

Onderwijs anders organiseren in regio Utrecht:

een weergave
in acht unieke
portretten

Elske van den Boom-Muilenburg
Nancy Robben
Tim Grandiek
Bibi van Wolput
Mieke Koeslag-Kreunen

Inhoudsopgave

1. Aanleiding	3
2. Methode	4
3. Portretten	6
Atheneum-plus (A+): Een verrijking van het onderwijs voor zowel docenten als leerlingen	7
Van Bouwkunde 1.0 naar Bouwkunde 2.0: Op naar een positief beroepsbeeld	10
Het leerplein als bijenkorf	13
FLOW: Flexibel onderwijs met persoonlijk leren als uitgangspunt	16
Samen op zoek naar een passende manier om anders te organiseren	18
LEF-leren: Studenten als eigenaar van levensecht leren	20
Samen en vanuit de bedoeling onderwijs ontwikkelen en organiseren voor Oekraïense kinderen	23
Meer ruimte en verantwoordelijkheid voor docenten, minder gedoe in het onderwijs	25
4. Conclusie	28
5. Referenties	30
6. Bijlagen	31
Bijlage A – Interviewleidraad	31

Colofon

Lectoraat Werken in Onderwijs, Hogeschool Utrecht
<https://www.hu.nl/onderzoek/werken-in-onderwijs>

In opdracht van: Onderwijspact – Utrecht Leert

Verwijzen naar dit rapport: Van den Boom-Muilenburg, E., Robben, N., Grandiek, T., Van Wolput, B., & Koeslag-Kreunen, M. (2022). *Onderwijs anders organiseren in regio Utrecht: Een weergave in acht unieke portretten*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.

Redactie: Carola Hampel en Loes Hogenkamp.

Aanleiding

Onderwijsprofessionals geven elke dag vorm aan hun maatschappelijke opdracht om leerlingen goed toe te rusten voor een vervolgopleiding of arbeidsmarkt en participatie in de samenleving, en hen te ondersteunen bij hun persoonlijke ontwikkeling (Biesta, 2012). Deze grote verantwoordelijkheid speelt zich af in een complexe en dynamische context. Dit wordt onder meer veroorzaakt door de veelzijdigheid en de waardegeladenheid van het beroep zelf, en door het continu inspelen op veranderende maatschappelijke vraagstukken zoals omtrent duurzaamheid, gelijke kansen en digitalisering (Koeslag-Kreunen, 2021). Deze werkcontext kan uitdagend en motiverend zijn, maar veroorzaakt zonder adequate ondersteuning een structureel toenemende en soms zelfs verlamdende werkdruk (Koffeman, 2021). Bovendien neemt die werkdruk bij onderwijsprofessionals steeds verder toe door de oplopende leraren- en schoolleiders tekorten (Fontein, Adriaens, Den Uijl & De Vos, 2015). In regio Utrecht (te weten Amersfoort, Utrecht stad en omliggende gemeentes) is het tekort aan onderwijsprofessionals zo nijpend dat het boven het landelijk (en voor vo en mbo zelfs het grootstedelijk) gemiddelde stijgt. Daarom zijn in deze regio verschillende actieplannen onder de naam 'Utrecht Leert'¹ van kracht om onderwijstalent aan te trekken en te behouden door naast betere begeleiding en opleiding ook het onderwijs anders te organiseren (Utrecht Leert, 2020a, 2020b, 2020c).

Ook landelijk worden verschillende initiatieven genomen om het onderwijs anders te organiseren. Deze zijn bijvoorbeeld gericht op de samenwerking tussen leraren (zoals co-teaching), de inzet van ander personeel (zoals onderwijsassistenten), samenwerking met de omgeving (zoals met het bedrijfsleven) en/of vormen van onderwijs op maat (zoals persoonlijke leerroutes) (Draaisma et al., 2021; Van den Berg et al., 2019; VO Raad, 2018). Scholen die dit soort ontwikkelingen hebben ingezet doen dat in hun eigen tempo en wijze, en bevinden zich ieder in een andere fase. Helaas komen de kennis en ervaringen die worden opgedaan bij dit soort lokale ontwikkelingen vaak niet verder dan de muren van het eigen schoolgebouw. Dat is zonde, want er kan veel van elkaars initiatieven geleerd worden. Onderwijsprofessionals hebben behoefte

aan voorbeelden "van hoe anderen hiermee bezig zijn en wat mogelijkheden en knelpunten zijn." (VO-Raad, 2018, p.3). Die behoefte is er ook bij de partners van Utrecht Leert (2020a, 2020b, 2020c). Want hoewel er enkele nationale onderzoeken gedaan zijn, die voorbeelden van anders organiseren presenteren (zie bijvoorbeeld Van den Berg et al., 2019; VO Raad, 2018), ontbreken inzichten uit de Utrechtse context. Aangezien steeds duidelijker wordt dat de specifieke context een grote rol speelt bij de manier waarop onderwijs georganiseerd wordt (Bryk, 2015; McNaughton, 2021), is onderzoek in de Utrechtse context een belangrijke aanvulling.

Daarom verzocht het Onderwijspact² – Utrecht Leert vanuit de actieplannen van Utrecht Leert aan onderzoekers van het lectoraat Werken in Onderwijs om hier praktijkgericht onderzoek naar te doen. Dit lectoraat, verbonden aan Hogeschool Utrecht, onderzoekt het versterken van werkplezier door na te gaan hoe het beroepsbeeld aantrekkelijker, de schoolorganisatie professioneler en het opleiden en professionaliseren van onderwijsprofessionals eigentijdser kan worden ontwikkeld gegeven de huidige maatschappelijke behoeftes.

Dit rapport brengt met acht portretten initiatieven in de regio Utrecht in kaart, waarmee het onderwijs en/of het werk anders georganiseerd werd in een onderwijsinstelling. De volgende onderzoeksvraag stond hierbij centraal: *Hoe zijn onderwijsinstellingen in de regio Utrecht hun onderwijs en/of werk anders gaan organiseren?* Om deze vraag te beantwoorden, werden de volgende deelvragen bestudeerd:

- Wat was de aanleiding om anders te gaan organiseren?
- Op welke manier werd er anders georganiseerd?
- Hoe is het proces van het anders organiseren verlopen?
- Welke (eerste) resultaten heeft het anders organiseren opgeleverd?

¹ Utrecht Leert is een initiatief vanuit het Onderwijspact dat bestaat uit samenwerkende schoolbesturen, lerarenopleidingen en (overheids-) partners in Amersfoort, Utrecht stad en omliggende gemeentes.

² Tot het voorjaar van 2021 hield de projectgroep 'Anders organiseren' voor het voortgezet onderwijs en het mbo gelieerd aan het Onderwijspact 'ring Utrecht' zich specifiek bezig met dit onderwerp. Daar is het idee voor dit onderzoek ontwikkeld. De uitvoering vond plaats na opheffing van deze projectgroep vanwege een stevigere focus op het opleiden van zijinstromers.

Methode

Voorfase

In de voorfase van dit onderzoek sloot het lectoraat Werken in Onderwijs meerdere keren aan bij bijeenkomsten van de projectgroep om mee te denken hoe opgedane inzichten uit de praktijk rondom anders organiseren van het (werken in) onderwijs konden worden opgehaald en gedeeld. In deze projectgroep namen bestuurders en HR-functionarissen deel, voornamelijk uit het voortgezet onderwijs. Aanvankelijk was de insteek om vanuit de projectgroep een werksessie te organiseren en op een participatieve werkwijze met een onderzoeker en onderwijspartners (zijnde geïnteresseerde bestuurders, HR-functionarissen en schoolleiders en docenten) hun inzichten te verkennen, analyseren, verdiepen en delen. Doelstelling van deze werksessie was om antwoorden te vinden op de vraag hoe onderwijs minder docent-intensief kan worden georganiseerd, waarbij anders

organiseren als middel wordt gezien om nog beter onderwijs te kunnen verzorgen, anders om te gaan met het lerarentekort, zowel kwalitatief als kwantitatief, en een aantrekkelijkere werkomgeving te creëren. De projectgroep werd echter opgeheven (april 2021) door een stevigere focus vanuit Utrecht Leert op het opleiden van zijinstromers in plaats van (ook) het thema anders organiseren, waardoor de werksessie geen doorgang vond. Ondertussen lieten enkele onderwijspartners weten nog steeds interesse te hebben in het in kaart brengen van en kennisuitwisseling omtrent initiatieven voor anders organiseren. Daarop namen de voorzitter van de projectgroep, de projectleider en -ondersteuner Onderwijspact - Utrecht Leert en de lector Werken in Onderwijs het initiatief voorbeelden van anders organiseren in kaart te brengen.



Selectie van cases omtrent anders organiseren

Om in kaart te brengen hoe onderwijsinstellingen in de regio Utrecht hun onderwijs en/of werk anders organiseren, werden initiatieven geselecteerd. Elk initiatief wordt gezien als een case. Het bestuderen van verschillende cases is een passende manier om fenomenen in kaart te brengen en te analyseren (Yin, 2014). Voor het verzamelen van cases werd met (met twee reminders) een filmpje een oproep verspreid onder bestuurders in het voortgezet onderwijs en het middelbaar beroepsonderwijs betrokken bij Utrecht Leert. De selectiecriteria zijn genoemd in de werving en waren erg open om een zo groot mogelijk aantal en variatie aan initiatieven mee te kunnen nemen, namelijk: het betreft een initiatief in de regio Utrecht om onderwijs en/of werk anders of minder docent-intensief te gaan organiseren. Er is een contactpersoon die twee keer wil deelnemen aan een interview waarin zij/hij informatie kan delen over de aanleiding, het doel, de werkwijze, de betrokkenen en (het proces van) de verandering en (eerste) resultaten of geleerde lessen.

De werving zorgde voor een aanmelding van acht initiatieven. Vier initiatieven werden in het voortgezet onderwijs (vo) georganiseerd en vier initiatieven in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo). De aangemelde initiatieven verschilden in de fase waarin ze zich bevonden: het ene initiatief liep al vier jaar, het andere werd op dit moment opgestart. Daarmee kon een rijk pallet aan cases verzameld worden.

Procedure

De initiatieven werden veelal aangemeld door twee betrokkenen. Deze betrokkenen werden uitgenodigd voor een interview (voor de interviewleidraad, zie bijlage A). Voorafgaande aan het interview werd een informatiebrief aan de deelnemers gegeven, waarin het onderzoek en de daarbij horende procedures werden toegelicht. Ook werd hen gevraagd naar toestemming voor het opnemen van het interview. Nadat zij dit document ondertekend hadden, startte het interview. De interviews duurden gemiddeld een uur en vonden deels op locatie en deels online plaats³.

Data analyse

De opgenomen interviews werden getranscribeerd. De onderzoekers lazen de transcripten door en vatten deze samen in portretten. De portretten kregen daarbij de structuur van de deelvragen (zie p. 3). Op deze manier werd een *within-case* analyse gemaakt. De portretten werden teruggestuurd naar de geïnterviewden. Hen werd gevraagd de portretten kritisch te lezen en aan te geven of er onjuistheden in stonden of aanvullingen nodig waren (member check). In twee gevallen resulteerde dit in een extra interview – in het ene geval met een eerder geïnterviewde betrokkene, in het andere geval met een andere en nog niet eerder geïnterviewde betrokkene. Op basis daarvan werden de portretten (verder) verrijkt. Hoofdstuk 3 beschrijft de portretten aan de hand van de vier deelvragen: a) Wat was de aanleiding om anders te gaan organiseren?; b) Op welke manier werd er anders georganiseerd?; c) Hoe is het proces van het anders organiseren verlopen?; d) Welke (eerste) resultaten heeft het anders organiseren opgeleverd? Tenslotte zijn de initiatieven met elkaar vergeleken (zie hoofdstuk 4), waarmee ook een *cross-case* analyse gemaakt is.

³ Het onderzoek vond plaats tijdens de covid-pandemie. Om die reden hebben we de deelnemers de keuze gegeven waar zij het interview wilden laten plaatsvinden.

Portretten



Atheneum-plus (A+):

Een verrijking van het onderwijs voor zowel docenten als leerlingen

Wat:	Waar:	Sector
De inzet van leerpleinen	College de Heemlanden	VO



College de Heemlanden ligt midden in Houten. Iedere dag weten ruim 1500 leerlingen deze school voor havo, atheneum en atheneum-plus (A+) te vinden. Vier jaar geleden werd hier gestart met het anders organiseren van het onderwijs: het concept A+ ontstond. Rosine Scheirs (vervangend afdelingsleider atheneum en A+ en docent Spaans) en Daniëlle Hagg (coördinator A+, docent Engels en coach) vertelden over het werken met A+. In dit portret wordt inzicht gegeven in deze manier van werken, de opbrengsten en uitdagingen.

Waarom anders organiseren?

Op College de Heemlanden werd gestart met A+ vanuit de behoefte van de docenten om begaafde leerlingen beter te kunnen bedienen. De werkgroep gericht op executieve functies kwam namelijk tot de ontdekking dat de docenten niet alleen extra vakinhoudelijk onderwijs wilden geven, maar ook zochten naar hoe de actieve houding van leerlingen gestimuleerd kon worden. Leerlingen doorliepen namelijk zonder problemen de onderbouw, maar liepen in de bovenbouw vast. In het overleg met de werkgroep werd dan ook de vraag gesteld: "Wat hebben we nu eigenlijk nodig, om zaken ingewikkelder te maken voor leerlingen, zodat het gaat schuren?". Dat schuren zou de actieve houding van leerlingen helpen stimuleren.

Anders organiseren: A+

Om de actieve houding van leerlingen te stimuleren, werd "een nieuwe onderbouw" opgezet door drie docenten. Het richt zich op het versnellen en verrijken van het onderwijs voor begaafde leerlingen binnen het atheneum. Daarmee werd aangesloten bij de pilot 'Versneld en verrijkt vwo' van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, resulterend in A+. Wat bij de onderbouw begon, breidt zich nu uit naar de

bovenbouw. De nieuwe bovenbouw is vervolgens bijna organisch ontstaan.

Maar, wat houdt A+ nu precies in? Het heeft veel weg van een leerplein. In een aparte ruimte op school werkt een groep leerlingen, die geen regulier lesrooster volgen. Ze volgen wekelijks zo'n acht tot negen lessen, verspreid over vijf dagen. De rest van de tijd die ze op school spenderen, werken ze zelfstandig of met andere leerlingen. Dit gebeurt onder begeleiding van coaches. De groep bestond bij de start uit 36 leerlingen, begeleid door drie coaches. Inmiddels staat de teller op 64 leerlingen, met twaalf coaches. Er staan 2 coaches per dag op een groep leerlingen, die elkaar kunnen afwisselen.

De leerlingen starten elke dag om 09:00 uur met een dagstart van vijftien minuten. Hierin worden bijvoorbeeld actualiteiten in de wereld, het werkklimaat of zaken die bij de leerlingen spelen besproken. Daarna maken de leerlingen hun dagplanning. Het lesprogramma start om 9:40 uur. De leerling gaat dan of a) naar een reguliere les of b) zelfstandig met zijn of haar taken aan de slag in de coachruimte. Die twee opties wisselen zich de rest van de dag af. Het verschilt dus per leerling hoe de dag eruit ziet.

De lessen bij A+ zijn minder frequent dan in het reguliere atheneum-programma. De meeste vakken worden in de huidige situatie maar voor 25% van de oorspronkelijke lestijd gegeven “Dat is dan wel traditioneel in de klas met docent.” Het vak Spaans is bijvoorbeeld van twee keer in de week naar één keer in de twee weken gegaan. Het vak wordt dus drie of vier keer gegeven alvorens er een toetsweek is. Alleen voor lichamelijke opvoeding en wiskunde geldt dat niet, door de wettelijke regels is het aanbod daarin gelijk aan het reguliere atheneum-programma. Concreet houdt dit in dat de leerlingen in het vierde leerjaar zo’n acht à negen lessen per week, verspreid over vijf dagen, hebben. “De visie erachter is dat we veel meer op maat willen werken en dus niet teveel traditionele lessen, zoals dat heet.”

Wanneer de leerlingen geen les hebben, werken ze in de coachruimte aan hun eigen taken die in de planning staan. Ze worden daarbij ondersteund en geholpen door coaches, die daar gedurende de dag rondlopen. Per dagdeel is er één coach in de coachruimte aanwezig. Sommige van deze coaches hebben zichzelf aangemeld, anderen zijn door leerlingen gevraagd omdat ze hen de rol goed vonden passen. De coach richt zich op de ontwikkeling. Het bewaken van de werksfeer of de begeleiding van de persoonlijke kant van de leerling is niet de taak van de coach.

De dag eindigt om 15:00 uur, maar er is ruimte om tot 16:00 uur op school te blijven als leerlingen dat zelf willen. De coaches blijven tot 16:00 uur. Leerlingen blijven op eigen initiatief vaak nog langer. “Er is een grote groep leerlingen die dan vaak op vrijdagmiddag ook nog eens blijft tot 6 uur bijvoorbeeld, die willen dan spelletjes spelen met elkaar.” Dat leerlingen zo graag op school blijven, wordt door zowel docenten als ouders bijzonder gevonden.

Wat levert het op? Een actieve houding en energie

Uit een eerste evaluatie blijkt dat de leerlingen zelf een ruime 7 geven aan A+ in de bovenbouw. Ze zijn positief en over het algemeen tevreden. Het valt docenten op dat de leerlingen harder werken dan daarvoor. Er lijkt een “community-gevoel” te zijn ontstaan bij de leerlingen: het is normaal om op school en met elkaar te werken. Er haken ook groepen aan die dat eerst niet deden, zoals een uitdagende klas uit regulier atheneum-4. De leerlingen gaven aan dat ze niet meer achterover kunnen leunen, omdat ze maar twee lessen per week hebben: ze ‘moeten’ voor hun gevoel aan het werk.

Ze zeggen zelfs harder te werken. De actieve houding bij leerlingen, het doel van A+, lijkt bij het gros te zijn bereikt. Leerlingen zijn gemotiveerd. De resultaten van de A+-leerlingen zijn een paar tienden hoger dan de resultaten van de leerlingen in het reguliere atheneum-programma. Misschien nog wel belangrijker zijn de vaardigheden die de leerlingen opdoen door het werken met A+. Reflecteren, plannen, bewust worden van het eigen leerproces en spreken over de eigen ontwikkeling zijn daar voorbeelden van.

Docenten die nu de rol van coach vervullen, krijgen energie van deze manier van werken.

“Ik vind het heel erg mooi dat leerlingen tegen mij zeggen van: ‘Het is zo fijn nu, ik verveelde me heel erg in de onderbouw en ik was niet gemotiveerd en nu wel.’ Ja, daar krijg ik dus energie van, er is dus een vorm die bij jullie past.”

Voor de coaches gaat het om het echt kunnen luisteren naar de leerlingen en daar wat mee te kunnen doen. Het is een intensievere samenwerking als collega-coaches onder elkaar. De coaches ervaren deze nieuwe manier van samenwerken als prettig er is een betere afstemming met elkaar. Ze vinden het fijn om aan iets nieuws te werken, het gevoel van met de tijd meegaan en ook zien dat het werkt. Daarnaast ontstaat meer ruimte voor begeleiding en lesopslag. Het werkplezier wordt daardoor voor de coaches vergroot.



De schoolleiders hebben een rol gespeeld in het kunnen werken met A+. De steun van schoolleiders uit het MT wordt zelfs als “belangrijke conditie” genoemd. De docenten die A+ wilden zetten, kregen ruimte om dit te doen en uit te proberen. Daarbij dachten de drie afdelingsleiders en rector ook mee in het proces van het (verder) ontwikkelen van A+.

(Het overwinnen van) Uitdagingen

Zoals met elke nieuwe manier van werken, zorgde ook A+ voor een aantal uitdagingen. Voor vakdocenten was de eerdergenoemde lage frequentie van lessen best lastig, omdat bijsturen moeilijk lijkt. “Het vraagt best wel wat van je flexibiliteit als docent en het is best eng dat je je leerlingen zo weinig ziet als vakdocenten.” Eén keer per zes weken wordt er nu overlegd tussen de coaches en vakdocenten. Hierin stemmen ze met elkaar af hoe het gaat en wisselen ze informatie over leerlingen uit. De coaches en vakdocenten geven daarnaast in dat overleg de eigen expertise weer op de inhoud. De leerlingen kunnen een beroep doen op beiden bij vragen. Daarnaast ervaart niet iedereen hetzelfde nieuwe werkplezier. “Er zijn dus ook docenten die zeggen: ‘ik wil juist [zelf] twee keer per week die leerlingen zien.’ Het moet je liggen als docent om meer te werken

vanuit de coachrol of het minder zien van je leerlingen als vakdocent.

De volgende stap

De volgende stap bestaat uit twee onderdelen. Het beter op de kaart zetten van het verrijksdeel van de bovenbouw is het eerste onderdeel. De A+-leerlingen krijgen namelijk ook verrijking door middel van een tussenjaar. De invulling hiervan kan per leerling verschillen. “Het hoeft niet per se een verrijking voor je CV te zijn, het kan ook een verrijking zijn voor je eigen ontwikkeling.” De een gaat naar het buitenland, de ander loopt stage bij het St. Antonius Ziekenhuis in Nieuwegein of volgt extra vakken, zoals de aangeboden wetenschapsvakken. Het tweede onderdeel draait om de verbinding tussen de A+ onder- en bovenbouw. Nu de eerste lichting de A+ bovenbouw doorloopt, willen de coaches met de nieuwe wijsheid ook de A+ onderbouw opnieuw bekijken.

Dat A+ inspireert, staat vast. Collega-scholen komen regelmatig een kijkje in de keuken nemen van College de Heemlanden. Ook wonnen ze een provinciale onderwijsprijs met A+.

Van Bouwkunde 1.0 naar Bouwkunde 2.0:

Op naar een positief beroepsbeeld

Wat:	Waar:	Sector
Verandering van de opleidingsopzet	Academie voor Techniek, MBO Utrecht	VO



De Academie voor Techniek is een van de tien academies van MBO Utrecht. De Academie heeft twee opleidingen: Bouwkunde en Engineering. Op de beide opleidingen zitten in totaal 250 studenten. De opleiding Bouwkunde maakt een grote verandering door en de verwachting is dat de opleiding Engineering deze verandering ook gaat inzetten. Maartje van Lanen (teamleider Academie voor Techniek) en Ralf Wedage (docent Bouwkunde) vertelden over de verandering, die ze zelf de overgang van Bouwkunde 1.0 naar Bouwkunde 2.0 noemen. In dit portret wordt het waarom, de manier van werken en de beoogde resultaten toegelicht.

Waarom anders organiseren?

De verandering binnen de opleiding Bouwkunde ontstond niet zomaar. De belangrijkste aanleiding was dat docenten en studenten “nauwelijks positieve energie” kregen van de opleiding. Er werd hoge werkdruk ervaren en het gevoel dat studenten werden overbelast heerste. Van studenten werd veel verwacht door docenten. Dit kwam voort uit de gedachte “om een goede bouwkundige te zijn, moet je je zeer breed ontwikkelen”. Er was een eenduidig perspectief van wat de student zou moeten kunnen aan het einde van de opleiding. Die kwalificatie werd steeds gemeten door te toetsen. Studenten vielen hierdoor regelmatig uit: in het eerste leerjaar is 10% uitval, doordat studenten het niveau niet aan konden en voldeden niet altijd aan alle eisen. De goede bedoeling om breed gekwalificeerde beroepsprofessionals af te leveren, leek een averechts effect te hebben. Docenten ervoeren mede hierdoor weinig plezier in het werk: er werd van periode naar periode geleefd.

De situatie van de opleiding stak daarbij schril af met de huidige vraag van de arbeidsmarkt. “Er zijn mbo’ers nodig

(...) dat staat vaak genoeg in de krant”. De betrokken docenten werden zich steeds bewuster van het gegeven dat de opleiding een oplossing kan zijn voor het tekort op de arbeidsmarkt. Een opleiding waarbij veel uitval is, gaat daar niet bij helpen. Ook stelden ze zichzelf de vraag of de zeer breed gekwalificeerde student eigenlijk wel aansluit bij de vraag van de arbeidsmarkt. Levert de huidige Bouwkunde-opleiding het gewenste resultaat op?

Dat leek niet het geval. Een aantal initiatiefnemers vanuit de opleiding vonden het tijd om de opleiding, nu genoemd als het Bouwkunde 1.0, achter zich te laten. Ze vonden het tijd voor een nieuw elan: zo ontstond Bouwkunde 2.0. Het gebrek aan positieve energie en het tekort op de arbeidsmarkt werden een kans om te gaan ontwikkelen.

Anders organiseren: van Bouwkunde 1.0 naar Bouwkunde 2.0

In tegenstelling tot Bouwkunde 1.0, wordt er in Bouwkunde 2.0 gezamenlijk ontwikkeld tussen student, docent en werkveld. Ook de partijen uit het werkveld



krijgen dus een nadrukkelijker plaats. Het doel van Bouwkunde 2.0 is “op een eigentijdse manier aansluiten bij de behoefte van de maatschappij, in een vorm die ook aansluit bij de student van deze tijd”. Om dat te gaan ontwikkelen werd er in het docententeam een ontwikkelgroep en klankbordgroep gemaakt. Docenten konden zelf aangeven welke groep bij ze zou passen. Tevens kregen een aantal docenten ook ontwikkeltijd in hun aanstelling. Het hele proces is begeleid door een procesbegeleider van de afdeling Onderwijs en Kwaliteit. De input van de studenten is via een aantal kanalen meegenomen. In de structurele overleggen met de klassenvertegenwoordigers heeft de teamleider de studenten meegenomen in het proces en is input opgehaald. Ook hebben alle studenten via enquêtes de mogelijkheid gehad mee te denken in de ontwikkeling van Bouwkunde 2.0. Daarnaast is gekeken naar de feedback van studenten in de standaard evaluaties die er bij de afsluiting van de studieperiodes zijn.

Vanaf het schooljaar 2022-2023 wil men de opleiding Bouwkunde in zijn geheel anders aanbieden. De opleiding krijgt een andere structuur: de vierjarige opleiding wordt een opleiding van drie jaar. Er wordt een basis gelegd in het eerste jaar. Vervolgens krijgen de studenten in het tweede jaar zelf de ruimte om zich te specialiseren. Ze mogen een keuze maken in onderdelen die bij hen passen op het gebied van verrijking en/of interesse. In

het derde jaar lopen ze met die opgedane kennis een jaar stage. Daarna ronden ze de opleiding af. Voor de studenten komt de focus dus te liggen op verschillende leerlijnen, waarbij af wordt gestapt van veelvuldig toetsen op onderdelen. Er is een bredere focus op wat de student zou kunnen gaan leren, waarin voor de student overzicht wordt gecreëerd op het geheel door duidelijke leerlijnen.

Wat levert het op? Bijkomende en beoogde resultaten in het team en het werkveld

Zonder het dat Bouwkunde 2.0 al is ingevoerd, heeft het ontwikkelen ervan al verschillende bijkomende resultaten opgeleverd. Deze bevonden zich ten eerste op het niveau van het team. Het ontwikkelen naar die nieuwe indeling ging namelijk niet zonder slag of stoot. Sommige docenten en medewerkers begonnen te twijfelen of ze hun baan nog zeker zouden zijn in de nieuwe structuur van Bouwkunde 2.0. Die twijfel werkte soms door in het niet mee willen doen met de ontwikkeling, het achterover hangen of afwachten. Dat afwachten kon ook leiden tot felle tegenstand. Dat betekende ook dat er van sommige docenten, die niet mee willen doen, afscheid is genomen. Dat was lastig voor en deed soms pijn bij de betrokkenen, maar de redenering was ook zoals het voorheen ging zo kon het niet langer. Er moest iets gebeuren.

Het gros van de docenten, inclusief een aantal nieuwe docenten die erg enthousiast waren, zag echter het potentieel van het nieuwe Bouwkunde 2.0 en gingen verder met ontwikkelen. Dit begon positiviteit op te leveren. De sessies met docenten over het ontwikkelen waren pittig, gegeven de weerstand soms, maar uiteindelijk stonden alle neuzen dezelfde kant op. Dat was een unicum, want in de oude situatie (Bouwkunde 1.0) gebeurde dat nooit. Er was toch wat sprake van een eilandcultuur. Nu werd ingezien dat er iets moois kan ontstaan, met een eindpunt waarnaar toegewerkt kon worden: een positief beroepsbeeld. De werkwijze van het team heeft er ook toe geleid dat de docenten elkaars talenten zien die men eerder niet van elkaar kende of zag. Ook de eigen talenten komen naar boven en dat maakt wat los. De docenten zien elkaar als krachtige en ambitieuze professionals. De samenwerking die ontstaan is tussen de docenten is een belangrijk resultaat.

Daarnaast bracht het ontwikkelproces resultaten in de relatie met het werkveld. Er werden sessies met het werkveld georganiseerd, om bedrijven mee laten denken over de opleiding en om de bedrijven zelf bij het onderwijs te betrekken. Het gesprek ging over de verwachtingen van het werkveld van een student die zijn mbo-4 opleiding heeft afgerond. Wat moeten ze binnen een leerlijn kunnen? Met de sessies kwam er automatisch wederkerigheid: het opleiden is niet alleen in het belang van de school, maar ook in belang van de bedrijven. Bijkomend voordeel is, zo bleek in de uitwerking, dat mensen uit het werkveld studenten vaardigheden kunnen aanleren die de school nooit zo enthousiast en nooit zo goed kan aanleren. Het gaf ook een ander perspectief op het opleiden: “Waarom zouden docenten zich helemaal moeten gaan verdiepen in het 3D-scannen van een gebouw, als een bedrijf dat in een dag kan laten zien?”. De vakkennis komt niet meer alleen van de docent, maar van de docent én de beroepspraktijk. De studenten en docenten krijgen de leerstof regelmatig enthousiast toegereikt uit de praktijk. Want, zo stellen de initiatiefnemers van Bouwkunde 2.0, ook voor de docent is het uitdagender en afwisselender om (soms) buiten het klaslokaal, in de praktijk, te kunnen zijn.

Nu wil men vooral doorgaan, om uiteindelijk een opleiding te hebben waar zowel docenten, studenten als het werkveld “hartstikke trots op is”. Daaronder wordt verstaan:

“Als iemand trots is op wat ie doet, dan zorgt die dat het helemaal op orde is, dan heb je goede lessen, heb je uitdagende lessen, heb je docenten die zich bekommeren om de student te helpen, dus al dat soort factoren die zullen beter worden, omdat de sfeer even om het zo te zeggen anders is.”

Bouwkunde 2.0 is gezamenlijk ontwikkeld en is daarom een product geworden van die drie groepen samen. De wisselwerking versterkt elkaar. Daar moet iedereen uiteindelijk energie van krijgen.

De volgende stap

Volgend jaar moet leerjaar twee ontwikkeld worden. Daarnaast wil men het beoogde resultaat gaan meten door de ervaringen vast te gaan leggen. Daarbij wordt bijvoorbeeld ingezoomd op het plezier bij studenten, docenten en betrokkenen uit het werkveld. Enquêtes met vragen zoals ‘Hoe kijk je aan tegen het werk? En tegen de opleiding? Zou je weer voor het beroep kiezen?’. Dat kan helpen bij het vastleggen van de bovengenoemde trotsheid. Daarnaast staat uiteraard het verder uitrollen van Bouwkunde 2.0 op de planning, zodat (verder) toegewerkt kan worden naar het opleiden van capabele professionals en het positieve beroepsbeeld.

Het leerplein als bijenkorf

Wat:	Waar:	Sector
De inzet van leerpleinen	Academie voor Economie en Ondernemen, MBO	MBO



De Academie voor Economie en Ondernemen is een van de tien academies van MBO Utrecht. Met dertien opleidingen in de studierichtingen financieel, juridisch en secretarieel of retail en commercie worden zo'n 980 studenten bediend. Uit gesprekken met Sandra van Beek (academiedirecteur) en Ineke Kuijlenburg (opleidingcoördinator en docent Recht) bleek dat zij niet op één, niet op twee, maar op vier manieren aan de slag gingen met het anders organiseren van het onderwijs. Dit doen zij op zowel op vakniveau als op opleidingsniveau. Het ene initiatief was succesvoller dan het andere en daar geven zij prachtig inzicht in. In dit portret worden drie initiatieven toegelicht die niet werden doorgezet en een initiatief dat nu loopt.

Waarom anders organiseren?

De aanleidingen om anders te organiseren liepen uiteen. Ten eerste werd een huisvestingsprobleem ervaren. Het roosteren van parallelle lessen werd steeds lastiger. Ten tweede was er bij studenten veel behoefte aan verlengde instructie of verdieping. Hoewel docenten daar graag gehoor aan wilden geven, was dat in de praktijk lastig te organiseren. "Docenten zijn schaars en hun tijd is beperkt". Ten derde zette de aanschaf van een nieuw roosterprogramma, Osiris, docenten aan het denken. Met name de module om op studentniveau roosters te kunnen maken. Ten vierde benadrukte de coronapandemie nogmaals dat niet iedere student hetzelfde leert en niet iedere student hetzelfde pad hoeft te doorlopen. "De één wil dat gewoon zelfstandig doen en de ander wil dat in een les of in een project of op een andere manier." Een specifieke groep studenten excelleerde – zij gingen graag zelfstandig aan de slag en scoorden hogere cijfers dan in de periode vóór het onderwijs haast volledig digitaal werd gegeven. Een andere groep studenten juist niet – zij hadden meer begeleiding nodig, of vroegen daar expliciet om. "Dus dat was voor ons aanleiding om te kijken van: wat kunnen we daar [de verschillen tussen studenten, red.] blijvend mee?" Het inzetten op de verschillen was online

ingezet, en de wens bestond om tegemoet te komen aan zelfwerkzaamheid van studenten en andere verschillende behoeften van studenten.

Met deze aanleidingen in het achterhoofd werden een aantal experimenten gestart. Het woord experiment wordt daar bewust voor gebruikt. Zo werd er geëxperimenteerd met het aanbieden van examentraining aan een grote groep studenten, in plaats van meermaals aan kleinere groepen. De individuele terugkoppeling naar studenten bleek echter erg belangrijk voor examentraining, en dat lukte onvoldoende door deze manier van werken. Twee experimenten richtten zich op *minder onderwijs op locatie*. Studenten kregen de vrijheid om op school aan hun portfolio voor het vak Recht te werken of eenmaal een afspraak op school te maken en de rest vanuit huis te doen. Voor het portfolio kozen studenten voor het thuis werken aan de opdracht, maar kwamen ze niet voor de eenmalige afspraak naar school. Hierdoor ontbrak het zicht op wat de studenten deden. Voor het vak Recht kozen slechts twee van de 70 studenten ervoor om het vak vanuit huis te volgen; de rest deed dit liever op school. De experimenten werden niet doorgezet.

Anders organiseren: Het leerplein en leerpleinlessen

Een mogelijk antwoord op alle aanleidingen werd gevonden in een leerplein, een initiatief dat vanuit de docenten kwam. Het leerplein wordt nu gebruikt in het eerste leerjaar van de opleiding Juridische Dienstverlening & HRM, dat ongeveer 100 studenten heeft. Het is een pilot, die in september 2021 gestart is. Het leerplein focust studenten op het nemen van de regie, of “meer zelfstandig je eigen studie ter hand te pakken”. De studenten volgen reguliere lessen, die in aantal zijn teruggebracht. Deze lessen worden ingericht naar de gemiddelde leerling. Naast de reguliere lessen kunnen studenten leerpleinlessen volgen. Dit zijn lessen van een halfuur, waarin de docent extra uitleg of verdieping kan aanbieden. Op dit moment gaat het om de vakken over recht, burgerschap en Nederlands. Deze leerpleinlessen kunnen vrijwillig worden gevolgd. Op het moment dat er geen studenten zijn, kan de docent de tijd anders besteden. Denk bijvoorbeeld aan nakijken of examenvoorbereiding.

☞ We kijken of we met minder lessen toe kunnen (...), waarbij we dan tegelijkertijd extra lessen aanbieden aan de onderkant als (...) verlengde instructie, en aan de bovenkant als verdieping of meer uitdaging.

Gedurende de rest van de dag werken studenten op het leerplein. Daar werken ze zelfstandig of in een groepje. Het leerplein wordt gemonitord door een *floormanager*. Deze persoon bewaakt de rust en stuurt hier en daar aan. De *floormanager* is erg belangrijk. Studenten worden door de *floormanagers* aangespoord en ondersteund in

het kiezen van de lessen die zij nodig hebben.

Daarbij staat bijvoorbeeld centraal: “Hoe ga je deze week dan inrichten? Hoe sta je ervoor? Wat vind je nog lastig? Welke lessen heb je nodig? En op basis daarvan kan er dan gezegd worden: hier zien we dat er meer behoefte is, dan kan er vraaggestuurd les aangeboden worden, of ze volgen de reguliere lessen.”

Naast de *floormanager* zijn er ook docenten aanwezig op het leerplein. Niet omdat het hun taak is, maar om studenten de gelegenheid te geven een vraag te stellen. Als een student zo’n vraag stelt, hebben anderen daar ook profijt van. “En iemand anders die hoort dat en die heeft zoiets van o, ja, die opdracht snapte ik ook niet. Die sluit dan ook aan bij de uitleg.” Het leerplein wordt dan ook gezien als “een bijenkorf”: de studenten kunnen uitvliegen naar een les wanneer ze willen. “Of ze blijven zitten omdat ze denken: ‘Deze lessen, die nu gepland staan, dat hoeft voor mij niet. Ik ga mijn opdrachten verder zitten maken. Of ik ga samen met iemand anders aan een project zitten’.” De *floormanager* en docenten bewegen daar tussendoor, met als doel studenten te ondersteunen en ze te helpen in het inrichten van hun eigen leerproces.

Wat levert het op? Resultaten en werkplezier

Hoewel het leerplein in september gestart is zijn er al een aantal resultaten merkbaar. Studenten noemen in informele gesprekken en in een uitgezette vragenlijst dat ze de duidelijkheid waarderen: wanneer ze wel en wanneer ze niet op school hoeven te zijn. Ook de regie, de eigen invloed, vinden studenten prettig.

Docenten ervaren meer ruimte. Hun tijd gaat niet meer volledig op aan het voorbereiden en geven van lessen. Er is ruimte om “vraaggestuurd te werken (...) om te begeleiden, voor uitzonderingen of om te innoveren bijvoorbeeld.” Ook vinden docenten het fijn dat ze vertrouwen aan de student kunnen geven. “Ze zien wel van oké, weet je, ik hoef niet als docent altijd erboven te staan, maar ik kan meer naast die student gaan staan.”

Op dit moment wordt het leerplein er “nog een beetje bij gedaan en er wordt dus nog best wel veel druk ervaren”. Het leerplein moet worden ingericht. Toch is er, zeker bij een aantal docenten, ook meer werkplezier. Het wordt prettig gevonden dat ze gericht les kunnen geven en dat er tijd is om studenten beter te kunnen begeleiden – zowel studenten die moeten vertragen als die willen verdiepen.



Uitdagingen

In de praktijk kent het leerplein nog een aantal uitdagingen. Allereerst is er de vraag of de extra, intensievere begeleiding die wordt ingezet in de vorm van *floormanagers* evenredig minder van vakdocenten vraagt. Is het efficiënter? Ook wordt er, natuurlijk, veel “gesocialized”. In een vragenlijst gaven studenten eerlijk aan niet altijd –en soms zelfs altijd niet– aan hun studie te werken. Ze hoopt dat ook zichzelf tot de conclusie komen dat je het alleen met “socializen” niet redt. Daarnaast is het voor het slagen van deze vorm van anders organiseren nodig dat studenten de vakken kiezen die zij nodig hebben. Daar worden ze op verschillende manieren, onder andere door de *floormanager*, bij ondersteund. Ook op data verzamelen, op een formatieve manier, willen de docenten meer inzetten. Het doen van tussentijdse toetsen wordt bijvoorbeeld gebruikt. Aanwezigheidsdata, idealiter verzameld in een systeem dat de aanwezigheid per reguliere – en leerplein les registreert, is ook gewenst. “Dan kun je ook zeggen: hé, ik zie dat jij formatief niet zo goed scoort op dit vak. Eens even kijken, oh, maar ik zie dat je ook nooit naar zo’n les bent gegaan van dit vak. Zou dat dan niet verstandig zijn voor jou?” Data zou als monitoringsmechanisme kunnen helpen bij goede keuzes in het leerplein – zowel voor docent als student.

De volgende stap

In de nabije toekomst wil men ter inspiratie bij andere instellingen gaan kijken die ook met leerpleinen werken. Ook hopen ze met een nieuw registratiesysteem te gaan

werken, zodat ze met die data de studenten nog beter kunnen monitoren en begeleiden. Het ideaalbeeld is dat studenten dit zelf doen, door “ergens op in te schrijven en met hun telefoon gewoon te scannen, net als bij de sportschool. En dan zie je dat ze aanwezig waren.”

Maar, er wordt ook groter gedacht. Op dit moment wordt het leerplein alleen in leerjaar 1 gebruikt. Het liefst wordt dit verder opgeschaald, zodat studenten met verschillende opleidingen en niveaus op het leerplein werken. Zij kunnen elkaar vervolgens ook meer helpen in plaats van dat de docent dat doet. “Daar zitten dan twee of drie docenten vast op zo’n [leerplein], zodat ze kunnen begeleiden. Studenten kunnen hen vragen stellen. En dat zijn natuurlijk niet altijd experts, maar studenten weten dan: oké, op donderdagmiddag dan staat de docent bedrijfseconomie op het leerplein, dus dan kan ik die vragen daar met name kwijt. Naast dat er natuurlijk wel wat standaard lessen zijn of vraaggestuurd.” Het ideaalbeeld is dat studenten hun standaard onderwijsprogramma al online klaar hebben staan en dat ze dat dan helemaal zelfstandig kunnen doorlopen. “Natuurlijk wel onder begeleiding, en met vragenuren en workshops en af en toe lessen en gastdocenten.” Docenten kunnen dan (nog) meer vraaggestuurd werken en hun tijd ook besteden aan bijvoorbeeld het opzetten van projecten samen met bedrijven, om het onderwijs ook weer beter te laten aansluiten op de arbeidsmarkt. “Dat is nu heel vaak erbij (...), want het lesprogramma zit hartstikke vol. Op het moment dat je dat veel meer open maakt, dan ontstaat er ruimte, en dat is het doel.”

FLOW:

Flexibel onderwijs met persoonlijk leren als uitgangspunt

Wat:	Waar:	Sector
Flexibel onderwijs	MBO Utrecht	VO



MBO Utrecht biedt met 500 medewerkers onderwijs aan 5500 studenten met 50 opleidingen. De Zorgacademie is een van de 10 academies van MBO Utrecht. Er worden acht mbo-opleidingen op verschillende niveaus richting maatschappelijke zorg, verpleegkunde en verzorgende IG gegeven. Op deze acht opleidingen zitten meer dan 1000 studenten. Projectleider en docent Astrid Schat vertelde over de manier waarop de Zorgacademie het onderwijs anders organiseert. Onder Astrids verantwoordelijkheid draait daar het project FLOW. In dit portret wordt dit initiatief toegelicht.

Waarom anders organiseren?

De zorg is een dynamisch veld. Er zijn “enorme tekorten en veel uitval”. Zorgopleidingen worden door het werkveld gevraagd om te ondersteunen bij het tegengaan van tekorten. Zorginstellingen vragen daarbij om “flexibiliteit en modulair onderwijs”, zodat de opleiding ad-hoc kan aansluiten bij de vraag van het werkveld. Ook wilden de zorginstellingen dat de opleidingen ingekort werden. De opleiding duurde elders bijvoorbeeld twee jaar, in plaats van de tweeënhalf jaar durende opleiding die MBO Utrecht aanbood. Het mbo “is niet gewend om te concurreren maar dat is nu wel de werkelijkheid, met name in de opleidingen voor zij-instromers”. Inkorten van opleidingen leek daarom onvermijdelijk. Daarnaast ligt er de opdracht voor het mbo om leven lang ontwikkelen te stimuleren. Deze twee prangende zaken waren aanleiding om na te denken over het anders organiseren van het onderwijs. Zowel maatschappelijke ontwikkelingen als behoeften van de doelgroep werden daarin meegenomen. Op het moment dat er binnen MBO Utrecht zogenaamd innovatiegeld vrijkwam, werden concrete plannen gemaakt. FLOW ontstond.

Anders organiseren: FLOW

FLOW staat voor FLeXibel OnderWijS. Het onderwijs wordt aanbodgericht aangeboden, waarbij het persoonlijk leren centraal staat. *High Impact Learning that Lasts* van Filip Dochy inspireerde daartoe. In dit werk staat het leven lang ontwikkelen van studenten en professionals centraal. Studenten krijgen daarom een actieve(re) rol in het onderwijs. Voorheen volgden ze het pad wat de docenten min of meer voor hen inrichtten, nu hebben zij inspraak in hun leerpad. Aan de hand van een leervraag kunnen studenten namelijk zelf dit pad uitstippelen en kiezen welk onderwijs ze volgen. Deze leervraag is zowel beroepsgericht als persoonlijk.

Om te werken aan de leervraag, kiezen studenten werkprocessen, modules en een keuzedeel. Een *werkproces* is een omschreven vaardigheid waar de student aan moet voldoen en op examineert. De *modules* staan volledig digitaal klaar en de studenten kunnen deze zelfstandig doorlopen. Een aantal modules zijn verplicht. Daarin worden vaardigheden, zoals het afnemen van een anamnese aangeboden, die iedereen nodig heeft voor het werk in de zorg. Deze modules dienen ook in een specifieke volgorde doorlopen te

worden. Andere modules kunnen op elk willekeurig moment worden gevolgd. Deze zijn bijvoorbeeld gericht op deskundigheidsbevordering. In het *keuzedeel* kiezen studenten een verdieping of verbreding op een onderwerp dat in een van de modules is behandeld. Dit kan beroepsgericht of beroepsoverstijgend zijn. In een module wordt bijvoorbeeld het onderwerp omgaan met mensen met een niet-aangeboren hersenletsel behandeld, maar in het *keuzedeel* wordt dieper ingegaan op de problematiek.

Op basis van een leerplaatsprofiel formuleert de student de leervraag. Zorginstellingen worden namelijk gevraagd een leerplaatsprofiel te creëren, waarin staat wat de student kan leren op een afdeling. Deze leerplaatsprofielen krijgen de studenten te zien en zo kan de student met een leervraag gericht een keuze maken in de modules die hij wil volgen.

Bij het formuleren van een leervraag hebben studenten ondersteuning nodig. Een student “weet niet wat hij of zij niet weet”. Door het stellen van de juiste vragen, en door “de handen op de rug te houden”, helpt de docent hen hierbij. FLOW-docenten ontwikkelen zich daarom op het gebied van beroepsgerichte coaching.

Wat levert het op?

Een deel van de docenten is alvast enthousiast over FLOW. Waar FLOW een belangrijke bijdrage aan levert, is met het *just-in-time* aanbieden van het onderwijs. Hiervoor kwam het vaak voor dat onderwerpen onderwezen werden die studenten nog lang niet nodig hadden in de praktijk en andersom. Dat zorgde er ook voor dat ze nog geen les hadden gehad, en dus beperkte kennis hadden, over bepaalde onderwerpen. Stel een

student loopt stage op een afdeling waar veel met stomazorg gewerkt werd, maar dat dat onderwerp pas in het onderwijsaanbod van het daaropvolgende jaar zat, dan was dat erg onpraktisch. Nu kunnen studenten op het juiste moment voor het juiste onderwijs kiezen dat ze op dat moment nodig hebben. Daarnaast zijn studenten beter voorbereid. Doordat studenten hun eigen leervraag formuleren en bewust keuzes maken in het onderwijsaanbod dat ze willen volgen, hebben ze hun boeken al open moeten slaan en moeten nadenken over de inhoud die ze tot zich nemen. Dat is een eerste zichtbaar resultaat.

(Het overwinnen van) Uitdagingen

Dat docenten een nieuwe, meer coachende, rol moeten gaan vervullen in FLOW, is een uitdaging voor sommigen. Ze zijn “gewend om voor de groep te staan en willen graag vertellen”. Hoewel dat nog steeds kan in FLOW, moet het wel op vraag van de studenten gebeuren en niet omdat het op die manier is vastgelegd in een planning. FLOW is “intensief” voor docenten, omdat het volledig vanuit de student geredeneerd is. Docenten moeten zich daaraan aanpassen, wat niet voor iedereen even makkelijk is.

De volgende stap

FLOW is een nieuw concept, dat zich nog sterk aan het ontwikkelen is. Er is een practoraat in oprichting op dit gebied, met als thema Persoonlijk Leren. Het monitoren en evalueren van de versie van FLOW die nu is uitgerold, en het bijstellen wanneer nodig, zal daarom continu gebeuren. Het belangrijkste is dat de opleiding beter gaat aansluiten bij de behoeften van het werkveld en studenten. Daar kan FLOW een bijdrage aan leveren.

**ONDERWIJS
WAAR DE STUDENT
DE EIGEN ROUTE
BEPAALT**

Samen op zoek naar een passende manier om anders te organiseren

Wat:	Waar:	Sector
nog te bepalen	Het Houtens	VO



Houtens school voor mavo
en beroepsgericht onderwijs

Het Houtens is een school voor mavo en beroepsgericht onderwijs in Houten. Ruim 50 professionals werken samen om onderwijs te geven aan zo'n 600 leerlingen. Afgelopen schooljaar werd besloten dat er iets structureels moest gaan veranderen in de manier waarop het onderwijs georganiseerd wordt. "De tijd van pleisters plakken is voorbij". Lysanne van der Poel (HR-adviseur) en Patricia Kronenburg (afdelingsleider bovenbouw) gaven een inkijkje in de manier waarop Het Houtens gestart is met het anders organiseren van het onderwijs. In dit portret wordt weergegeven waarom zij anders willen gaan organiseren en de manier waarop zij dit proces zijn gestart.

Waarom anders organiseren?

Op het Houtens speelden twee problemen een belangrijke rol bij het besluit om anders te gaan organiseren. Allereerst het lerarentekort. Er zijn verschillende vacatures die simpelweg niet ingevuld konden worden. Hoewel daar verschillende oplossingen voor bedacht werden, sloten deze echter vaak niet aan bij de manier waarop medewerkers van Het Houtens het onderwijs aan hun leerlingen willen aanbieden. De noodzaak om anders en minder docent-intensief te organiseren ontstond. Een tweede probleem is dat de docenten die werkzaam zijn op Het Houtens veel verschillende taken hebben. Een focus is daarom soms lastig te behouden: er moet veel gewisseld worden tussen de taken. Om die reden was er ook de wens om mensen (meer) in hun kracht te zetten, zodat ze "kunnen doen wat ze het liefste doen en waar ze het best in zijn".

Anders organiseren: op zoek naar een manier die past bij de school

Maar, hoe kunnen deze problemen aangepakt worden? In een eerste oriënterende fase hebben de schoolleiding, afdelingsleider en HR-adviseur een aantal scenario's verkend die landelijk op scholen worden ingezet om dergelijke problemen te voorkomen en die "enigszins makkelijk" te organiseren zijn en geen "drie jaar

voorbereidingstijd vergen". Verschillende scenario's werden doorgenomen, namelijk taakarm werken, het werken met leerpleinen en het werken met een flexrooster. Zo werd informatie verzameld, bijvoorbeeld door te kijken of er andere scholen mee werkten. Ook werd gekeken in hoeverre het scenario bij het vmbo past. Het moet passen bij de leerlingen die "niet [altijd] vanzelf aan het werk gaan" en "leren over het algemeen niet zo leuk" vinden. Op basis daarvan werden de voor- en nadelen op een rijtje gezet.

Na deze oriënterende fase werden de plannen met het team gedeeld. In een algemene vergadering gaf de rector-bestuurder een toelichting over toekomstbestendig onderwijs en de uitdagingen waar de school voor staat. Ook werd toegelicht welke eerste verkenning al gemaakt was. Hij sloot af met de uitnodiging voor een sessie om hier samen over verder te denken. Vervolgens werd deze sessie georganiseerd. Het doel van deze sessie is om ook docenten in kaart te laten brengen hoe zij naar de verschillende scenario's kijken. De drie scenario's werden daar nog eens kort toegelicht. De collega's die deelnamen aan de sessie, ongeveer twintig, bespraken in kleine groepjes de scenario's. Deze scenario's stonden op vellen die werden opgehangen in de aula. Ook werd een extra, leeg



vel opgehangen. De aanwezige collega's noteerden vervolgens op post-its op welke ervaringen ze hebben of hebben gehoord van andere scholen met de scenario's en plakten deze op het betreffende vel. Denkvragen die de groepjes meekregen, waren bijvoorbeeld 'Waar denk je aan bij dit scenario?', 'Hoe zie je dit voor je?' en 'Past dit bij onze school?'. Op het lege vel konden post-its met andere ideeën geplakt worden. Hier kwam heel concreet projectonderwijs als scenario naar voren. Docenten zien dit als een manier om heel praktisch les te geven, om "levensecht te gaan werken", zodat leerlingen er uiteindelijk ook echt iets aan hebben of mee kunnen.

Een maand later werden de opbrengsten van deze sessie teruggekoppeld op de schoolbrede studiedag. Ook vulden alle collega's een aantal stellingen in over de verschillende scenario's. Daarin werd gepeild in hoeverre de collega's de scenario's bij zichzelf vinden passen. Er werd bewust voor dit moment gekozen, zodat "iedereen de tijd en de gelegenheid had om het in te vullen". Wat opviel is dat iedereen de leerling vooropstelt: past het bij de leerlingen? Over het scenario leerpleinen was men om die reden wat minder enthousiast. In het scenario taakarm en het scenario projectonderwijs zagen de docenten het meest.

De volgende stap

Ook de leerlingen krijgen een stem in dit proces. Er wordt tweemaal per jaar een klankbordgroep met leerlingen georganiseerd en is er een leerlingenraad op Het Houtens.

Daar worden de scenario's ook voorgelegd, zodat de leerlingen hun mening ook kunnen geven. Dat is iets wat binnenkort opgepakt gaat worden.

De volgende stap die genomen gaat worden is het opzetten van werkgroepen om de twee scenario's waar de mensen op Het Houtens het enthousiast over waren: taakarm en projectonderwijs. Die werkgroepen, bestaande uit docenten en een afdelingsleider en/of HR-adviseur, gaan de scenario's verder uitwerken: hoe kan dit er op Het Houtens uitzien? Het hele proces zal uitgedacht moeten worden. Er zijn al verschillende docenten die hebben aangegeven hier graag aan mee te willen werken. Ook de schoolleiding en afdeling HR gaan hier verder over in gesprek. Zij zien bijvoorbeeld dat taakarm werken gemakkelijker te organiseren is dan projectmatig werken. Ook zou een eventuele combinatie, een derde scenario, nog een mogelijkheid zijn.

Wat vooral belangrijk wordt gevonden, is dat er goed voorbereid aan de slag wordt gegaan. Om die reden wordt er ook nog geen concrete datum vastgelegd waarop gestart moet worden met het anders organiseren. Zo'n datum kan ervoor zorgen dat ze zich "in allerlei bochten moeten wringen en grote risico's moeten nemen." Het moet vooral passen "in de agenda, in de tijd en in de school" en "het moet gedragen worden". De aanpak die is gekozen, door iedereen te betrekken bij het proces, lijkt daar goed bij aan te sluiten.

LEF-leren:

Studenten als eigenaar van levensecht leren

Wat:	Waar:	Sector
Flexibel en studentgericht onderwijs	ROC Midden Nederland	VO



ROC Midden Nederland is een grote onderwijsinstelling in de regio Utrecht. Het Media, ICT & Design College is een van de daaronder vallende dertien colleges. Zes vakdocenten verzorgen, samen met enkele freelancers en AVO-docenten, de opleidingen Mediaredactie en Mediamanagement. Binnen deze opleidingen wordt er anders georganiseerd. Mike Nikkels (interim afdelingsleider) en Aukje de Boer (docent op beide opleidingen) vertelden over LEF-leren, het acroniem dat zij gebruiken voor hun manier van anders organiseren. In dit portret wordt inzicht gegeven in (het ontstaan van) deze manier van werken, de opbrengsten en uitdagingen.

Waarom anders organiseren?

De reden om anders te gaan organiseren is vooral terug te voeren op de student. Binnen de opleidingen Mediaredactie en Mediamanagement werd opgemerkt dat het type student verandert. De opleidingen zijn nog vrij jong – ze startten in respectievelijk 2015 en 2017. In de beginjaren hadden de studenten vaak een havo-achtergrond of hadden eerder een andere mbo-opleiding gevolgd. Nu zijn het steeds vaker studenten die direct vanuit het vmbo komen met een “echte kaderachtergrond” en een zorgbehoefte. Zij hebben een andere begeleiding, een andere manier van het aanbieden van onderwijs, nodig. Ook het werkveld deed een beroep op de creativiteit van de opleidingen. Zij zoeken naar wendbare professionals, omdat “de inhoud en vorm van media en het benaderen van doelgroepen voortdurend verandert”. Meer passend en flexibel onderwijs, waarbij samenwerkend leren en zelfsturing een rol spelen, sluit ook aan bij de visie van ROC Midden Nederland, waarin ‘de student aan zet’ één van de pijlers is.

Anders organiseren: LEF

Met de behoeften van zowel de student als het werkveld in het achterhoofd, werd met de medewerkers van

de opleidingen Mediaredactie en Mediamanagement gebrainstormd over een manier om hieraan tegemoet te komen. Deze brainstorm is samen en in meerdere sessies gehouden. Vanuit dromen en het creëren van een stip op de horizon (“*appreciative inquiry*”) is terug geredeneerd naar wat er nodig is om dat te bereiken. Binnen ROC Midden Nederland is flexibel onderwijs een belangrijk speerpunt – dat werd ook meegenomen in de plannen. In het kort kwam men erop uit dat zowel samenwerkend leren als zelfsturing een plek moesten krijgen in de andere manier van onderwijs geven. Er was al een studiopraktijklijn binnen het college, waarbij studenten werkten voor echte opdrachtgevers. Die lijn was echter sterk gericht op het product, terwijl de betrokkenen van de studiepraktijklijn ook aandacht voor het proces wilden. Daarbij werd gedacht aan vragen als “Wat heb je nu geleerd? Wat wordt je volgende stap?”. Door te reflecteren op de keuzes die je maakt (dialogisch leren), groei je als beroepsbeoefenaar. Uiteindelijk komt dat het eindproduct ten goede.

De gezamenlijke brainstormsessies resulteerden in levensecht leren, afgekort LEF-leren. Naast de drieënhalf dag die wordt besteed aan stage en de AVO-vakken, doen de studenten anderhalve dag aan



LEF-leren. Studenten selecteren hun eigen leeruitkomst en kiezen daar hun eigen leerroute bij. Studenten maken een zogenaamd persoonlijk leerplan, waarin de ambitie van de student centraal staat: wat wil ik leren en hoe ga ik dat doen? Daarbij mogen studenten eigen keuzes maken. Bijvoorbeeld: werk ik op school of probeer ik een concrete opdracht bij een bedrijf te krijgen om aan mijn leerdoelen te werken? Ze krijgen daar zelf

de keuzevrijheid en verantwoordelijkheid in. Daarbij is de dialoog tussen docent en student cruciaal, want “dialoog is leren” volgens de betrokkenen. Docenten blijven daarbij “uit het oordeel, want op het moment dat je gaat oordelen wordt het van [de docent]”. Coachen en aanmoedigen zijn sleutelwoorden voor de rol van de docent. Waarin wil je beter worden? Wat ga je een volgende keer weer zo of juist anders doen? Door dat

soort vragen te stellen, willen de docenten echt op het proces van het leren van de student focussen. Op de leerplek begeleiden vakexperts de studenten bij het behalen van die uitkomst; op school coachen docenten de student in hun leerproces naar deze uitkomsten.

Eerstejaars studenten beginnen in de zogenaamde landingsbaan voor het LEF-leren. Studenten zijn gewend aan docenten die zeggen wat ze moeten leren, maar bij LEF gebeurt dat niet langer. In de landingsbaan leren studenten daarom hoe zij hun eigen wensen, behoeften en intrinsieke motivatie kunnen gebruiken met betrekking tot leren. Na het eerste halfjaar starten ze “echt” met LEF-leren. Ze stellen hun leerplan op en in de zogenaamde vacaturebank kiezen studenten hun LEF-plek (een opdracht of werkomgeving) die past bij hun leeruitkomsten. De ervaring leert dat studenten in leerjaar 1 vaak voor een plek kiezen waarbij ROC Midden Nederland zelf de opdrachtgever is, zodat ze rustig kunnen wennen aan het idee om voor een externe opdrachtgever te werken. Hun leeruitkomst is vaak gericht op algemene vaardigheden die nodig zijn. In leerjaar 2 kiezen studenten voor een plek buiten de instelling, waarin ze hun kennis en vaardigheden kunnen verbreden of verdiepen. Hun leeruitkomsten zijn dan namelijk al specifiek geformuleerd. Deze LEF-plekken zijn meestal bij een externe opdrachtgever, soms op school – afhankelijk van “de behoefte en het zelfvertrouwen van de student”. De keuze wordt besproken met de docentcoach, die daar samen met de student eigenaar van is.

Wat levert het op? Duidelijk beeld, plezier en flow

Nu studenten vanaf september 2021 aan het LEF-leren zijn, beginnen verschillende dingen op te vallen. Zo hebben studenten een duidelijker beeld van het beroep en wie zij zijn ten opzichte van dat beroep. Daarnaast wordt motivatie en plezier om te leren zichtbaar. Studenten geven aan dat ze bepaalde dingen “echt interessant” vinden om te leren, soms met verbazing dat ze nu mogen leren waar ze zelf in geïnteresseerd zijn. Vanuit “nieuwsgierigheid en betrokkenheid” creëren ze hun leertraject. Dit zijn mooie, voorzichtige resultaten, maar de betrokkenen benadrukken dat ze dit niet bij iedereen zien. Ook worden er verschillen opgemerkt bij de docenten. Hoewel “docenten zich altijd een beetje verantwoordelijk voelen dat de studenten moet leren”, durven zij dit nu meer los te laten en het vertrouwen aan de student te geven. Toch zit daar ook nog een spanningsveld, omdat de mate

waarin studenten daar behoefte aan hebben per student verschilt. Ook vinden – in elk geval enkele – docenten het fijn om op deze manier les te geven. Dat studenten “aanslaan, dat ze zich al fouten makend, stuiiterend en strompelend – maar wel onder begeleiding – hier steeds een veilige thuishaven vinden en dan vooruitgang boeken – dat is ultiem.” Het “in de flow komen met de student” en samen werken aan de doelen die de student formuleert, vergroot het werkplezier bij hen.

(Het overwinnen van) Uitdagingen

De mindsets van studenten en docenten zijn een uitdaging. De mindset van de studenten is veranderd doordat ze de afgelopen twee jaar volledig thuis hebben gewerkt. Ze hebben “niet samen gewerkt en alles achter de computer gedaan”. Ook zijn ze gewend dat de docenten zeggen wat ze moeten doen. Dit is een andere manier van leren dan wat er bij LEF-leren van hen verwacht wordt. Bij de transitie “staan de studenten zelf in de lead”. Die omschakeling kost tijd. De eerdergenoemde landingsbaan ondersteunt studenten om die stap te nemen. Het LEF-leren vraagt ook een andere mindset en andere begeleidingsstrategieën van docenten. De nadruk op het coachen vraagt om andere vaardigheden. Er zijn “docenten die uit de praktijk komen en het nog steeds heel erg fijn vinden om dat vak over te dragen en die nog zoekende zijn met die coaching of ze dat überhaupt een prettige rol vinden of niet”. Dat vraagt ook meer van de organisatie en het inzetten van docenten op hun kwaliteiten. Het roosteren van docenten is ook een uitdaging, want niet iedereen werkt volledig en veel collega's vallen uit door ziekte (zoals door corona en quarantaine). Dit is deels ondervangen door in plaats van reguliere lessen komend schooljaar vakinhoudelijke workshops aan te bieden, die aansluiten bij de LEF-opdrachten. Deze zijn deels verplicht en deels facultatief. Het LEF-leren wordt anderhalve dag per week ingeroosterd.

De volgende stap

In het nieuwe schooljaar 2022–2023 gaan de betrokkenen het roosterprobleem verder aanpakken. Een overgang naar meer dagdelen voor LEF-leren zou een mogelijke oplossing zijn. Dat “geeft meer ruimte en mogelijkheden”. Ook het verder ontwikkelen van samenwerkingen met bedrijven staat centraal op de agenda. Wat vaststaat is dat LEF-leren volop wordt doorontwikkeld en dat er ontzettend veel energie zit om gezamenlijk de studenten eigenaar te maken van hun eigen leerproces.

Samen en vanuit de bedoeling onderwijs ontwikkelen en organiseren voor Oekraïense kinderen

Wat:	Waar:	Sector
Onderwijs voor Oekraïense kinderen	Ithaka ISK, Utrecht	VO



Ithaka ISK is een school met internationale schakelklassen in Utrecht. 80 docenten bieden onderwijs aan ruim 800 leerlingen tussen de 12 en 18 jaar die geen of weinig Nederlands spreken. Leerlingen worden voorbereid op een toekomst, waarin het gebruik van de Nederlandse taal een belangrijke rol speelt en begeleid in hun groei naar een volwassen bestaan in hun nieuwe land. In september 2021 kwamen Afghaanse kinderen voor onderwijs naar Ithaka ISK; in januari verschillende kinderen vanuit de vluchtelingen crisis in Ter Apel. Gerben Houwer (waarnemend directeur) vertelde over de uitdaging waar Ithaka ISK op dit moment voor staat: het organiseren van onderwijs voor Oekraïense kinderen. In dit portret wordt toegelicht hoe Ithaka ISK dit aanpakt, voor welke uitdagingen ze staan en wat hun volgende stap is.

Waarom anders organiseren?

Na maandenlange dreiging, viel Rusland in februari 2022 Oekraïne binnen. Veel Oekraïners vluchtten hun land uit. Een deel van hen kwam naar Nederland. Onderwijs aanbieden aan Oekraïense kinderen werd een prioriteit. Ook voor Ithaka ISK. Ithaka ISK is met nadruk “geen vluchtelingenschool”, maar een school “die schakelt tussen het onderwijs in het land van herkomst en het onderwijs in Nederland”. Dat maakte het onderwijs aanbieden aan Oekraïense kinderen lastig: hun toekomst ligt niet per definitie in Nederland, het liefst willen zij terug naar hun thuisland. Door de specialisatie op het gebied van onthechting bij leerlingen stond een ding vast: Ithaka ISK wilde zo goed mogelijk onderwijs bieden aan deze kinderen, maar wél met een passend aanbod. Daarvoor was een andere onderwijsvorm nodig.

Anders organiseren: Samen onderwijs ontwikkelen en organiseren voor Oekraïense kinderen

Om tot een passende onderwijsvorm te komen, stond de missie van Ithaka ISK centraal: vanuit kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming leerlingen begeleiden in hun groei naar een volwassen bestaan. In bestaande migrantennetwerken werden oproepen gedaan aan Oekraïense docenten met de vraag of zij mee wilden denken over de manier waarop het onderwijs het best aan Oekraïense kinderen kan worden aangeboden. Omdat de Oekraïners niet in Nederland willen blijven, maar zodra het mogelijk is terug willen naar Oekraïne, is het inbedden in het reguliere programma van Ithaka ISK op dit moment niet wenselijk – het past niet “bij de bedoeling en het waarom”. Een langzame verschuiving van de focus wordt echter merkbaar. Deze zorgt ervoor dat er ook voorzichtig verkend wordt welke onderwijsmogelijkheden er in Nederland nog meer zijn.

Daarom werd besloten een Oekraïens curriculum op te zetten. Tien Oekraïense docenten, allen net gevlucht, meldden zich aan. In een eerste startbijeenkomst met deze docenten, drie Nederlandse docenten en de schoolleider werd besproken wat de kinderen nodig hebben. Hoewel deze docenten ongerust waren over het Oekraïense examenprogramma en de noodzaak hiervan in Oekraïne, werd ook gesteld dat dat nu niet past en niet de prioriteit mag hebben. “Het gaat om de ontwikkeling en hen een veilige plek bieden” concludeerden een groot deel van de betrokkenen samen. Op basis van kwaliteitseisen vanuit Ithaka ISK, werden acht docenten aangenomen. Samen maakten ze de klassen en stelden ze programma’s op. Nadat een gebouw beschikbaar kwam, startten anderhalve week na de startbijeenkomst de eerste lessen voor de Oekraïense kinderen.

Daarna was het ontwikkelwerk niet klaar. Elke dag wordt er samen gebouwd – er wordt gedacht over Oekraïense literatuur, ontspanning in de vorm van sport en yoga, maar ook lessen Engels – omdat de leerlingen dat graag willen leren. Het onderwijs is verder erg flexibel. Het gebeurt “vanuit de bedoeling: we leren elkaar weer te vertrouwen, we leren het samen te doen en dat is nu nog met de blik op we gaan terug naar Oekraïne”, aldus de waarnemend directeur. Ook de ouders worden bij het onderwijs betrokken. Ze worden uitgenodigd om mee te denken en aan te geven wat zij denken dat de kinderen nodig hebben. Zo hebben ouders bijvoorbeeld een muziekschool opgericht. Er zijn best wat zorgen bij de ouders, onder andere omdat er geen examens worden afgenomen. Daarom blijven de docenten in gesprek met de ouders. Ze leggen uit hoe ze aan de doelen van het onderwijs in Oekraïne werken en lichten toe waarom er niet geëxamineerd wordt. Zo kan er een veilig klimaat worden geboden en kunnen de kinderen zodra ze terug zijn in Oekraïne verder in hun eigen onderwijssysteem.

(Het overwinnen van) Uitdagingen

Bij deze vorm van anders organiseren kwamen ook een aantal uitdagingen kijken. Ten eerste de andere cultuur van de Oekraïense docenten. Het onderwijs is daar sterk(er) “curriculum- en prestatiegericht” en hun autonomie is niet zo groot als bij de docenten in Nederland. Ze hebben hulp nodig bij het zelf omgaan met budgetten, bijvoorbeeld. Uiteraard zijn deze docenten “zelf ook in crisis, ze zijn ook gevlucht”, dus die hulp wordt graag geboden. Ze stellen het op prijs om als professional te worden behandeld en om die reden kunnen “ze dit werk op dit moment ook doen”. Ten tweede zijn dat de

structuren in het Nederlandse onderwijs. Het *out-of-the-box* denken is soms lastig. Hierbij kan gedacht worden aan het werven van Nederlandse leraren – die zitten vaak vast aan hun contract, waardoor ze niet op korte termijn kunnen bijdragen. Ook het regelen van zaken als tijdelijke huisvesting voor Oekraïense docenten is complex. Ten derde is het vinden van de juiste mensen uitdagend. Het kunnen werken met kinderen, pedagogisch en reflectievermogen gelden daarbij als uitgangspunt – niet het beheersen van het curriculum of de didactiek. Tenslotte geeft de aandacht en sympathie voor Oekraïne de medewerkers van Ithaka ISK soms een wat ongemakkelijk gevoel. Uiteraard is dat prettig – het opent deuren die anders gesloten bleven. Maar waarom is die aandacht er niet voor andere vluchtelingen, terwijl daar ook fantastisch werk voor nodig én gedaan is? Voor nu wordt het momentum gebruikt om dit ook in de toekomst in te kunnen zetten.

De volgende stap

De volgende stap is om ook de Oekraïense docenten te verbinden aan de missie van de school. De lessen zijn in hoog tempo opgestart, waardoor het echte gesprek over de missie en wat dat betekent op de werkvloer niet bovenaan de lijst stond. Men praat over “hoe ontvang je de kinderen op de eerste schooldag, wat is de functie van het programma en wat zit er in het programma?”. Samen het gesprek voeren over de missie van de school en het onderwijs is onlangs gestart en blijft aandachtspunt voor de toekomst. Daarbij wil Ithaka ISK ook graag leren van hun Oekraïense collega’s. Wat is er nodig? Het gesprek (blijven) voeren is daarbij cruciaal.

De kracht van deze manier van anders organiseren zit in het samen. Niemand heeft verteld ‘Zo gaan we het doen en je kunt meedoen als je wilt’. Nee, er is samen nagedacht. Uiteraard, zo geeft de waarnemend directeur aan, wordt er wel bijgestuurd als dat nodig is. Zo is men er alert op dat als blijkt dat er toch een kans bestaat dat de Oekraïense kinderen lang(er) in Nederland blijven, dat hen wel Nederlands aangeboden gaat worden. Maar voor nu heeft het geven van onderwijs en het bieden van een veilige plek aan de kinderen de hoogste prioriteit.

Meer ruimte en verantwoordelijkheid voor docenten, minder gedoe in het onderwijs

Wat:	Waar:	Sector
Platte organisatiestructuur	X11, Utrecht	VO



X11 is een school voor vmbo en havo in Utrecht, specifiek gericht op leerlingen die zich willen ontwikkelen op het gebied van media en vormgeving. Zo'n 120 docenten geven hier les aan ruim 1000 leerlingen. Zeven jaar geleden startte X11 met het anders organiseren van hun onderwijs: ze besloten gezamenlijk terug te gaan naar een platte organisatiestructuur – zonder teamleiders en coördinatoren. Moniek Rieter (directeur) en Ilse de Vlaming (docent) vertelden over het proces én het resultaat. In dit portret wordt inzicht gegeven in deze manier van organiseren.

Waarom anders organiseren?

X11 had een traditionele organisatiestructuur, met een directeur en twee teamleiders. Iedere teamleider had zijn eigen verticale teams. Het media en vormgeving profiel is een zogenaamd creatief technisch profiel. Zeker een derde van de docenten heeft op de Hogeschool voor de Kunsten of een grafische school gezeten. De behoefte aan autonomie bij deze docenten is “vrij groot”. Dat zorgde voor frictie in de traditionele structuur. De directeur werd voornamelijk door docenten gevraagd naar toestemming voor het uitvoeren van initiatieven; de teamleiders werden “gebruikt” voor het oplossen van problemen. De teamleiders kwamen daardoor niet toe aan leidinggeven aan hun teams. Ook konden ze hun creatieve achtergrond niet inzetten. Er waren regelmatig wisselingen in de teamleiders en één van hen raakte overspannen. Dat was het moment waarop de directeur en de medewerkers dachten: het moet anders.

Anders organiseren: Een platte organisatiestructuur met veel ruimte en verantwoordelijkheid voor docenten

De directeur opende het gesprek om te bespreken wat de docenten nodig hadden. De “gewoontes in het onderwijs” worden inmiddels gezien als de enige manier – terwijl er “ruimte is om dingen anders te doen”. Daar ging het gesprek over en het team gaf aan het eens zonder teamleiders te willen proberen. Eén teamleider ging naar een baan elders. De tweede teamleider heeft een andere functie, gericht op schoolontwikkeling, binnen de school gekregen. Ook de functies van bijvoorbeeld zorgcoördinator en verzuimcoördinator werden opgeheven. De verantwoordelijkheden van de verschillende functies zijn verdeeld over docenten die hier affiniteit mee hebben, waarvoor ze uren krijgen. Hierdoor wordt op jaarbasis 150.000 tot 200.000 euro bespaard. Dit geld wordt ingezet voor de facilitering van de medewerkers op een andere manier. Zo krijgen de docenten op deze school gemiddeld meer betaald dan op andere scholen. Als ze kunnen verantwoorden – al is dit op een half A4'tje – op welke manier ze de stap gaan zetten van LB naar LC, dan wordt op basis van vertrouwen

die LC toegekend. Dit alles gaat natuurlijk niet zomaar. De directeur bewaakt de grenzen, die – naar eigen zeggen – “van elastiek zijn”. Hoewel de leerjaren en vakgroepen blijven bestaan, is de verantwoordelijkheid platter georganiseerd.

Iedereen wordt ingezet “op zijn of haar kracht en kwaliteiten en niet vanuit een structuur die een school zou moeten hebben”. De medewerkers geven aan hoe zij aan de school willen bijdragen en hoeven bijvoorbeeld niet standaard de rol van mentor te vervullen – alleen als dat bij hen past en ze dit zelf willen. Er is ook altijd ruimte om aan te geven dat je ergens aan wil bijdragen. Er zijn geen jaartaakformulieren en er worden ook geen functionerings- en beoordelingsgesprekken gevoerd. De gesprekken die worden gevoerd gaan over alledaagse praktijken, de verantwoordelijkheden die medewerkers hebben en of ze die verantwoordelijkheden aan kunnen. Als blijkt dat je verantwoordelijkheden hebt waar iemand “echt vier dagen voor nodig [heeft], terwijl er maar drie dagen betaald worden” dan wordt daar het gesprek over gevoerd met de directeur. Er wordt dan bijvoorbeeld gekeken of iemand een dag meer betaald kan worden of dat een deel van de verantwoordelijkheden aan iemand anders overgedragen kunnen worden. Driekwart van de gesprekken wordt door de medewerkers zelf ingepland – bij het andere kwart wordt het initiatief genomen door de directeur.

Daarnaast wordt er op X11 steeds gekeken naar wat er gebeurt en hoe er om kan worden gegaan met de ontwikkelingen die op de school af komen. Een voorbeeld daarvan was terug te zien in de kernthema's die het uitgangspunt van de organisatie van X11 vormen. Dit waren er vijf, waar verschillende teams van docenten zich op basis van hun interesse rond organiseerden. Tot het moment dat enkele docenten opmerkten dat twee thema's, examinering/voortgang en ontwikkeling/welzijn van leerlingen/ondersteuning, niet afzonderlijk behandeld kunnen worden. Ze hadden elkaar nodig en wilden als één team verder. Het welzijn van een leerling is immers cruciaal voor de voortgang en examinering. Het werd met de directeur besproken en het resultaat is zichtbaar: er wordt nu gewerkt vanuit vier kernthema's. Omdat ook deze thema's met elkaar verbonden zijn, en ontwikkelingen en plannen binnen één thema raken aan de andere thema's, komen vertegenwoordigers van de verschillende themagroepen geregeld samen. Veel wordt onderling door de docenten geregeld. De directeur sluit af en toe aan om op de hoogte te blijven

en mee te denken. Zaken waar zij vanuit haar functie zicht op heeft, die nodig zijn voor de ontwikkelingen in de teams, brengt ze in.

Resultaten: opereren als collectief, samen ontwikkelen en ruimte voor leerlingen

Deze andere manier van organiseren, door een platte organisatiestructuur met veel ruimte voor de docenten, heeft verschillende mooie resultaten opgeleverd. “Er is een enorm verantwoordelijkheidsgevoel en verbondenheid met de school”. Ook is er bij de docenten een grote wil om te ontwikkelen en elkaar daarbij te ondersteunen. Zo hebben relatief veel docenten een lerarenbeurs en is er een sterke structuur ontstaan voor het helpen van elkaar. Iedere docent zit in een intervisiegroep en alle nieuwe collega's hebben een maatje om mee te sparren. Een concreet voorbeeld was een nieuwe docent, een zij-instromer, die volgens haar collega's “erg goed in haar vak” was, maar zelf wilde stoppen omdat ze het te zwaar en moeilijk vond. Haar maatje en de vakgroep betreurden dit, omdat ze de kracht van deze docent zagen. Daarom besloten ze om samen een oplossing te bedenken: de docent ging lesgeven aan één in plaats van drie tot vier klassen en werd intensief gecoacht in de klas door haar collega. De vakgroep vond dat ze zuinig moesten zijn op de potentie van de desbetreffende docent en namen daardoor als vanzelfsprekend de andere klassen van de docent over. Dit toont hoe docenten samen hun schouders eronder zetten en elkaar helpen in hun ontwikkeling.

Deze manier van werken draagt ook bij aan het werk-plezier van docenten. Door de andere verantwoordelijkheden dan gebruikelijk in een traditionele setting ontstaan diverse ontwikkelmogelijkheden en leer je je eigen kwaliteiten beter kennen.

Daarnaast wordt X11 gezien als een ontwikkelplaats. Docenten werken hier vaak zo'n zeven tot acht jaar en gaan vervolgens door naar een andere school. De behoefte om docenten op de school te behouden is er niet – het is goed voor hun ontwikkeling om een volgende stap te zetten en de volgende docenten staan klaar om op X11 aan de slag te gaan. Het werven van nieuwe collega's gebeurt door het team van docenten waar een vacature is. Zij weten wat ze nodig hebben. Helaas begint het lerarentekort hier ook voelbaar te worden. Ook heeft het docententeam een hechte band met elkaar. Zo wordt er op vrijdagmiddag vaak met elkaar



geborreld en één keer per week samen geluncht. Het gaat op X11 niet alleen over het onderwijs, maar ook over “gezellig” en “lol hebben in dit werk”.

Verder wordt zichtbaar dat de ruimte en vrijheid die docenten hebben, ook aan leerlingen worden geboden. De leerlingen voelen zich hier mede-eigenaar van de school en komen ook met ideeën. Zo was er vorig jaar een leerling die graag een vak wilde volgen dat niet op X11 werd gegeven, maar dat volgens haar goed binnen media en vormgeving paste. Samen met deze leerling is er toen gezocht naar een school binnen het bestuur waar dat vak wel werd gegeven en samen werd geregeld dat ze dit vak kon volgen.

(Het overwinnen van) Uitdagingen

Er zijn ook uitdagingen bij deze manier van organiseren. Het is lastig om als directeur zicht te houden op alle processen die zich afspelen binnen het team van 120 docenten; dat ging makkelijker toen er twee teamleiders waren, die daarin mee konden helpen. Het is nog lastiger omdat de school blijft groeien. Er zijn op dit moment verschillende locaties, waardoor het met elkaar verbonden blijven nog uitdagender wordt. Ook de hoeveelheid ideeën die wordt uitgevoerd, kan soms wat overweldigend zijn. Omdat niet iedereen

overal vanaf het begin bij betrokken is en kan zijn, is het belangrijk iedereen mee te blijven nemen. Als docenten zich vervolgens realiseren op welke manier ideeën en plannen tot stand komen – op basis van hun eigen input en ervaringen – gaan zij er, nadat ze gewend zijn aan het idee, snel in mee.

De volgende stap

De volgende stap voor X11 zit in het blijven vormen van samenhang in het docententeam. Op dit moment groeit het aantal leerlingen, waardoor het onderwijs op verschillende locaties wordt gegeven. Dit maakt afstemming en samenwerking extra complex. Over een jaar of vier krijgt X11 een nieuw gebouw, waardoor deze complicerende factor verdwijnt en er (nog) beter gewerkt kan worden aan samenhang en verbondenheid. Het moet voor de docenten “spannend en aantrekkelijk blijven” om het beroep van docent vol te houden. “Er moet een balans zijn tussen je eigen leren en ontwikkelen en het lesgeven/de leerling helpen zich te ontwikkelen” en dan moet de school “ook echt in de vezels een lerende organisatie zijn”. Het gaat “niet over dat je minder docenten nodig hebt, maar dat je minder gedoe nodig hebt”. Daar lijkt X11 een krachtige stap in gezet te hebben.

Conclusie

Het anders organiseren van onderwijs is van belang om tegemoet te komen aan uitdagende vraagstukken waar het onderwijs vandaag de dag mee te maken heeft. Dit gebeurt al op vele onderwijsinstellingen, die dat elk op hun eigen manier en in hun eigen tempo doen.

Om van elkaar te kunnen leren, bracht dit onderzoek het proces van anders organiseren door middel van een beschrijvende multiële case study in kaart. De vraag die het onderzoek richtte was:

Hoe zijn onderwijsinstellingen in de regio Utrecht hun onderwijs en/of werk anders gaan organiseren? Om de vraag te beantwoorden, werd de manier van anders organiseren en de aanleiding, het proces en de resultaten van het anders organiseren van acht verschillende initiatieven in kaart gebracht. Samengevat kunnen door middel van de acht portretten de volgende conclusies getrokken worden.

Aanleiding en doelen van anders organiseren

Hoewel de lerarentekorten de werkdruk en complexiteit van werken in het onderwijs extra vergroten, blijkt dat in deze portretten niet de belangrijkste aanleiding te zijn dat er anders georganiseerd wordt. De student of leerling en het verbeteren van onderwijs voor die lerende staat in vrijwel alle portretten centraal. Dit is een belangrijk punt, want leraren blijken meer betrokken en gemotiveerd te zijn om hun onderwijs te veranderen wanneer de verandering nuttig is voor de eigen onderwijspraktijk en de leerlingen (Tschannen-Moran et al., 1998)

Manieren van anders organiseren van onderwijs

Het anders organiseren in deze acht initiatieven richtte zich het vaakst op het organiseren van vormen van onderwijs op maat en samenwerking met de omgeving – of een combinatie daarvan. Zowel in het vo als in het mbo werden soortgelijke initiatieven ingezet, zoals het flexibiliseren van het onderwijs en de inzet van leerpleinen.

Uitdagingen in het proces van anders organiseren

De betrokkenen van de acht initiatieven ervoeren verschillende uitdagingen in het proces van anders organiseren. Zo konden de mindset van docenten en studenten, die gevormd zijn in de reguliere onderwijssystemen, bijvoorbeeld een uitdaging vormen voor het anders organiseren. De andere manier van organiseren past niet per definitie bij wat docenten en studenten gewend zijn. Wanneer docenten meer vrijheid krijgen of een meer coachende rol moeten aannemen,

vraagt dit andere praktijken in hun dagelijkse handelen. Dat geldt ook wanneer studenten meer vrijheid krijgen. Tijd en ondersteuning zijn nodig om dit bij hen te ontwikkelen. Ook konden de bestaande structuren een uitdaging vormen. De bestaande roosters en systemen zijn bijvoorbeeld niet altijd toereikend voor de andere manier van organiseren.

Eerste resultaten van anders organiseren

De resultaten van het anders organiseren zijn nog lang niet altijd duidelijk. Vaak wordt in elk geval een toename van werkplezier bij een deel van de collega's opgemerkt. Het anders organiseren is namelijk ook echt anders, zoals een meer coachende in plaats van kennis overdragende rol van een docent, waardoor de manier van werken niet (direct) bij ieders voorkeuren past. De resultaten op leerling- of studentniveau worden bij de verschillende initiatieven gemonitord, maar om de beoogde resultaten te halen is er een langere periode nodig waarin met het initiatief gewerkt wordt.

De acht initiatieven geven een gedetailleerd inzicht in manieren waarop in de regio Utrecht anders georganiseerd wordt. Ook laten ze stuk voor stuk zien dat samen anders organiseren tot succesverhalen kan leiden en dat we hier verschillende geleerde lessen uit kunnen halen. Of het nu gaat om het samen met collega's zoeken naar een passende manier van anders organiseren (zie Portret 1) of het samen met collega's én ouders (zie Portret 7) of het bedrijfsleven (zie Portret 2 en 6), en of het nu gaat om een initiatief op grote schaal (zie Portret 6

en 7) of op kleine(re) schaal (zie Portret 5) – samen lukt het beter dan alleen. Deze, vaak intensievere manier van samenwerken, levert in vele gevallen positieve resultaten op, zoals een betere afstemming van taken tussen de leraren omdat ‘de neuzen dezelfde kant opstaan’, met ook een hechtere band onderling tot gevolg. Ook wordt meer ruimte ervaren door docenten doordat ze gericht les kunnen geven, wat in veel gevallen bijdraagt aan hun werkplezier.

Door naar deze opbrengsten te kijken, kunnen aanwijzingen gevonden worden die mogelijk bijdragen aan succesvol anders organiseren en werkplezier. Zo worden de leraren in veel casussen ‘in hun kracht gezet’, en krijgen zij de vrijheid om te doen waar zij affiniteit mee hebben en goed in zijn. Omdat docenten op deze manier hun kwaliteiten goed naar buiten kunnen brengen, worden zij door collega’s gezien als krachtige en ambitieuze professionals en wordt er met trots met hen samengewerkt. Verder valt op dat leraren in deze casussen veel regelruimte krijgen. Deze vrijheid wordt ook doorgegeven aan de leerlingen en studenten, wat ervoor zorgt dat ze veel gerichte aandacht nodig hebben. Docenten komen hierdoor ‘in de flow’ met de student, wat hun werkplezier vergroot. Dit alles wordt regelmatig gedaan door middel van input vanuit de studenten en het bedrijfsleven, om zo goed mogelijk aan te sluiten bij de behoeften van de student.

Wel moet er rekening gehouden worden met enkele randvoorwaarden om anders organiseren binnen de school succesvol te laten worden en werkplezier binnen het team te bevorderen. Zo is de organisatiestructuur bepalend; in het geval van een meer hiërarchische organisatiestructuur is steun vanuit de schoolleiding een vereiste. Schoolleiders kunnen docenten helpen bij het inzetten van interventies, en hen vrijheid bieden om deze uit te voeren. Daarbij blijkt dat anders organiseren niet weggelegd is voor iedere docent, en ervaart hierdoor niet iedere docent meer werkplezier. Het is belangrijk dat de nieuwe vorm van organiseren bij de docent past om dit zo te ervaren en dat zij wendbaar zijn. Docenten moeten de leerlingen durven loslaten, en in kunnen spelen in wat een individuele student nodig heeft. Daarbij moeten de docenten de wil hebben om te ontwikkelen om mee te komen met de organisatie.

Hoewel eerste resultaten een hoopvol beeld geven, is het nog te vroeg om te concluderen in hoeverre dit scholen helpt om goed in te spelen op het lerarentekort. De tekorten blijken namelijk niet de belangrijkste aanleiding te zijn dat er anders georganiseerd wordt. Enerzijds kan dit de vraag oproepen in hoeverre deze initiatieven scholen helpt om *direct* in te spelen op het lerarentekort, bijvoorbeeld door inzet van gastdocenten of onderwijsassistenten om zo minder docentafhankelijk onderwijs te organiseren. Anderzijds, zouden de initiatieven wel op *langere* termijn kunnen doorwerken op het behoud van onderwijsprofessionals. De hoge werkdruk in het onderwijs wordt namelijk veroorzaakt door een chronische disbalans tussen datgene wat het werkt eist (zoals bieden van hoge onderwijskwaliteit, inspelen op heterogene leerlingpopulaties en veranderende eisen uit het beroepenveld, en een hoge cognitieve en emotionele belasting) en de energiebronnen die daarvoor nodig zijn (zoals toereikende competenties, voldoende eigen beslissen en regelruimte, een ondersteunende inrichting van de werkomgeving en voldoende hersteltijd) (Hummel et al., 2019; Koeslag-Kreunen, 2021). En juist dat gebrek aan voldoende energiebronnen is een van de belangrijkste redenen voor onderwijsprofessionals om het onderwijs te verlaten (Borman & Dowling, 2008). Kennisuitwisseling tijdens initiatieven, waarbij samen doelgericht te werk wordt gegaan om resultaten te behalen, lijkt hoopvol om het werkplezier van docenten aan te wakkeren. Concluderend kan het opzetten van plekken waarin samengewerkt kan worden aan anders organiseren een katalysator voor anders organiseren zijn.

Referenties

- Biesta, G. (2012). Goed onderwijs en de cultuur van het meten: *Ethiek, politiek en democratie*. Boom uitgevers.
- Borman, G.D. & Dowling, N.M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78 (3), 367–409, <https://doi.org/10.3102/0034654308321455>
- Bryk, A. S. (2015). 2014 AERA distinguished lecture: Accelerating how we learn to improve. *Educational Researcher*, 44(9), 467–477.
- Draaisma, A., Woldman, N., Runhaar, P., Den Brok, P., Van Woerkom, M. (2021). *Anders organiseren in primair onderwijsteams: een zoektocht naar minder werkdruk en meer werkgeeluk*. Wageningen: Wageningen University & Research/Tilburg University.
- Fontein, P., Adriaens, H., Uijl den, M. & Vos de, K. (2015). *De toekomstige arbeidsmarkt voor onderwijspersoneel po, vo en mbo 2015–2025*. CentERdata, https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/73302/73302_workinr.pdf?sequence=1
- Hummel, L., Hooftman, W. & Schelvis, R. (2019). *Werkdruk in het onderwijs*. TNO, <https://www.voion.nl/media/2104/werkdrukinhetoonderwijs.pdf>
- Koeslag-Kreunen, M. (2021). Fier: *Naar onderwijsprofessionals met werkplezier*. Hogeschool Utrecht, <https://ap.lc/jdHdY>
- Koffeman, A. (2021). Onzekerheid als belemmering en als voorwaarde voor het leren van leraren: Op zoek naar druk als desirable difficulty. *Pedagogische Studiën*, 97, 444–452.
- McNaughton, S. (2021). The conundrum research-practice partnerships face with system variability. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 101048.
- Rijksoverheid (2021). Aanpak lerarentekort. Verkregen via: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/aanpak-tekort-aan-leraren>
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68 (2), 202–248.
- Utrecht Leert. (2020a). Actieplan Utrecht Leert, deel 1: Uitwerking noodplan PO. Utrechtse Onderwijsagenda.
- Utrecht Leert. (2020b). Actieplan Utrecht Leert, deel 2: Uitwerking actieplan vo (concept). Utrechtse Onderwijsagenda.
- Utrecht Leert. (2020c). Actieplan Utrecht Leert, deel 3: Uitwerking actieplan mbo (concept). Utrechtse Onderwijsagenda.
- Utrecht Leert (2020). Actieplan Utrecht Leert 2020 – 2022. Uitwerking actieplan VO en MBO. Verkregen via <https://utrechtleert.nl/wp-content/uploads/2021/03/UL-Actieplan-VO-JUNI-2020-v03.pdf> en <https://utrechtleert.nl/wp-content/uploads/2021/03/UL-Actieplan-MBO-JUNI-2020-v02.pdf>
- Van den Berg, D., Boogaard, M., Heemskerk, I., Jettinghoff, K., Scheeren, J., & Schenke, W. (2019). *Anders organiseren? Teamwork! Verkenning naar de personele gevolgen van anders organiseren in het voortgezet onderwijs*. Verkregen via <https://www.voion.nl/publicaties/onderzoeksrapport-anders-organiseren-teamwork/>
- VO Raad (2018). *Anders organiseren als oplossing voor het lerarentekort?* Verkregen via: <https://www.platformsamenoopleiden.nl/wp-content/uploads/2018/06/Catalogus-Lerarentekort-DEF.pdf>
- Yin, R. K. (2014). *Case study research design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Bijlagen

Bijlage A – Interviewleidraad

Introductie

1. Wil je voordat, we naar de inhoud gaan, je naam en leeftijd noemen?
2. Wat kun je in het kort vertellen over je huidige functie en werkzaamheden?
(Welke rollen en taken heb je, welke andere werkzaamheden verricht je?)

Aanleiding

3. Wat is de aanleiding om anders te gaan organiseren?
4. Wat kun je vertellen over de wijze waarop je anders bent gaan organiseren?
5. Wat is het doel van deze manier van anders organiseren?
6. Wie zijn hierbij betrokken?

Proces

7. Hoe verloopt het anders organiseren tot nu toe?
 - Wat gaat goed?
 - Waar loop je tegenaan?
 - Welke lessen heb je tot nu toe geleerd?

Resultaten

8. Wat is het (beoogde) resultaat van deze manier van anders organiseren?
9. Welke gevolgen heeft deze manier van anders organiseren voor de leerlingen?
10. Welke gevolgen heeft deze manier van anders organiseren voor jou?
 - Wat zijn de gevolgen voor jouw werkdruk?
 - Wat zijn de gevolgen voor jouw werkplezier?
11. Welke gevolgen heeft deze manier van anders organiseren voor je collega's?
 - Wat zijn de gevolgen voor hun werkdruk?
 - Wat zijn de gevolgen voor hun werkplezier?
12. Zou hier ook bij andere vakken/afdelingen mee gewerkt kunnen worden?
13. Zou hier ook bij andere instellingen mee gewerkt kunnen worden?



