

Inhoud

| | |
|---|-----------|
| Voorwoord | 8 |
| Leeswijzer | 10 |
| HOOFDSTUK 1 Inleiding: leren anders organiseren | 13 |
| 1.1 Over de term 'unitonderwijs' | 15 |
| 1.2 Hoe ziet unitonderwijs eruit? | 15 |
| 1.3 Wat maakt unitonderwijs anders? | 16 |
| Deel 1: Leren en werken in een unit | 19 |
| HOOFDSTUK 2 Visie: inspiratie en kompas voor verbetering | 21 |
| 2.1 In het begin: meer dan dit hoeft het niet zijn | 22 |
| 2.2 Visie als een kompas in eigen hand | 24 |
| 2.3 Praktische stappen in de ontwikkeling van een visie | 24 |
| 2.4 Terugkerende waarden en thema's in schoolvisies | 26 |
| 2.5 Reflectie: de gedeelde gedachte dat 'we het kunnen' | 29 |
| HOOFDSTUK 3 De organisatie van leren en onderwijzen | 31 |
| 3.1 Verwachtingen bij anders organiseren in units | 32 |
| 3.2 Varianten om het onderwijs anders te organiseren | 33 |
| 3.3 De basisgroep | 37 |
| 3.4 Werkblokken en speel-werkblokken | 39 |
| 3.5 Vakspecialisten | 41 |
| 3.6 Dagstructuur en dagindeling | 43 |
| 3.7 Planning en roostering van leeractiviteiten | 47 |
| 3.8 Werkvloeroverleg van teamleden | 48 |
| 3.9 Reflectie: waar te beginnen? | 49 |
| HOOFDSTUK 4 De pedagogisch-didactische leeromgeving | 51 |
| 4.1 Verwachtingen en uitgangspunten voor de leeromgeving | 52 |
| 4.2 Versterken van de zelfstandigheid | 53 |
| 4.3 Differentiatie en speciale zorg | 57 |
| 4.4 Samenwerking tussen kinderen | 59 |
| 4.5 Functionele inzet van ICT | 60 |
| 4.6 Monitoren van de ontwikkeling | 61 |
| 4.7 Reflectie: opgeruimd en vol vertrouwen | 65 |
| HOOFDSTUK 5 Personeel: werken in teams | 67 |
| 5.1 Verwachtingen en uitgangspunten voor onderwijspersoneel | 68 |
| 5.2 Werken in teams die aan units gekoppeld zijn | 69 |
| 5.3 Competenties en specialisatie | 71 |
| 5.4 Professionele ontwikkeling van medewerkers | 72 |

| | |
|--|------------|
| 5.5 Gecoördineerd werken aan de ontwikkeling van kinderen | 73 |
| 5.6 Beleid van school en bestuur | 75 |
| 5.7. Reflectie: een potentiële verbetering voor al het onderwijspersoneel | 77 |
| HOOFDSTUK 6 De gebouwde en ingerichte omgeving | 79 |
| 6.1 Opnieuw de visie | 80 |
| 6.2 Kwaliteiten van de fysieke ruimte | 80 |
| 6.3 Voorbeelden van (multi-)functioneel ruimtegebruik | 82 |
| 6.4 Twee basismodellen voor de indeling | 88 |
| 6.5 Een vlekkenplan | 91 |
| 6.6 Inrichting van de ruimtes | 94 |
| 6.7 Reflectie: een opgeruimd concept | 95 |
| Deel 2: Verandering en leiderschap in de schoolpraktijk | 97 |
| HOOFDSTUK 7 Het proces van verandering | 99 |
| 7.1 Aanleiding en inspiratie | 100 |
| 7.2 Ontwikkeling en werving van competent personeel | 101 |
| 7.3 Leerprocessen op verschillende niveaus | 103 |
| 7.4 Beschikbaarheid van bronnen | 104 |
| 7.5 Steun door betrokkenen van buiten de school | 105 |
| 7.6 Noodzaak van legitimering | 106 |
| 7.7 Verandering als incrementeel en organisch proces | 107 |
| 7.8 Reflectie: twee patronen | 109 |
| HOOFDSTUK 8 Leiderschap: de stip, de horizon en de praktijk van alledag | 111 |
| 8.1 Visie en ervaring | 112 |
| 8.2 Eigenaarschap van teamleden | 113 |
| 8.3 Bewegen op alle systeemniveaus, binnen en buiten de school | 115 |
| 8.4 Gereedschap voor verandering | 117 |
| 8.5 Fungeren als filter en hitteschild | 118 |
| 8.6 Reflecteren op de visie | 119 |
| 8.7 De sturingsfilosofie | 121 |
| 8.8 Reflectie: verbinders met een eigen stijl | 124 |
| Deel 3: Onderbouwing en theoretisch kader | 127 |
| HOOFDSTUK 9 Onderzoek naar TOM- en SlimFit-scholen | 129 |
| 9.1 Onderzoek in TOM-scholen | 130 |
| 9.2 Onderzoek in SlimFit-scholen | 131 |
| 9.3 Inspectierapporten | 134 |
| 9.4 Reflectie: hoe wordt kwaliteit bepaald? | 136 |

| | |
|---|------------|
| HOOFDSTUK 10 Een conceptueel kader | 139 |
| 10.1 Dilemma's bij onderwijzen en organiseren | 140 |
| 10.2 De verhouding tussen differentiatie en integratie | 141 |
| 10.3 De verhouding tussen controle en betrokkenheid | 146 |
| 10.4 Professionele ruimte: de centrale rol van agency voor betrokkenheid | 149 |
| 10.5 Werken aan onderlinge gerichtheid | 153 |
| 10.6 Veranderkundige inzichten en leiderschap | 154 |
| 10.7 Leren in een organisatie en systeemdenken | 157 |
| 10.8 Flexibel organiseren, anders organiseren | 159 |
| 10.9 Reflectie: de plaats van kinderen in theorieën over de organisatie van onderwijs | 160 |
| Tot slot... | 163 |
| HOOFDSTUK 11 Aanbevelingen om verder te gaan | 165 |
| 11.1 Opleiding, onderzoek en ondersteuning | 165 |
| 11.2 Beleidsinstanties | 167 |
| 11.3 Als school aan de slag | 167 |
| Bijlagen | 169 |
| Bijlage 1: Visiedocumenten | 171 |
| Bijlage 2: Een dagstructuur vormgeven | 173 |
| Bijlage 3: Voorbeeld van een rooster | 174 |
| Bijlage 4: Stappenplan anders organiseren | 176 |
| Bijlage 5: Onderwijsconcepten | 178 |
| Bijlage 6: Verworvenheden van leren anders organiseren | 180 |
| Bijlage 7: Karakteristiek van een paradigmashift | 182 |
| Literatuur | 183 |
| Verantwoording bij dit boek | 185 |
| Over de auteurs | 186 |



De bronnen waarnaar verwezen wordt in de voetnoten, zijn uitgebreid opgenomen in de Literatuurlijst op pagina 183 en 184.

Inleiding: leren anders organiseren

Het onderwijs staat voor grote uitdagingen. Alle scholen krijgen in de dagelijkse praktijk vroeg of laat te maken met een aantal van de volgende vragen:

- Hoe bieden we antwoorden op het lerarentekort?
- Hoe kunnen we daadwerkelijk uitgaan van grote verschillen tussen kinderen?
- Hoe voorkomen we dat we combinatieklassen moeten maken door een dalend leerlingenaantal?
- Hoe kunnen we de ervaren werkdruk ombuigen naar meer werkplezier?
- Hoe zorgen we ervoor dat kinderen verantwoordelijkheid nemen voor het leren in plaats van onderwijs te consumeren?
- Hoe lossen we de eenzaamheid van de *standalone* leraar op?
- Hoe benutten we talenten van personeel?
- Hoe stemmen we af op de eisen van de samenleving?

Ook organisaties als de Onderwijsraad, de Inspectie en de OESO¹ onderkennen deze uitdagingen. In officiële documenten signaleren ze onder meer dat veel mogelijkheden van kinderen onderbenut blijven. Dit geldt voor kinderen uit minder kansrijke groepen, maar ook voor bijzonder talentvolle kinderen uit alle lagen van de bevolking. In de klas is er weinig uitdaging door de uniforme leerwegen. Er is veel stagnatie en uitval.

Over leraren wordt geconstateerd dat de basisdidactiek bij de overgrote meerderheid op orde is. Maar meer gevarieerde, hoogwaardige didactiek blijft daarbij achter. De problemen om de schoolformatie rond te krijgen en de toegenomen verantwoordingsplicht gaan voor onderwijspersoneel samen met ervaren werkdruk, inperking van de professionele ruimte en beperkte kansen op professionele ontwikkeling. Kortom: aan uitdagingen om de kwaliteiten van leren en werken vorm te geven, is in scholen geen gebrek.

In dit boek bespreken we structurele oplossingen voor deze uitdagingen. Bij die oplossingen staat kwaliteit centraal: de kwaliteit van de ontwikkeling van de kinderen, de kwaliteit van het onderwijspersoneel en de kwaliteit van de school als werk- en leeromgeving. Die structurele oplossingen beginnen met het anders organiseren van leren en onderwijs. Een kernpunt in dat anders organiseren is het loslaten van de starre structuur van de leerstofjaarklas.

Maar hoe moet het dan met de kwaliteit van het onderwijs als de oude, vertrouwde jaarklas wordt losgelaten? En wat betekent dat voor de ontwikkeling van de kinderen?

¹ OECD (2016)

De vele praktijkvoorbeelden in dit boek maken duidelijk dat het loslaten van de leerstofjaarklas juist enorme kansen biedt om de groei van alle kinderen beter centraal te stellen. Ook voor het onderwijspersoneel, inclusief onderwijsassistenten en anderen, gaat het werk meer groeikansen en voldoening schenken. Het werken en leren in scholen en kindcentra die het leren anders organiseren, biedt voor alle betrokkenen meer plezier en inspiratie.

Vanaf begin jaren 2000 brengen TOM-scholen en SlimFit-scholen deze ambities met succes in de praktijk. TOM- en SlimFit-scholen (vernoemd naar de projecten waaraan ze deelnamen, zie kader) kiezen voor een ingrijpende organisatieverandering, waarbij ze de jaarklassen loslaten. Deze scholen werken ieder op hun eigen manier en in hun eigen tempo aan een organisatie waarbij meerdere onderwijsprofessionals gezamenlijk verantwoordelijk zijn voor een grotere groep kinderen. Over hun praktijken en ervaringen gaat dit boek.

● Tom en SlimFit

TOM en SlimFit waren landelijke vernieuwingsprojecten om het onderwijs anders te organiseren. Het project TOM (Team-Onderwijs op Maat) ontstond kort na 2000 vanuit organisatorische aanleidingen, zoals het lerarentekort en de introductie van onderwijsassistenten, en vanuit demografische ontwikkelingen (krimp). Van 2001 tot 2004 experimenteerden veertien basisscholen met dit concept, waarna het aantal scholen dat volgens TOM-principes werkt flink is uitgebreid.

In 2012 ging SlimFit van start binnen de InnovatieImpuls Onderwijs. SlimFit bouwde voort op de verworvenheden van TOM. Het idee was om het onderwijs 'slim' te organiseren: in grotere units, in combinatie met passend onderwijs.

Hoewel de projecten TOM en SlimFit beëindigd zijn, is het aantal scholen en kindcentra dat zich volgens TOM- en SlimFit-principes ontwikkelt toegenomen. Bij elkaar kan inmiddels gesproken worden van minstens 150 TOM- en SlimFit-scholen/kindcentra.

Redenen voor dit boek

Er zijn twee redenen om de ervaringen van TOM- en SlimFit-scholen/kindcentra nu op papier te zetten. Ten eerste het feit dat het leerstofjaarklassensysteem geen antwoord biedt op de eerdergenoemde uitdagingen. Sterker nog, het staat oplossingen vaak in de weg. Het jaarklassensysteem gaat gepaard met een zekere uniformering. Er is een vastgelegde verdeling van het werk, met een bepaalde architectuur en inrichting van klas en school. Dat werpt regelmatig belemmeringen op voor een optimale groei van kinderen, bijvoorbeeld in de vorm van zittenblijven.² Desalniettemin is deze organisatievorm zo sterk ingeburgerd, dat het stellen van vragen hierbij al snel wordt gezien als idealistische luchtflitserij. TOM- en SlimFit-scholen tonen echter aan dat het kán. Ze maken duidelijk dat unitonderwijs (het groeperen van kinderen en personeel in grotere eenheden) ruimte biedt om nieuwe, creatieve oplossingen uit te proberen en duurzaam in de praktijk te brengen.

² Goos et al. (2013); Reezigt, Swanborn & Vreeburg (2013)

De tweede reden om nu een boek over unitonderwijs te presenteren, is dat de TOM- en SlimFit-scholen/kindcentra inmiddels een vaste plaats hebben verworven tussen scholen in Nederland die structureel werk maken van ander onderwijs. Een beschrijving van de praktijken van TOM en SlimFit en de reflectie daarop kunnen een aanzet zijn om hun benaderingen uit te wisselen en te verdiepen. Voor iedere school die zich wil ontwikkelen, kan dit een steun in de rug zijn bij het maken van keuzes.

1.1. Over de term ‘unitonderwijs’

Bij het anders organiseren zoals dat in TOM- en SlimFit-scholen gebeurt, draait het om ontschotten: de traditionele jaarklas verdwijnt. Kinderen worden gegroepeerd in grotere eenheden, vaak met kinderen van meerdere leeftijden. Rond deze eenheden wordt het werk van het onderwijspersoneel georganiseerd in teams. We gebruiken in dit boek de term *unitonderwijs* voor deze wijze van anders organiseren. Deze term zou de indruk kunnen wekken dat de unit een vastomlijnd gegeven is, zoals de jaarklas dat ook is. De term unit moet echter ruimer worden opgevat. In de praktijk is er een grote variatie mogelijk in de inrichting van units. Units kunnen groot of kleiner zijn, heterogeen of homogeen qua leeftijd en de organisatie ervan kan verschillen. Er zijn ook scholen die de term domein gebruiken voor een eenheid die wij in dit boek een unit noemen.

De kern van de zaak is dus niet de term unit of unitonderwijs, maar het anders groeperen van de kinderen. Waar de term jaarklas staat voor een standaard van zo'n 25 tot 30 kinderen van dezelfde leeftijd, is de term unit eerder een verzamelnaam voor een grote variatie aan organisatievormen. Deze organisatievormen delen met elkaar dat ze breder en groter van samenstelling zijn dan de jaarklas.

1.2 Hoe ziet unitonderwijs eruit?

Een aantal uitgangspunten is samengevat in een rapport van CAOP³ over anders organiseren. In 2017 schrijven de auteurs:

“Een van de meest voorkomende vormen van anders organiseren in het primair onderwijs, is het samenwerken in teams. Waar leraren in het traditionele onderwijs een eigen klaslokaal hebben en verantwoordelijk zijn voor de kinderen in deze klas, is bij het samenwerken in teams vaak sprake van onderwijs in units, op leerpleinen of in domeinen. Deze units, leerpleinen of domeinen bestaan vaak uit grotere groepen, variërend van 30 tot 90 kinderen. Dit hangt onder meer af van de schoolgrootte en de mogelijkheden binnen de school. Welke traditionele groepen samengevoegd worden kan per school verschillen, maar de overeenkomst is dat er groepsdoorbrekend en/of groepsoverstijgend wordt gewerkt. Er wordt op deze scholen niet meer standaard in een klaslokaal lesgegeven. Waar mogelijk wordt gebruik gemaakt van verschillende ruimtes, bijvoorbeeld voor instructie en voor zelfstandig werken. Met name het zelfstandig werken van kinderen is op veel scholen een belangrijk uitgangspunt bij het anders organiseren van onderwijs.

³ Van den Berg, D., Scheeren, J., & Arslan, Z. (2017); CAOP is een kenniscentrum voor o.a. werkgerelateerde vraagstukken in onderwijs, zorg en overheid.

Hoe het onderwijs er precies uitziet en welke ruimtes hiervoor worden ingezet, verschilt per school. Vaak worden er individueel of in kleine groepen (praktijk-) opdrachten uitgevoerd, meestal na een gezamenlijke instructie. [...] Om het onderwijs in units, leerpleinen of domeinen te verzorgen, werken leraren samen met andere leraren en – afhankelijk van het precieze concept – met onderwijsondersteunend personeel, zoals onderwijsassistenten of lerarenondersteuners. Samen zijn deze medewerkers verantwoordelijk voor de kinderen in een unit. Indien er wordt samengewerkt met de kinderopvang, worden pedagogisch medewerkers uit de kinderopvang ook regelmatig ingezet als onderwijsassistent. [...] Binnen de teams worden de taken verdeeld. Zo zorgen leraren voor instructie en het volgen van kinderen, en focussen onderwijsassistenten meer op de begeleiding van kinderen. Door samen te werken in teams krijgen leraren regelmatig de mogelijkheid zich te specialiseren in een vak of thema.”

In scholen die op deze wijze anders gingen organiseren, is unitonderwijs veel meer geweest dan alleen een praktische oplossing voor een organisatorisch probleem of een demografische context. In de dagelijkse praktijk zijn de oplossingen voor praktisch-organisatorische problemen eerder bijvangst dan hoofdzaak. De hoofdzaak is het werken aan onderwijs waarin de groei van het kind en de ontwikkeling van het onderwijspersoneel centraal staan. Doorlopende leerlijnen voor de kinderen en de versterking van hun zelfstandigheid krijgen een centrale plaats. Dit gebeurt in samenhang met de voortgaande ontwikkeling van het onderwijs, het personeel en de organisatie. Het gebeurt ook in samenhang met de ruimtelijke indeling en inrichting van de school.

De term ‘organisatie’ heeft in deze scholen dus een bredere betekenis dan ‘alles wat geregeld moet worden om het onderwijs te laten plaatsvinden’ (zoals de verdeling van taken en bevoegdheden, het rooster, de schoolregels en het management). Het gaat om het anders organiseren van het leren en onderwijzen in brede zin. Leren, onderwijzen en organiseren schuiven over elkaar heen en in samenhang groeien ze tot een organisch geheel.

1.3 Wat maakt unitonderwijs anders?

Nederland kent van oudsher scholen die vanuit pedagogische principes het onderwijs meer kindgericht inrichten dan het gangbare onderwijs, zoals Montessori, Dalton, Jenaplan en Vrijescholen. Deze scholen worden ook wel traditionele vernieuwingscholen genoemd. Binnen TOM- en SlimFit-scholen kun je onderdelen van de pedagogisch-didactische aanpak van deze traditionele vernieuwingsconcepten terugvinden. De scholen en kindcentra verschillen onderling in de pedagogische en didactische accenten die zij aanbrengen.

Het grootste verschilpunt tussen scholen met unitonderwijs enerzijds en traditionele vernieuwingscholen anderzijds is dat naast de pedagogisch-didactische praktijk in de klas ook de organisatie van het onderwijs en van de school anders wordt ingericht. De uitgangspunten voor de ontwikkeling van de kinderen worden direct toegepast op het werken en leren van het onderwijspersoneel, de schoolleiding en de hele

school. Voor scholen en kindcentra met unitonderwijs is het niet genoeg dat individuele medewerkers tijdens hun werk kunnen leren. Bij unitonderwijs ontwikkelen scholen zich voortdurend als systeem in de richting van beter leren, onderwijzen en organiseren. Dit 'systeemdenken' is een onderscheidend kenmerk. De systeemaanpak is een belangrijke conditie om duurzaam gestalte te geven aan doorlopende leerlijnen en aan het versterken van de zelfstandigheid door de hele school.

Visie: inspiratie en kompas voor verbetering

Ik ben een leerkracht én een geluksvogel! Als ik het nieuws volg, ligt deze combinatie niet voor de hand. Ik lees en hoor discussies over werkdruk, Cito-ratings, excellente scholen en passend onderwijs. Eerlijk gezegd begrijp ik het niet altijd even goed. Ik raak er zelfs van in de war. Dat in de war raken is gelukkig snel over wanneer ik onze school weer binnenstap. Onze school is een plek waar ik elke dag opnieuw 'werk' mag maken van onderwijs, waar elk kind gezien wordt. Waar het individuele kind de maatstaf is, en ik de ruimte en het vertrouwen krijg om aan het leren van het kind vorm te geven. Het is een plek waar de discussies niet gaan over 'gelijk hebben' en 'problemen', maar waar we met collega's, kinderen en ouders in gesprek gaan vanuit vertrouwen en mogelijkheden. Waar we de kinderen en onszelf elke dag uitdagen het net een beetje beter te doen.

- Carla Pelkmans, leraar op dorpschool Sint Jan, Oosteind

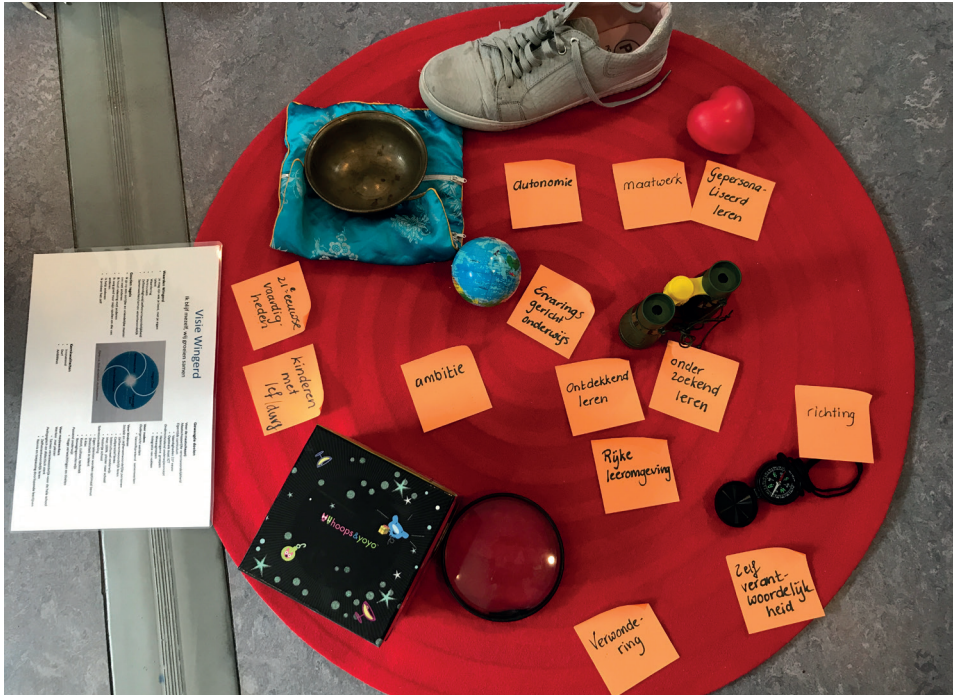
Onderwijsmensen uit het hele land kwamen in het voorjaar van 2018 bij elkaar in Utrecht tijdens de Ontmoetingsdag Onderwijsvernieuwing. Alle deelnemers waren op hun eigen manier betrokken bij het praktisch werk maken van 'leren anders organiseren'. Carla Pelkmans was een van hen. Zij maakt duidelijk waar leren anders organiseren over gaat: het vergroten van ruimte voor de ontwikkeling van de kinderen. Daarmee veranderen ook de inhoud en organisatie van het werk van het onderwijspersoneel. Bij elkaar draagt dit bij aan een omgeving waar kinderen en onderwijspersoneel dagelijks met plezier naartoe gaan.

De ontwikkeling naar unitonderwijs begint met een visie, een idee waarom je het onderwijs anders wilt organiseren. Die visie hoeft in het begin nog niet helemaal uitgewerkt te zijn, maar het vormt een belangrijk kompas.

- In dit hoofdstuk laten we zien hoe twee scholen **een begin** maakten met het ontwikkelen van een visie op unitonderwijs.
- We gaan in op het **belang van een visie** om het onderwijs anders te organiseren.
- Daarna bespreken we de **stappen** die een team kan zetten om een visie te ontwikkelen. Deze stappen resulteren uiteindelijk in een uitgewerkt visiedocument.
- Tot slot benoemen we een aantal **waarden en thema's** die vaak aan de orde komen in een visiedocument.

2.1 In het begin: meer dan dit hoeft het niet zijn

Stel je een schoolteam voor dat het leren en werken anders wil organiseren. Tijdens een eerste werkbijeenkomst bespreken ze hun visie op wat ze echt belangrijk vinden voor hun school. Wat staat centraal in het onderwijs voor de kinderen? Waar willen ze met de rest van het team naartoe werken? Het resultaat van de eerste werkbijeenkomst is samengevat in deze foto.



● Figuur 2.1: Aanzet voor een visie van school X.

De voorwerpen op de foto (onder meer een hart, een verrekijker en een kompas) zijn volgens de deelnemers veelzeggend voor de visie van het team. Op post-its zijn steekwoorden geschreven; die steekwoorden zijn het resultaat van gesprekken in subgroepen. Op een centrale plaats ligt het woord *ambitie*. De deelnemers denken verder aan ervaringsgericht onderwijs, ontdekkend leren, onderzoekend leren en een rijke leeromgeving. Belang wordt gehecht aan 21e-eeuwse vaardigheden en aan kinderen met lef/durf. Dicht bij elkaar zijn de termen autonomie, maatwerk en gepersonaliseerd leren geplakt. Ook richting, zelfverantwoordelijkheid en verwondering zijn dicht bij elkaar weergegeven.

Deze foto geeft het begin aan van de ontwikkeling van een visie. Het is de visie van waaruit deze school het onderwijs en het werk anders gaat organiseren. Meer dan dit hoeft het in het begin niet te zijn. Je kunt denken dat de steekwoorden zo algemeen zijn dat ze eigenlijk weinig zeggen. Daarom laten we nu een tweede voorbeeld zien, van een school die een soortgelijke foto maakte.