieke situatie van de school, en hoe de ontwikkeling van kinderen op die punten zichtbaar te maken. In deel 2 van dit verslag wordt ingegaan op vragen en dilemma's die dit oproept in de praktijk.

Ondanks de behoefte aan een school-specifieke invulling van indicatoren, is er wel een lijn te zien in waar mensen bij de verschillende ontwikkelingsgebieden zoal aan denken. In dit onderzoek is per ontwikkelingsgebied gekeken wat de drie meest concrete kernindicatoren zijn voor de praktijk, die tezamen illustratief zijn voor de scope van het betreffende ontwikkelingsgebied. Deze afbakening van genoemde indicatoren kan scholen wellicht helpen bij het op een school en context van de school toegesneden invulling geven aan de ontwikkelingsgebieden, en het zichtbaarder maken van hun vorderingen. Het is belangrijk te benadrukken dat onderstaand overzicht van indicatoren bedoeld is om een inhoudelijk beeld te geven van waar men op gericht is bij het stimuleren van de ontwikkelingsgebieden. Het is nadrukkelijk niet de bedoeling om de suggestie te wekken dat hiermee een definitie van het kwaliteitsaspect 1 gegeven wordt; het zijn 'slechts' indicatoren.

Kernindicatoren per ontwikkelingsgebied:

Groei in kwalificatie uit zich in:

- Cijfers en beoordelingen op toetsen/opdrachten/projecten
- Scores op cito toetsen
- Uitstroomprofiel van leerlingen

Groei in socialisatie uit zich in:

- Samenwerken met verschillende kinderen/ anderen
- Gedrag dat blijk geeft van het zorg hebben voor veiligheid en welbevinden van anderen (niet pesten; adequaat handelen om pesten tegen te gaan)
- Elkaar helpen /een ander helpen - behulpzaamheid

Groei in persoonsvorming uit zich in:

- Een eigen pad kiezen vanuit inzicht in eigen sterke en zwakke kanten, interesses, drijfveren en motivatie
- Omgaan met levenssituaties (echtscheiding, ziekte, overlijden, armoede, leed)
- Nieuwe dingen durven ontdekken en uitproberen (zelfvertrouwen, omgaan met teleurstellingen, fouten durven maken)

Groei op het raakvlak van kwalificatie en socialisatie:

- Kennis en vaardigheden over een gezonde leefstijl en leefomgeving
- Kennis en vaardigheden op het gebied van mediawijsheid
- Kennis en vaardigheden op het gebied van sociale communicatie (echt en virtueel)

Groei op het raakvlak van kwalificatie en persoonsvorming

- Kritische meningsvorming (over inhoudelijke vraagstukken)

- Ontwikkelen van (kind)specifieke talenten
- Probleemoplossende vaardigheden (bij inhoudelijke vraagstukken)

Groei op het raakvlak van socialisatie en persoonsvorming

- Gedrag dat blijk geeft van acceptatie van verschillende denkbeelden, achtergronden en (culturele, levensbeschouwelijke, gender-) identiteiten
- Vanuit gelijkwaardigheids- en rechtvaardigheidsprincipes praten over (maatschappelijk) gevoelige onderwerpen
- Constructieve participatie (bijvoorbeeld in besluitvoering, bepalen van gedragsregels in de klas)

1.2.2. Kwaliteitsaspect 2: Zorgdragen voor randvoorwaarden

Het tweede aspect van onderwijskwaliteit betreft het op orde hebben van randvoorwaarden die leerlingen in staat te stellen om zich optimaal te kunnen ontwikkelen. Veel genoemde voorbeelden zijn een veilig school-en klasklimaat, de kwaliteit van leerkrachten, human resource management, het schoolgebouw, faciliteiten, (ict-)voorzieningen en samenwerking met educatieve partners. Met name bestuurders en schoolleiders wijzen op de directe relatie tussen het op orde zijn van randvoorwaarden en het bereiken van leer- en ontwikkelopbrengsten bij kinderen (kwaliteitsaspect 1). Het garanderen van de randvoorwaarden is daarmee voor hen op zichzelf een belangrijk aspect van onderwijskwaliteit.

> *'Sturen op kwaliteit doe je door te sturen op gebouwen, mensen en faciliteiten. Die drie maken kwaliteit.' (schoolleider)*
>
> *'De leraar centraal zetten en álles daaromheen organiseren. De leraar is de basis van de school' (schoolleider).*
>
> *'De leraar moet ervoor zorgen dat iedereen kan leren op het niveau dat bij hem of haar past. En dat de sfeer in de klas goed is.' (leerling)*
>
> *'Een leraar moet goed kunnen uitleggen en aardig maar ook een beetje streng zijn. Anders wordt het hartstikke druk in de klas en kan je niet goed werken.' (leerling)*
>
> *'Elke leraar kan weer iets anders heel goed. Daarom is het ook goed om verschillende leerkrachten te hebben.' (leerling)*

Goede leerkrachten zijn voor alle betrokkenen dé bepalende factor voor onderwijskwaliteit. De kwaliteit van nieuwe leraren, als ook de bijscholing en het teamleren van zittende leerkrachten worden genoemd als bepalende factoren voor het kunnen leveren van onderwijskwaliteit. De leraar is de spil in het geven van goede lessen, in het bieden van afwisselende werkvormen, in het 'zien' van elke leerling en niet in de laatste plaats in het realiseren van een veilig school- en klasklimaat. Een sociaal veilige leeromgeving is voor velen dé cruciale randvoorwaarde om kinderen tot leren te kunnen laten komen.

Het is niet verwonderlijk dat het huidige lerarentekort met stip op één staat als risico voor het kunnen leveren van onderwijskwaliteit. Het is opvallend en schrijnend wat een vanzelfsprekend gegeven het lerarentekort vandaag de dag is geworden; het vereist in de gesprekken geen enkele toelichting, omdat iedereen ermee te maken heeft en in de praktijk ervaart wat de gevolgen. Het is in de gesprekken de belangrijkste bedreiging voor het kunnen bieden van kwaliteit.

'Bijscholing en bijhouden van kwaliteit van leraren is nu echt niet realistisch. Het kan simpelweg niet met dit lerarentekort.' (leerkracht)

Een ander risico voor onderwijskwaliteit dat in de gesprekken aan bod komt zijn afnemende leerlingenaantallen waar scholen in krimpregio's in Nederland mee te maken hebben. Dit leidt tot minder financiële middelen voor het voldoen aan de randvoorwaarden.

'Ieder kind in Nederland heeft recht op goed, thuisnabij onderwijs. Dit is ook onderwijskwaliteit. Maar wat als de laatste brede scholengemeenschap in een dunbevolkte regio om dreigt te vallen omdat de randvoorwaarden niet op orde zijn en leerlingen noodgedwongen lange afstanden moeten overbruggen? Dat laatste zou niet mogen gebeuren en daarvoor is het nodig dat er specifiek beleid komt voor krimpregio's. (bestuurder)

Sommige bestuurders en schoolleiders wijzen erop dat samenwerking met partners een belangrijk kwaliteitsbepalend aspect is. In het bijzonder bij het bieden van een sociaal veilige omgeving is de scope van de school te smal. Dat geldt met name voor scholen in het speciaal onderwijs:

'Je krijgt de hele maatschappij binnen en de maatschappij wordt steeds ingewikkelder. Je kan dat als school niet meer alleen. Je hebt meerdere partners nodig' (schoolleider)

Met name schoolleiders en leerlingen (po) benadrukken bij de randvoorwaarden het belang van de fysieke leeromgeving. De leerlingen maken dit het meest concreet en benadrukken dat de leeromgeving zodanig moet zijn ingericht dat iedereen in staat wordt gesteld om te leren. Daarbij moet rekening gehouden worden met het niveau van de leerlingen en moeten er aanpassingen worden gedaan als leerlingen een beperking hebben. Andere kenmerken van de leeromgeving die voor hen belangrijk zijn:

- Ruimte in het klaslokaal en schoolgebouw. Leerlingen hebben er last van als ze te dicht op elkaar moeten zitten.
  'Niet teveel kinderen in een klas. Dat het wat rustiger is. Dan kan je je beter concentreren en zo en word je ook niet zo moe.'
- Een groot schoolplein met dingen te doen voor kleine en grote kinderen. Natuur/groen in de klas en op het schoolplein dragen eraan bij dat leerlingen zich prettig voelen.
  'Een beetje natuur binnen is fijn. Wat planten en zo. Dat is leuk om te zien, dan voel je je beter. Niet alleen maar allemaal muren zien de hele tijd'.
- Op een prettige manier omgaan met elkaar. Daarbij gaat het om een goede sfeer waarin niet gepest wordt en als er gepest wordt dat er daadkrachtig gehandeld wordt. Ook vinden leerlingen het belangrijk dat er iemand is bij wie je terecht kan als je ergens mee zit.
- Genoeg tijd en gelegenheid om te bewegen, te pauzeren (niet alleen maar korte pauzes), even te kunnen kletsen tussen lessen. Dat helpt leerlingen om hun energie kwijt te kunnen, bij te komen, te ontspannen. Dan kunnen ze zich daarna beter concentreren.
  'Veel bewegen op een dag. Nu gaan we een kwartiertje naar buiten op een dag. Het is beter om wat vaker naar buiten te gaan. Dan heb je daarna weer concentratie.'
- Kwaliteit van leermiddelen, materialen en voorzieningen. Ook hier vinden de leerlingen het belangrijk dat er gekeken wordt naar wat een kind nodig heeft.
  'Sommigen hebben adhd en die kunnen niet goed stil zitten en ik weet niet maar iets als een wiebelkussen of yogabal of zo, dat kan best helpen'.
  'Goede leerboeken zijn echt belangrijk, waarmee je op je eigen niveau kan werken'.

- Variatie in werkvormen, dat het afwisselend blijft (en je je beter kan concentreren). Het gaat hier ook om buitenschoolse activiteiten die leerzaam zijn voor leerlingen.
- Sommige leerlingen zouden het fijn vinden om meer keuzevrijheid te hebben in hoe zijn hun eigen leren inrichten.
  'Dat iedereen kan zeggen wat hij of zij wil doen'.
  'Meer dingen doen die bij jezelf passen. Bijvoorbeeld met tekenen of zo, dan mag je maar één ding tekenen. Meer zelf kiezen wat je wilt doen.'

  'Dat je een rooster krijgt waarin staat wat je vakken zijn voor vandaag en dat je dan zelf mag kiezen wanneer je wat wilt doen. Dat je dan naar het lokaal gaat waar dat vak is. Dat je dus wel leert wat je moet leren, maar dat je meer zelf kiest wanneer je welk vak doet'.

1.2.3. Kwaliteitsaspect 3: het lerend vermogen van de organisatie

Het derde aspect van onderwijskwaliteit is het lerend vermogen van de organisatie. Met name bestuurders geven aan dat onderwijskwaliteit alleen op peil kan blijven als er gestuurd wordt op voortdurende ontwikkeling van de organisatie in zijn geheel, zodat de school adequaat blijft inspelen op veranderingen in de omgeving.

> *'Het gaat erom dat er ontwikkeld wordt, vooruitgegaan wordt, dat er ingespeeld wordt op wat er gebeurt in de omgeving.' (bestuurder)*
>
> *'Iedereen moet in een growth-mindset zitten. Iedereen moet zich kunnen ontwikkelen, niet alleen de leerlingen maar ook de leerkrachten. Alles is gericht op het in ontwikkeling blijven van de hele organisatie, door te reflecteren op elkaar.' (schoolleider)*
>
> *'Kwaliteit is continue verbeteren. Goed zicht hebben. Borgen. Blijven professionaliseren. Werken aan kwaliteit is een hele keten van dingen doen die op elkaar passen.' (schoolleider).*
>
> *'Het gaat erom, hoe stel je bij. Het zit nog te vaak in goede bedoelingen. Het gaat om leren verbeteren, als organisatie.' (adviseur po)*
>
> *'Kwaliteit is pas goed als alle puzzelstukjes samenvallen. Een leerling kan wel groeien, of je kan een goede leerkracht zijn, maar dan heb je nog geen kwaliteit. Het moet allemaal in elkaar grijpen. Dát is een indicator van kwaliteit.' (leerkracht)*
>
> *'Ik vind dat hoe je als organisatie de dingen aanpakt, dat zou veel meer aandacht mogen krijgen [verwezen wordt naar het beoordelingskader van de inspectie]. Daar zouden best landelijke kaders voor mogen zijn.' (leerkracht).*

Tegelijkertijd roept het hanteren van het lerend vermogen van de organisatie als indicator van onderwijskwaliteit discussie op over de vraag of dit wel mogelijk is gezien de grote variëteit die Nederland rijk is aan bijzondere scholen. Daarin zijn grote verschillen in pedagogisch-didactische zienswijzen, en daarmee samenhangend ook over 'hoe' er het beste gewerkt kan worden aan onderwijskwaliteit.

2 Onderwijskwaliteit in de praktijk: vragen en dilemma's

In de gesprekken kwamen ook vragen en dilemma's naar boven over het leveren van kwaliteit. Deze worden in dit deel van het verslag toegelicht.

2.1 Werken aan de ontwikkeling van kinderen op meerdere gebieden

Bij het werken aan de ontwikkeling van kinderen benadrukken veel van de gesprekspartners dat de drie ontwikkelingsgebieden –kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming- met elkaar in balans moeten zijn in de aandacht die er op school is voor ontwikkeling van kinderen en jongeren. Ze moeten állemaal aandacht krijgen. Tegelijkertijd wordt prioritering van doelen nodig gevonden, omdat deze goed moeten aansluiten op de (omgevings)kenmerken van de school. Hierbij gaat het met name over prioritering bínnen de ontwikkelingsgebieden en niet zozeer tússen de ontwikkelingsgebieden.

Een aantal leerkrachten geeft aan dat de ontwikkelingsgebieden integraal moeten worden opgevat – het gaat om de ontwikkeling van het kind als geheel - en ze niet uit elkaar kunnen en moeten worden gehaald, omdat elk onderwijsmoment in werkelijkheid 'iets teweeg brengt' op alle drie de gebieden. Tegelijkertijd blijkt dit voor hen in de praktijk lastig te realiseren, waarover verderop meer.

Overeenstemming is erover dat de ontwikkelingsdoelen die een school voor haar leerlingen stelt, congruent moeten zijn met de eigen visie van de school, zodat ze aansluiten op de leerlingenpopulatie, het schooltype, de pedagogisch-didactische visie en de omgeving van de school. Ruimte voor enige mate van subjectiviteit in het bepalen van onderwijskwaliteit is daarvoor nodig. Daarbij wordt opgemerkt dat ook bij scholen die op het eerste gezicht misschien vergelijkbaar zijn, verschillende accenten kunnen worden gelegd. Zo geven sommige scholen in wijken met sociaal-economische problematiek en veel migranten de prioriteit aan het ontwikkelen van de basisvaardigheden van taal en rekenen (ontwikkelingsgebied: kwalificatie) en vinden anderen juist dat op deze scholen in eerste instantie ingezet moet worden op het welbevinden van kinderen (randvoorwaarde: sociale veiligheid), omdat dit een voorwaarde is om tot leren te komen.

> *'Wij hebben ervoor gekozen dat het gaat om welbevinden. Je wil voor die kinderen gewoon het beste hebben. De cognitieve opbrengsten zijn bij ons minder belangrijk dan het welbevinden.' (schoolleider)*
>
> *'Voor onze kinderen zijn andere dan cognitieve ontwikkeldoelen van belang. Maar die blijven een 'en', een extraatje. Terwijl het tegelijkertijd juist de kern is op sommige scholen, daar moet prioriteit zijn voor sociale veiligheid en participatie.' (schoolleider speciaal onderwijs)*
>
> *'Ik durfde eerst nooit fouten te maken. Dan gaat iedereen je uitlachen. Het was echt heel fijn dat de meester zei dat we fouten mogen maken. En dat ook best wel vaak zei. Dat het zelfs nodig was om fouten te maken, om goed te kunnen leren. Daardoor ben ik heel veel gaan vragen en kan ik nu veel beter leren.' (leerling)*
>
> *'Het gaat om passend onderwijs voor elk kind. Voor de een is het nodig om het accent te leggen op cognitieve ontwikkeling, bij de ander op sociale ontwikkeling. De prioriteit hangt dus af van het kind.' (schoolleider)*

Leraren ervaren in de praktijk dat kwaliteitsaspecten met elkaar op gespannen voet kunnen staan: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming zijn allemaal belangrijk, maar leraren merken in de praktijk dat als er sterker wordt ingezet op de één, dit ten koste gaat van het andere.

> *'Je kan niet excellent blijven scoren op leeropbrengsten als tegelijkertijd vereist wordt dat school 'leuk' moet zijn om te blijven concurreren met andere scholen' (leerkracht).*

Ze zijn zoekende naar manieren om te kunnen realiseren wat er allemaal moet gebeuren. Maar ervaren dat ze met name worden afgerekend op een (minimale) mate van bereiken van de basisvaardigheden, en het heeft al heel wat voeten in de aarde om dat voor elkaar te krijgen.

Dat leraren in hun dagelijks werk zoveel gericht moeten zijn op de smalle definitie van onderwijskwaliteit, omdat dat is waar ze voor hun gevoel op afgerekend worden, leidt bij veel van hen tot een gevoel tekort te schieten en soms tot frustratie. Hun intrinsieke motivatie voor het beroep reikt vaak veel verder dan 'alleen' het meegeven van een stevige cognitieve kennisbasis aan kinderen. Om hun werk haalbaar te houden, bakenen zij het in de praktijk sterk af en richten zich op de cognitieve basis. In de gesprekken adviseren zij elkaar ook om het zo te doen, omdat het anders niet vol te houden is. Meerdere keren wordt opgemerkt dat het uiteindelijk gaat om 'een goede les neerzetten (gericht op het bijbrengen van kennis) en aandacht voor de leerbehoefte van de leerling'. Tussen wat ze aan onderwijskwaliteit zouden willen bieden en wat ze kunnen bieden, bestaat een kloof.

2.2 Wat zijn objectieve en subjectieve aspecten van kwaliteit?

> *'Wij hebben enorme stappen moeten zetten om te voldoen aan de wettelijke kwaliteitsstandaarden. En dat heeft ons onderwijs echt enorm goed gedaan. We hebben heel lang kindvolgend gewerkt. Nu werken we vanuit een kwaliteitsstandaard en brengen het kind daarnaar toe. Het onderwijs is daardoor echt verbeterd (schoolleider speciaal onderwijs).'*
>
> *'De wet is een beschermende factor. Ieder kind krijgt op zijn minst een bepaalde minimumkwaliteit.' (adviseur po).*
>
> *'De basiseisen zijn belangrijk om het minimum van de kwalificatie component in beeld te krijgen. Tegelijkertijd is het een te beperkte scope en krijgt het nu teveel prioriteit. Het middel [verwezen wordt naar het leeropbrengstenmodel] is tot doel verheven. Het gaat om basiskwaliteit, maar leidt tot onzinnige concurrentie tussen scholen.'(bestuurder)*
>
> *'Als de resultaten op orde zijn, houd je ruimte tijd en energie over om je te focussen op het geven van onderwijs dat je écht wilt geven.' (schoolleider)*
>
> *'Wij hebben gezegd, we kijken er gewoon even niet meer naar, naar die CITO. En gaan de dingen doen die voor ónze school prioriteit hebben.' (schoolleider)*
>
> '*Een school moet gericht zijn op waar deze staat, op de omgeving. Samen met de omgeving moet je bepalen wat kwaliteit betekent en nagaan of ze op school vinden wat ze willen krijgen.' (schoolleider)*

Voor wat betreft het kwalificatie domein is men unaniem dat het goed is om, zoals nu het geval is, minimumeisen te hebben die voor alle scholen in Nederland gelden en objectief vastgesteld worden. Er is geen discussie over de noodzaak dat scholen moeten voldoen aan 'de basiskwaliteit' m.b.t. taal en rekenen en het behalen van de kerndoelen. Hierover moeten alle scholen zich kunnen verantwoorden naar objectieve standaarden. Er worden wel vraagtekens geplaats bij de huidige wijze waarop dat gebeurt, waarbij wordt voorgesteld meer oog te hebben voor de duiding van de cijfers in de specifieke context van de school.

Daarnaast is een bredere blik op het kwalificatiedomein voor velen wenselijk. Het gaat hierbij om de eigen kwalificatie ambities van een school, op het gebied van bijvoorbeeld techniek, kunst, muziek, sport, creativiteit. Bestuurders, (locatie)directeuren, leerkrachten en adviseurs geven aan dat scholen momenteel in het zichtbaar maken van kwaliteit zelf de nadruk leggen op kwalificatie in termen van leeropbrengsten op een beperkt cognitief domein. Dat is ingegeven door het overheidsbeleid en het inspectiekader. Het werkt sterk door in de mentaliteit van hoe er op school naar onderwijskwaliteit gekeken wordt, en waar de inspanningen van leerkrachten op gericht zijn.

Deze basiseisen vormen de start van het gesprek tussen bestuurders en de inspectie, waarmee 'de toon wordt gezet' in waar het meeste belang aan wordt gehecht.

In veel gesprekken bleek dat het nog zoeken is naar wat er objectief (en met uniform geldende standaarden) en wat er subjectief bepaald kan worden als het gaat om het werken aan de ontwikkelingsgebieden.

> *'Wij hebben last van de normen uit het Westen. Ze passen niet op onze regio.' (bestuurder)*
>
> *'Koude cijfers geven tabellen. Die zijn genormeerd op basis van gemiddeldes. Geven een signaal. Maar het gaat erom wát het zegt.' (bestuurder)*
>
> *'Kwaliteit is constant zoeken: wat past bij óns, bij ónze school, bij ónze kinderen. En niet: wat past bij alle scholen van heel Nederland' (leerkracht)*
>
> *'Meet je niet teveel af aan een ander, meet je vooral af aan jezelf. Dat zou ik iedereen hier willen adviseren.' (bestuurder).*
>
> *'Vanuit welke pedagogisch-didactische visie je werkt, hoe je samenwerkt met het gezin, met de wijk; van daaruit maak je keuzes. En dan ga je in samenhang met al die mensen aan de slag. Je hebt voorwaarden waaronder een kind tot optimale ontwikkeling kan komen en de invulling daarvan in details, dat maakt kwaliteit. Het gaat erover dat je van binnenuit de school kwaliteit opbouwt.'(schoolleider)*
>
> *'Ik heb docenten met burn-outs, kinderen die gestresst zijn, kinderen die niet weten hoe het moet in deze wereld. En op beleidsniveau gaat het alleen maar om harde cijfers en wat goed is voor de economie. Er is een enorm gat tussen de PISA-cijfers en het volwassen worden, de nodige ruimte en veiligheid die daarvoor moet zijn op school'. (schoolleider)*

Voor bepalen van de kwaliteit van de 'extra' aspecten op het gebied van kwalificatie (dus die naast de wettelijke vereisten) én voor socialisatie en persoonsvorming geven bestuurders, schoolleiders, leerkrachten en adviseurs aan dat een school daar op een bij de collectieve ambitie van de school passende wijze invulling aan geeft. Hiervoor vinden zij ruimte voor een gedeeltelijk subjectieve bepaling van kwaliteit gepast.

Enkele scholen wensen hierbij houvast te krijgen vanuit overheidsbeleid, om te weten waar ze op deze punten minimaal aan moeten voldoen. De meesten pleiten voor veel ruimte aan de school (bestuur, schoolleiders, leraren en ouders) om deze doelen en normen zelf te bepalen, zichtbaar te maken en zich over te verantwoorden. Ten eerste gaat het bij die meer subjectieve ruimte om cijfers die, ook als het gaat om kwalificatie, niet opgevat moeten worden als een objectieve uitkomstmaat, maar begrepen en geduid moeten worden in het licht van de (omgevings)kenmerken en de visie van de school. Ook tegen het hanteren van een benchmark van vergelijkbare scholen bestaat bezwaar, want een vergelijkbare school kan een heel andere visie hebben. Ten tweede gaat het erom dat er op schoolniveau, vanuit de collectieve ambitie/visie, bepaald zou moeten kunnen worden welke prioriteiten en op de situatie aangepaste normen passend zijn om kwaliteit aan af te meten. Scholen zouden volgens de meeste betrokkenen zelf kwaliteitsindicatoren en -normen moeten kunnen opstellen voor de bijdrage aan de ontwikkeling van kinderen, waarbij zij zowel zorgen voor een balans – zodat alle drie de ontwikkelingsgebieden gegarandeerd aandacht krijgen - als dat ze prioriteiten stellen, passend bij de omgeving, specifieke uitdagingen en het (onderscheidend) profiel van de school.

2.3 (Hoe) is (merkbare) kwaliteit zichtbaar te maken?

Afgerekend worden op kwalificatie - in de zin van voldoen aan de huidige wettelijke vereisten - wordt door iedereen goed en belangrijk gevonden. Men vindt het essentieel, niet meer dan redelijk of anders toch zeker 'prima' om zich te moeten verantwoorden dat de 'basis op orde is'. '*Dat is immers waartoe we op aarde zijn'* is een veel gehoorde uitspraak. Zoals hiervoor al is opgemerkt, is het daarbij wel belangrijk dat de verantwoording geschiedt op basis van duiding van de cijfermatige gegevens in de specifieke context en uitdagingen waar de school voor staat. Niet op basis van een gemiddelde norm of een benchmark waartegen een school wordt afgezet.

> *'We moeten niet terug willen naar vroeger waarin iedereen kon doen wat hij/zij wilde, dacht wat goed was; we weten allemaal waar dat toe heeft geleid.' (bestuurder)*
>
> *'Met subjectieve opvattingen over kwaliteit, en een goed gevoel hebben met elkaar over wat we doen, zijn we er niet.' (bestuurder).*
>
> *'De zesjescultuur moet terug. Dan kunnen we weer ademhalen en innoveren. De 'backbone' moet ok zijn en daaromheen is er dan ruimte.' (bestuurder).*
>
> *'Het onderwijsresultatenmodel is een te beperkte scope. Het moet er wel zijn en je moet het wel in beeld brengen natuurlijk. Zorgelijk is ook dat er een competitie van wordt gemaakt, waarbij basiskwaliteit wordt uitgedrukt in goed en excellent… Concurrentie gaat meer over marketing dan over kwaliteit.' (bestuurder)*

De meesten zijn niet gelukkig met het gedifferentieerde oordeel over basiskwaliteit in termen van onvoldoende tot excellent. Ze zouden wensen dat a) het blijft bij de norm van een 6 (wel/niet voldaan) en er verder geen onderscheid gemaakt worden en b) de cijfers niet geduid worden aan de hand van een gestandaardiseerd gemiddelde; ook over het afzetten tegen een benchmark van vergelijkbare scholen worden bedenkingen en bezwaren geuit.

Ideeën over hoe onderwijskwaliteit zichtbaar gemaakt kan worden, zodat er op verbetering gestuurd kan worden en zodat er horizontale en verticale verantwoording over kan worden afgelegd, hangen samen met de wens om ruimte te hebben voor een (deels) subjectieve bepaling van wat onderwijskwaliteit is. Scholen willen verantwoording afleggen over de éigen invulling van onderwijskwaliteit; over de voortgang op de éigen gestelde doelen, over de keuzes die ze zélf maken over de inspanningen die ze doen om de onderwijskwaliteit te bereiken.

> *'Het is niet te standaardiseren in een norm. Het gaat om zeggenschap hebben als school, om verantwoorde keuzes maken' (schoolleider)*

Tegelijkertijd zijn een aantal bestuurders en schoolleiders zoekende naar hoe de meer 'zachte' uitkomsten systematisch in beeld gebracht kunnen worden, op zo'n manier dat er grip gekregen kan worden in de prestaties die de school levert op deze terreinen en daarop gestuurd kan worden. Anderen geven aan dat het ongrijpbaar is, dat 'je met zoveel jaren ervaring gewoon voelt hoe het ervoor staat als je een school binnenkomt'. Het onderscheid tussen meetbare en merkbare aspecten van onderwijskwaliteit wordt in dit verband vaak gemaakt.

> *'We moeten dan zelf ook wel die wereld achter de cijfers goed in beeld kunnen brengen. Bijvoorbeeld door te laten zien wat er gedaan is om het leerproces te verbeteren, te laten zien hoe kinderen gegroeid zijn' (bestuurder)*
>
> *'Ik ben nog niet zo lang bestuurder en net begonnen met het ontsluiten van data. Om trends te kunnen gaan zien. Ik ben aan het proberen om mijn eigen onderbuikgevoel van hoe het op de scholen gaat, te staven aan de data. En dan ga ik daarover in gesprek: 'Kijk, dit weet ik*

over jouw school vanuit de cijfers. Leg dat eens naast jouw indrukken en ervaringen?' (bestuurder)

'Het getuigt niet van professionaliteit als de uitslag klakkeloos wordt overgenomen en niet voor een professionele spiegel wordt gehouden. En de andere kant is ook waar, het is ook idioot als je nooit een objectief instrument hanteert' (bestuurder).

'Kwaliteit wordt zichtbaar in de samenhang van alles: leeropbrengsten, uitstroomprofiel, tevredenheid van ouders en leerlingen, professionaliteit van leerkrachten; alles moet met elkaar en met de ambities samenhangen. Dat moet je kunnen laten zien.' (schoolleider).

'Negen van de tien keer gaat het om leergebiedoverstijgende kerndoelen. Daarin kunnen onze leerlingen juist verder komen in hun ontwikkeling. Maar hoe laat je dat zien? (schoolleider, speciaal onderwijs).

'De afgelopen jaren zijn best grote stappen gezet. Er is meer reflectie op kwaliteit en op behaalde resultaten. Er zijn grote slagen gemaakt met het inzichtelijk maken van: wat doe ik, met welk doel en waar leidt het toe. Nu kunnen we de stap zetten naar minder meetbare kanten van kwaliteit. Maak als school je ambitie concreet en geef aan hoe je daaraan werkt.' (adviseur po).

'De hulpvraag van scholen is vaak: hoe toon je niet-meetbare kant van kwaliteit aan? Daarvoor is het belangrijk om veel meer in te gaan zetten op kwaliteitsprocessen.' (adviseur po).

Het inzetten van tevredenheidsonderzoeken onder ouders en leerlingen komt regelmatig terug als het gaat over het inzichtelijk maken van onderwijskwaliteit; óók in gesprekken met leerkrachten. Tevredenheidsonderzoek geeft leraren concrete handvatten voor verbetering van hun onderwijs, maar '*het is geen garantie voor succes, het is niet het enige waarop je kan varen*' (leerkracht)'. Hierbij wordt ervoor gewaarschuwd dat kwaliteit leveren niet hetzelfde is als het tevreden stellen van de 'klant', in dit geval ouders en leerlingen. Er blijkt naar heel verschillende dingen gevraagd te worden bij het in kaart brengen van de mate van tevredenheid over de school. Het kan gaan over de ontwikkeling die een kind doormaakt, over het welbevinden, over (aandacht voor) talentontplooiing. Sommige scholen hebben het tevredenheidsonderzoek specifiek gekoppeld aan de kernwaarden van de visie van de school, en daarmee dus aan hun eigen normen voor kwaliteit. Dit impliceert dat uniforme, gestandaardiseerde meetinstrumenten m.b.t. tevredenheid niet door iedereen gewaardeerd wordt, omdat dat te weinig ruimte biedt voor de specifieke situatie en visie van de school. Tegelijkertijd lijken bestuurders en schoolleiders wel behoefte te hebben aan het delen van beschikbare en beproefde instrumenten om zelf niet opnieuw het wiel te hoeven uitvinden.

'Tevredenheidsonderzoeken worden wel afgenomen maar zelden wordt er beleid op gemaakt door besturen. Daar is een wereld te winnen.' (adviseur po).

2.4 Waar ligt de grens aan de opdracht van de school?

Uit de gesprekken sprak zoals gezegd een brede blik op onderwijskwaliteit, bestaande uit het werken aan de ontwikkeling van individuele kinderen op meerdere gebieden, aan het realiseren van randvoorwaarden en het lerend vermogen van de organisatie. Tegelijkertijd wordt dit als 'heel veel' ervaren en kwam ook de vraag naar de noodzaak van een begrenzing in de taak van scholen naar boven in de gesprekken.

'Het is handig om te definiëren wat de opdracht aan het onderwijs moet zijn. Want eigenlijk weten we dat niet. En als we dat hebben, kunnen we ook grenzen stellen. Want de opdracht aan het onderwijs kan niet oneindig zijn.' (schoolleider)

'Scholen zeggen, we kunnen niet alles. En vragen om prioriteiten. Er komt veel bij maar er gaat niet veel van af. Dit vraagt van het onderwijs dat je continue moet blijven heruitvinden. Nadenken over wat je doel is. Terwijl bekostiging vooral gericht is op de basiseisen. Het budget voor de basis is doelmatig. Maar kun je daarmee wel experimenteren om te blijven innoveren? Mag je vier ton besteden aan experimenteren en is het dan erg als het mislukt?' (adviseur po).

Met betrekking tot het stimuleren van de ontwikkeling van individuele kinderen komt ook de grens tussen school en gezin aan bod. Bij een poging tot het begrenzen en 'vatten' van de taak van de school wordt gekeken naar wat de toegevoegde waarde van de school is in de vorming van kinderen t.o.v. andere opvoedingscontexten. Deze blijkt te zijn gelegen op het sociale gebied en heeft te maken met het verruimen van het wereldbeeld (de school als samenleving in het klein), het bijbrengen van bewustzijn en de ervaring dat er veel diversiteit bestaat in denkbeelden en leefwijzen en daarmee leren omgaan:

'Ieder kind brengt normen en waarden mee vanuit thuis. Het gaat erom dat ze op school leren dat ze merken dat het ook anders kan zijn, dat ze kritisch leren kijken en dan hun positie innemen. Dat is een heel belangrijk aspect van hoe de school een kind voorbereidt op de maatschappij. In die maatschappij heb je te maken met diversiteit. Thuis doe je het zó, bij anderen thuis gaat het zó en hier op school gaat het zó.' (leerkracht)

'Je wil niet dat je kind wereldvreemd wordt. Niet alleen door erover te praten, maar ook door te laten zien en ervaren, zoals bijvoorbeeld met passend onderwijs'. (ouder)

'Het sociale, op dat gebied leert een kind meer op school dan thuis. Dat er verschillen zijn tussen mensen, en dat dat kán. Als je in je eigen kleine omgeving zit, zou je met oogkleppen kunnen opgroeien. Dat vind ik wel heel waardevol aan school.' (ouder)

'Opvoeding wordt de grote maatschappelijke uitdaging. Voorheen was dat vooral het domein van thuis, van het gezin. Nu wordt het impliciet meer en meer ook de taak van scholen. Scholen vragen: we kunnen niet alles, dus stel prioriteiten. Er komt veel bij, maar er gaat niet veel van af.' (adviseur po).

'Opgevoed word je door ouders én door de school. Het maakt zoveel uit uit wat voor nest je komt. De school is de plek waar je leert en ontwikkelt. Het mag nooit de vervanging van thuis worden. Natuurlijk kan je een kind bepaalde kansen bieden die ze vanuit thuis niet zouden krijgen, maar je kunt de opvoeding niet compenseren als school.' (adviseur AOb)

Met name in de gesprekken met ouders komt aan bod tot hoever de opvoedende, vormende taak van de school zou moeten reiken. Dit is bij de professionals minder terug te zien, daar gaat het meer over de hoeveelheid aan taken die een school aankan. Sommige ouders vinden dat een school zich meer op het sociale en creatieve zou moeten richten, omdat dit in de maatschappij van de toekomst belangrijker is dan de cognitieve kant. Het gaat dan bijvoorbeeld om het 'leren te leven' en 'omgangsvormen leren'. Andere ouders vinden dat dit in eerste instantie juist zaken zijn die in de basis thuis geleerd moeten worden en dat er op het gebied van vorming al teveel bij de school is komen te liggen.

2.5 Wie is er aan zet? Wie is waarvoor verantwoordelijk?

Als het gaat over het pakken van de bovengenoemde ruimte in het werken aan kwaliteit, is te zien dat er verschillend wordt gedacht over wie er aan zet is. Adviseurs constateren dat bestuurders 'hun ruimte moeten pakken en de organisatie moeten meenemen'; bestuurders zeggen hetzelfde, maar dan over de directeuren; directeuren geven op hun beurt aan dat leerkrachten hun professionele ruimte meer moeten benutten. Daarnaast zijn er sommigen, met name bestuurders en schoolleiders, die aangeven dat de benodigde veranderingen het niveau van de school overstijgen en dat het huidige stelsel 'op de schop' moet.

> *'De veranderingen in de maatschappij vragen erom. We kunnen het niet zo blijven doen zoals we het nu doen. We moeten het op een andere manier kunnen en mogen organiseren, zonder dat we in de pas hoeven te blijven lopen. Ruimte en vrijheid krijgen, financieel, facilitair en in ons hoofd.' (schoolleider)*
>
> *'Het onderwijs zou meer organisch ingericht moeten kunnen worden, de ontwikkeling van kinderen kunnen volgen. De indeling in schooljaren is erg dwingend. Die knip in de zomer van zes weken…' (schoolleider)*
>
> *'Het is van belang dat het niet alleen gaat over kwaliteit in de klas. Een goed binnenklimaat, de grootte van de klassen, personeelsbeleid zijn heel belangrijk voor het realiseren van kwaliteit.(….). De ruimte voor verandering zit veel meer in onderwerpen als klassengrootte, belastbaarheid, ruimte voor een meer individuele benadering. Er is steeds meer vraag naar gepersonaliseerd onderwijs en daar moeten de juiste voorwaarden voor zijn.' (adviseur po).*

Regelmatig wordt opgemerkt dat het huidige verantwoordingssysteem de ambities van de school om werk te maken van kwaliteit, in de weg zitten:

> *'De bureaucratie is lineair, gericht op groei. De realiteit en omgeving is grillig. Het is al heel wat als we het huidige niveau in stand kunnen houden.' (schoolleider)*

Er is tussen bestuurders een verschil in opvatting over waar de verantwoordelijkheid voor onderwijskwaliteit ligt. Nu is de ontwikkeling dat er meer verantwoordelijkheid komt te liggen op het bord van het bestuur. De ene bestuurder juicht dit van harte toe, de ander roept om duidelijke kaders en meer sturing vanuit het ministerie. Hierbij lijken zorgen over maatschappelijke kwesties mee te spelen. Het kunnen bieden van onderwijskwaliteit is deels afhankelijk van ontwikkelingen in de samenleving. Bestuurders geven aan 'over hun eigen stuk' verantwoording af te kunnen leggen, maar dat kunnen ze niet voor de grotere maatschappelijke vraagstukken waar ze problemen zien (lerarentekort, situatie van krimpgebieden, segregatie, kansenongelijkheid):

> *'Als een school uiteindelijk onderuit gaat op kwaliteit door het lerarentekort, wie wordt daar dan verantwoordelijk voor gesteld*'?
>
> *'Als een school het aantal en de aard van de zorgleerlingen niet aankan en er binnen het samenwerkingsverband geen ruimte is voor de leerling, wiens verantwoordelijkheid is dat dan?'*
>
> *'Je kunt de toekomst van duizenden kinderen niet laten afhangen van de kwaliteit van bestuurders. Je moet bestuurders niet zomaar veel ruimte en verantwoordelijkheid geven. Meer sturing van bovenaf is volgens mij beter.'* (bestuurder)
>
> *'Er is wel echt een verschil tussen het 'goed doen' op je eigen stukje, of het goed doen voor de hele maatschappij. Die grote opdracht moet van het ministerie komen; zorgen dat leerlingen*

een goede vervolgstap kunnen maken, leren omgaan met diversiteit, burgerschap stimuleren.' (bestuurder)

3 Conclusies

In deze veldverkenning is op zoek gegaan naar het krijgen van een zo concreet mogelijk beeld van wat onderwijskwaliteit betekent voor direct betrokkenen in het veld: bestuurders, schoolleiders, leerkrachten, ouders, leerlingen en sociale partners. Naast inzicht in waar onderwijskwaliteit voor hen over gaat – het bijdragen aan ontwikkeling van kinderen, het op orde hebben van randvoorwaarden en het stimuleren van het lerend vermogen van de organisatie – geven de gesprekken met de betrokkenen een beeld van wat het leveren van kwaliteit van hen vraagt en van de vragen en dilemma's die het in de praktijk oproept.

3.1 Onderwijskwaliteit: een brede scope

Er is overeenstemming dat het bij het leveren van onderwijskwaliteit draait om het aansluiten bij de behoeften en mogelijkheden van individuele leerlingen en een school maatwerk moet bieden om dit individuele ontwikkelproces te stimuleren en faciliteren.

Om onderwijskwaliteit te kunnen leveren, wordt een brede scope aan aspecten genoemd waarop de school zich moet inspannen, namelijk:

Kwaliteitsaspect 1: Bijdragen aan de brede ontwikkeling van individuele kinderen. Het is gemeengoed geworden dat het hierbij gaat om ontwikkeling in brede zin, op het gebied van kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming. Hierbinnen wordt een onderscheid gemaakt tussen doelen en normen die objectief vastgesteld kunnen worden en voor alle scholen gelden, en doelen en normen die worden afgeleid uit de schoolspecifieke ambities en situaties en daardoor subjectief vastgesteld moeten worden. Met betrekking tot de objectief te bepalen kwaliteit, zoals nu bijvoorbeeld voor taal en rekenen, vindt men het wenselijk dat de cijfers meer bezien worden in het licht van de specifieke situatie van de school. Voor het bepalen van de kwaliteit op de gebieden van socialisatie en persoonsvorming gaan er met name stemmen op voor een meer subjectieve bepaling van de doelen en normen, om zo de schoolspecifieke ambities die op de situatie van de school zijn afgestemd te kunnen bereiken.

Kwaliteitsaspect 2: Het op orde hebben van de randvoorwaarden. Met name bestuurders en schoolleiders wijzen op de directe relatie tussen het op orde zijn van randvoorwaarden en het stimuleren van de ontwikkeling van kinderen. De belangrijkste randvoorwaarden zijn het bieden van een veilig school- en klasklimaat, de kwaliteit van het onderwijzend personeel, human resource management, het schoolgebouw, faciliteiten, (ict-)voorzieningen en samenwerking met educatieve partners.

Kwaliteitsaspect 3: Het lerend vermogen van de school. Hierachter ligt de overtuiging dat voor het leveren van kwaliteit er voortdurend ontwikkeld en geleerd moet worden, op alle niveaus in de organisatie. Alle schakels in de organisatie moeten in elkaar vallen en consistent gericht zijn op het leveren van onderwijskwaliteit. Voortdurende ontwikkeling van de organisatie is volgens de betrokken nodig om steeds beter te worden in wat je doet, maar ook om in te kunnen blijven spelen op de veranderingen in de omgeving.

3.2 Stimuleren van de ontwikkeling van kinderen: een objectief minimum, een subjectief geheel.

Bij het stimuleren van de individuele ontwikkeling van kinderen (kwaliteitsaspect 1) gaat het om ontwikkeling in brede zin, die in de gesprekken vaak gecategoriseerd werd in de gebieden kwalificatie (vaardig), socialisatie (aardig) en persoonsvorming (waardig). Voor het leveren van onderwijskwaliteit is het belangrijk dat een school op álle ontwikkelingsgebieden inspant, in een gebalanceerde vorm.

Men vindt het begrijpelijk en nodig dat er in toezicht en verantwoording op het gebied van kwalificatie gewerkt wordt met de referentieniveaus voor taal en rekenen, met de eindtoetsen voor primair onderwijs en de eindexamens voor voortgezet onderwijs. Tegelijkertijd overschaduwen deze makkelijker meetbare aspecten de breedte waarop scholen zich inspannen in het werken aan de ontwikkelingsgebieden van kinderen. Hierdoor is het een gedeelde ervaring dat een groot deel van het werk van scholen niet gezien en in kaart gebracht wordt.

Een kwestie die de gemoederen momenteel bezighoudt in het veld is de vraag op welke punten er objectieve normen gesteld zouden moeten worden die minimaal door elke school moeten worden bereikt, zoals nu het geval is bij het cognitieve domein van kwalificatie, en op welke punten het aan een school is om kwaliteitsdoelen en –normen te bepalen. Scholen zijn op zoek naar manieren om te kunnen bepalen en te kunnen laten zien wat hun specifieke invulling is van het werken aan de verschillende ontwikkelingsgebieden.[2] Vaak wordt het inspectiekader hierbij nog als 'juk' ervaren, ook al zien veel betrokkenen dat het beoordelingskader van de onderwijsinspectie de laatste jaren meer ruimte biedt voor duiding van de opbrengsten in het licht van de specifieke situatie van de school. Het lijkt erop dat scholen in hun mindset nog ingesteld zijn op het model van opbrengstgericht werken en wat huiverig zijn om de ruimte te pakken die al bestaat voor een meer subjectieve duiding en invulling. De huiverigheid heeft ook te maken met onzekerheid met betrekking tot financiering. Sommigen vragen zich hardop af of ze er financieel niet op zullen worden afgerekend als ze een goed doordacht experiment doen om de kwaliteit te verbeteren, wat onverhoopt mislukt.

Bij het denken over de bijdrage van scholen aan de ontwikkelingsgebieden van leerlingen wordt in de gesprekken vaak opgemerkt dat je als school niet aan álles kan werken en er prioriteiten gesteld (moeten) worden. Uit de gesprekken met de leerkrachten kwam een zorgelijk beeld van de kloof die zij ervaren tussen de onderwijskwaliteit die zij willen leveren, en die zij kúnnen leveren. Voor de betrokkenen zou een school prioriteiten moeten stellen bínnen elk ontwikkelingsgebied, die aansluiten bij de doelgroep van de school, de pedagogisch-didactische visie, omgevingsfactoren, et cetera. Uit de gesprekken blijkt dat het vaak lastig wordt gevonden om indicatoren van socialisatie en persoonsvorming concreet te benoemen. Scholen zijn duidelijk zoekende naar formuleringen om ontwikkeling van kinderen op deze gebieden te vatten, en naar manieren waarop de bijdrage van de school aan die ontwikkelingsgebieden vervolgens zichtbaar te maken is. Bij het bepalen van de prioriteiten van de school helpt het om stil te staan bij de vraag wat de toegevoegde waarde van de school is ten opzichte van andere opvoedingscontexten. Ook geven sommigen aan dat een kader vanuit de overheid met daarin minimumeisen waaraan scholen op de drie ontwikkelingsgebieden zouden moeten voldoen, houvast zou bieden. Anderen zien dit juist als belemmering voor de ruimte om de eigen collectieve ambitie van de school waar te maken.

3.3 Verantwoording van kwaliteit: over de output en/of over het proces?

[2] in dit onderzoek is op basis van de formuleringen uit het veld een selectie gemaakt van kernindicatoren per ontwikkelingsgebied die bruikbaar kan zijn voor scholen voor een bij de school passende bepaling en invulling. Zie paragraaf 1.2.1.

Ondanks de brede blik op onderwijskwaliteit (bijdrage aan ontwikkeling van kinderen, op orde hebben van randvoorwaarden en het lerend vermogen van de organisatie), bleek dat als het ging over hoe de kwaliteit van een school zichtbaar gemaakt kon worden, er vooral gesproken wordt over de output en de beschreven dilemma's daarbij. Het is niet duidelijk of dit komt doordat scholen momenteel met name op zoek zijn naar manieren om dit kwaliteitsaspect zichtbaar te maken – en daar ook vooral hun behoefte ligt om kennis en ervaringen met elkaar over uit te wisselen tijdens de gesprekken - , of dat ze dit kwaliteitsaspect belangrijker vinden om zich over te verantwoorden dan over de randvoorwaarden of het lerend vermogen van de organisatie. Soms wordt er wel een pleidooi gehouden dat de inspectie bij het beoordelen van kwaliteit meer oog zou moeten hebben voor de inspanningen die scholen doen om de randvoorwaarden op peil te hebben en te zorgen dat de organisatie zich voortdurend ontwikkeld, met name bij scholen die moeite hebben om een voldoende te scoren op het huidige beoordelingskader. Door de meesten worden deze twee kwaliteitsaspecten echter gezien als interne sturingsinstrumenten (voor bestuurders en schoolleiders) op onderwijskwaliteit. De effectiviteit ervan zou volgens hen uiteindelijk terug te zien moeten zijn in de bijdrage die de school levert aan de ontwikkeling van kinderen.

De grote gemene deler die uit de gesprekken spreekt over hoe een school zich zou willen en kunnen verantwoorden op kwaliteit is dat elke school a) laat zien dat zij voldoet aan de wettelijke vereisten b) laat zien waaráán en hoe zij werkt aan de drie ontwikkelingsgebieden bij kinderen en c) de resultaten van de geleverde inspanningen zoveel mogelijk zichtbaar maakt ten behoeve van verticale én horizontale verantwoording.

In het denken over de verantwoording op output en/of proces van onderwijskwaliteit zouden principes van formatief toetsen wellicht bruikbaar kunnen zijn (vgl. Sluijsmans & Kneyber, 2016). Formatief toetsen in het primaire onderwijsproces is gericht op het lerend vermogen van de leerling; op het niveau van de organisatie kan het worden gebruikt voor het lerend vermogen van de school als organisatie. Daarbij kan wellicht ook de behoefte aan 'duiding in de context' van de cijfers waarvan het inspectiekader gebruikmaakt, worden vervuld. Bij formatief toetsen ligt de focus op het bevorderen van de kwaliteit van het werk; de kwaliteit kan worden uitgedrukt in een cijfer maar dat is niet meer dan een startput om het gesprek te voeren dat gericht is op het stimuleren van het leer-ontwikkelproces. Cijfers zijn dan een hulpmiddel om inzicht te krijgen in hoe het ervoor staat met het leren, in welke ontwikkeling is doorgemaakt, maar op zichzelf zijn zij geen indicator van kwaliteit.

Er zijn zorgen over hoe het zit met de verantwoordelijkheid voor de randvoorwaarden voor onderwijskwaliteit. Daarbij spant het lerarentekort de kroon. Een veel gehoorde vraag in de gesprekken was: 'Wie is er verantwoordelijk als onderwijskwaliteit onder de maat is doordat ik niet aan goede leraren kom?' Ook zijn er grote zorgen over de kwaliteit van leraren en van de lerarenopleidingen. Daarbij kwam ook de vraag aan bod of een brede invulling van het werken aan ontwikkelingsdoelen van leerlingen ook implicaties heeft voor het competentieprofiel van de leraar. Moeten alle docenten op alle ontwikkelingsgebieden even goed zijn? Of is het juist goed als er op een school een variatie is aan docenten die uitblinken op het stimuleren van één van de ontwikkelingsgebieden?

3.4 Kanttekeningen bij de gerichtheid op het stimuleren van de individuele ontwikkeling

Ten aanzien van de overeenstemming over het feit dat onderwijskwaliteit blijkt uit het aansluiten bij de behoeften en mogelijkheden van individuele leerlingen en het bieden van maatwerk, waren er hier en daar kritische geluiden te horen of dit wel een wenselijke ontwikkeling is. De focus op de ontwikkeling van individuele kinderen kan op gespannen voet komen te staan met de maatschappelijke functie van onderwijs, waarvan zaken als gelijke kansen, inclusie, en sociale

cohesie belangrijke aspecten zijn. Gaat het onderwijs niet teveel mee met de individualisering in de samenleving? De gerichtheid op de ontwikkeling van het individuele kind lijkt op zichzelf goed aan te sluiten bij de wens van veel ouders ten aanzien van school: het beste uit hun eigen kind halen. Tegelijkertijd blijkt de toegevoegde waarde van de school voor ouders ook juist gelegen te zijn in het sociale aspect en het verruimen van het wereldbeeld van kinderen.

Op de achtergrond speelt hier de vraag of en in welke mate het goed is dat de focus op onderwijskwaliteit zo gericht is op de ontwikkeling van individuele kinderen. Is dat ook wel het beste voor de samenleving? En (dus) uiteindelijk voor de kinderen zelf, die onderdeel zijn van de samenleving? Of, om het in de woorden van een leerkracht uit dit onderzoek uit te drukken:

'Moet het onderwijs de maatschappij volgen, of moet het onderwijs de maatschappij vormen?' (leerkracht)

Literatuur

Biesta, G. (2015). Het prachtige risico van onderwijs. Uitgeverij Phronese.

Platform Onderwijs 2032 (2016). Ons Onderwijs 20132. Eindadvies. Platform Onderwijs 2032.

Sluijsmans, D. & Kneyber, R. (2016). Toetsrevolutie! Naar een feedbackcultuur in het voortgezet onderwijs. Uitgeverij Phronese.

Bijlage: Kwaliteitsaspecten van kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming

Deze bijlage bevat een opsomming van de in de gesprekken genoemde woorden en beschrijvingen waarop de school een bijdrage wil leren aan de ontwikkeling van kinderen om zo onderwijskwaliteit te realiseren. Ten behoeve van het overzicht zijn ze geordend in de indeling kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming, omdat deze indeling in de gesprekken veel gebruikt werd. De plaatsing van de verschillende aspecten in een van de gebieden of in een raakvlak tussen twee gebieden is in veel gevallen arbitrair. Het is afhankelijk van wat er precies onder verstaan wordt door een school, of door een persoon.

In de gesprekken werd ook opgemerkt dat het denken in een driedeling een geïntegreerde, holistische visie op de ontwikkeling van kinderen in de weg staat. De gebieden ontwikkelen zich niet los van elkaar bij een kind, maar in onderlinge samenhang. Het belang daarvan voor de dagelijkse praktijk op school zit hem erin dat er bewustzijn moet zijn dat alle onderwijsactiviteiten en gebeurtenissen op school, effect hebben op de ontwikkeling van kinderen in zijn totaliteit. Tegelijkertijd constateren leerkrachten dat ze in de praktijk soms lastig te verenigen zijn (zie hoofdtekst).

Kwalificatie (vaardig)

Genoemde indicatoren voor kwalificatie zijn:

- (Cito-)toetsen;
- leerresultaten/ toetsresultaten (deugdelijkheidseisen; taal en rekenen; zaakvakken)
- portfolio's
- schooladviezen (po);
- (school en centraal) examenresultaten (vo);
- schooladvies;
- uitstroomprofiel.

Socialisatie (aardig) uit zich in:

- Zorg hebben om veiligheid en welbevinden van jezelf en anderen
- Goed met elkaar omgaan; niet pesten; ingrijpen bij pesten
- Sociale vaardigheden; conflicthantering
- Behulpzaamheid; elkaar helpen; elkaar dingen uitleggen
- Culturele vaardigheden
- Lichamelijke vaardigheden (waaronder bewegingsonderwijs in brede zin en seksuele vorming)
- Samenwerkingsvaardigheden – samenwerken met verschillende individuen
- Planningsvaardigheden
- Omgangsvormen

Persoonsvorming (waardig) gaat over 'iemand worden in relatie tot de wereld om je heen'. Het vermogen om je als autonoom persoon op verantwoordelijke wijze tot de maatschappij/ de omgeving te verhouden. Het uit zich in:

- Zelfstandigheid; (maatschappelijke) zelfredzaamheid

- Fouten durven maken
- Sociaal-emotionele ontwikkeling
- Omgaan met 'levenssituaties' (echtscheiding, ziekte, overlijden, armoede, leed)
- Omgaan met teleurstellingen
- Zelfreflectie; zelfinzicht; reëel zelfbeeld ontwikkelen
- Levensbeschouwelijke ontwikkeling;
- Kenbaar maken/ uiten/ delen/ open zijn/ uitdrukken van dingen waar je mee zit; omgaan met spanning, stress en onzekerheid; om hulp leren vragen
- Meervoudige identiteit; verschillende 'manieren van zijn' ontwikkelen;
- Karakterontwikkeling; eigenheid; zelfontplooiing; autonomie; eigen pad bewandelen
- Buiten gebaande paden (durven) bewegen; alternatieven overwegen;
- Creativiteit; expressie; vindingrijkheid
- ' Vrijheid in verbondenheid' [specifiek voor Daltononderwijs]

Raakvlak kwalificatie en socialisatie

- Gezond leven
- 21e eeuwse vaardigheden[3]; mediawijsheid; digitale geletterdheid

Raakvlak kwalificatie en persoonsvorming/subjectwording

- Individuele ontwikkeling, talentontplooiing, floreren, het beste in elk kind naar boven halen
- Reflectie (op inhouden)
- Probleemoplossende vaardigheden (bij inhoudelijke vraagstukken)

Raakvlak socialisatie en persoonsvorming/subjectwording:

- Burgerschap[4]
- Waardenontwikkeling
- Participatie
- Betrokkenheid; verantwoordelijkheid (voor de sfeer, voor elkaars welbevinden, voor maatschappelijke vraagstukken); plezier; enthousiasme; motivatie
- Vreedzaam samenleven (De Vreedzame School); saamhorigheid
- Ruimdenkendheid
- Culturele sensitiviteit; inclusief t.o.v. diversiteit/verschillen
- Bespreken van maatschappelijke (ook controversiële) onderwerpen
- Kritisch-constructieve dialoog voeren
- Oordeelsvorming; zelfstandig kritisch denken; ethisch denken en handelen; denken en handelen vanuit gelijkwaardigheids- en rechtvaardigheidsprincipes
- Moreel en politiek oriënteren

[3] 21e eeuwse vaardigheden is een verzamelbegrip dat regelmatig genoemd is maar niet wordt toegelicht. De indeling van de SLO wordt hierbij soms genoemd. De SLO onderscheidt 11 verschillende vaardigheden onder de 21e eeuwse vaardigheden. Zie: http://curriculumvandetoekomst.slo.nl/21e-eeuwse-vaardigheden/

[4] Burgerschap is een breed begrip dat in de gesprekken niet nader wordt uitgelegd in de gesprekken. In empirisch onderzoek door de UvA wordt het bijvoorbeeld uitgesplitst in democratisch handelen, maatschappelijk verantwoord handelen, omgaan met conflicten, omgaan met diversiteit; zie https://www.burgerschapmeten.nl/index.html)