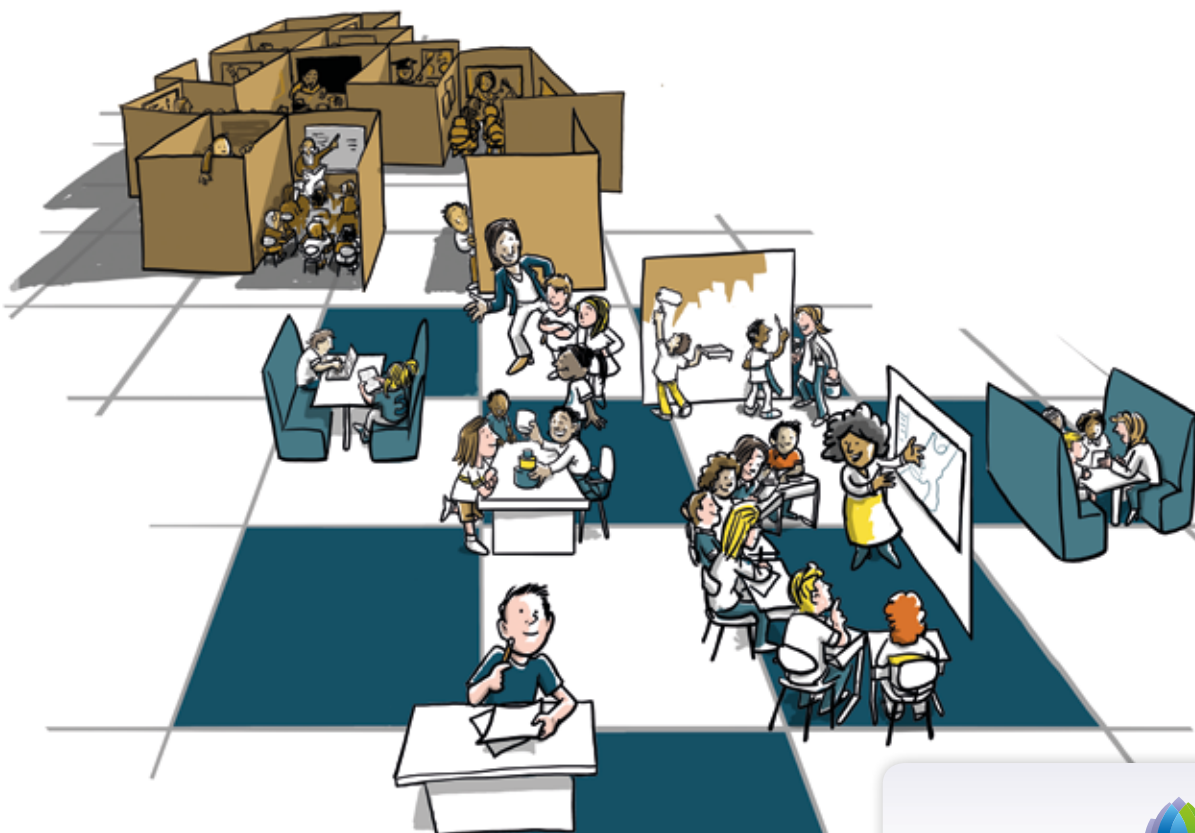


LEREN ANDERS ORGANISEREN

DE PRAKTIJK VAN SCHOLEN DIE HET
JAARKLASSENSYSTEEM LOSLATEN



Jeroen Imants
Marius Berendse
Ineke van Sijl

bazalt



Colofon

Auteurs:	Jeroen Imants, Marius Berendse en Ineke van Sijl
Projectleiding en redactie:	Anita de Jong (Bazalt)
Correctie:	Nanny Maat
Vormgeving:	Maïten de Schepper (and Mighty)
Vormgeving cover:	Nanja Toebak
Illustraties:	Hans-Jan Rijbering
Foto's:	Ineke van Sijl (tenzij anders vermeld bij de foto)
Drukwerk:	PrintSupport4u

De illustraties bij de delen zijn afgeleid van het filmpje Onderwijsvernieuwing SlimFit dat Hans-Jan Rijbering eerder tekende: <https://youtu.be/Bgn4yS0Sg7M>

ISBN: 978-94-6118-289-0
Bazalt Educatieve Uitgaven
1e druk 2020

© Bazalt Educatieve Uitgaven 2020

Niets uit deze uitgave mag worden gereproduceerd of doorgegeven, in welke vorm dan ook, zonder schriftelijke toestemming van Bazalt. Voor informatie over workshops, trainingen en coaching aansluitend bij deze uitgave kunt u terecht bij onderstaande organisaties.

Bazalt

Postbus 21778
3001 AT Rotterdam
088 - 557 0500 (uitgaven)
088 - 557 0570 (training/coaching)
info@bazalt.nl
www.bazalt.nl

HCO

Postbus 53509
2505 AM Den Haag
070 - 448 28 28
info@hco.nl
www.hco.nl

RPCZ

Postbus 351
4380 AJ Vlissingen
0118 - 480 880
info@rpcz.nl
www.rpcz.nl

Bazalt maakt deel uit van de Bazalt Groep en werkt daarin samen met partners HCO en RPCZ.

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 leerstofaarklas.

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 luchtfitserij. 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 vernieuwingsscholen 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.

Leren en werken in een unit

Hoe doorbreken scholen de jaarklassenstructuur en waarom doen ze dat? Hoe ziet het werken en leren in een unit eruit? In dit deel staat de praktijk centraal van scholen die anders organiseren en kiezen voor unitonderwijs.

- In **hoofdstuk 2** staat de belangrijke rol van een visie toegelicht en geven we aan hoe die visie zich gaandeweg steeds verder uitkristalliseert.
- De **hoofdstukken 3, 4 en 5** gaan achtereenvolgens over de organisatie van leren en onderwijzen, de pedagogisch-didactische leeromgeving in de units en het werk van het personeel in de teams. Organisatie, leeromgeving en personeel worden beschouwd als de drie pijlers van unitonderwijs.
- In **hoofdstuk 6** komen de gebouwde en ingerichte ruimte aan bod. De ruimte speelt een belangrijke rol bij unitonderwijs.



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 dorpsschool Sint Jan, Oostelind

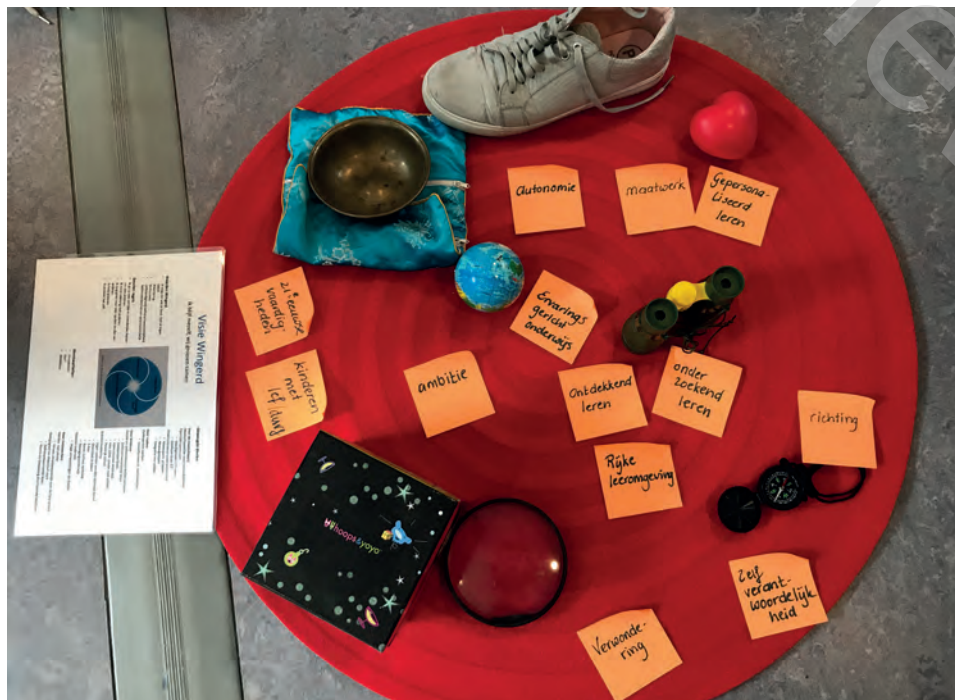
Onderwijsmensen uit het hele land kwamen in het voorjaar van 2018 bij elkaar in Utrecht tijdens de Ontmoetingsdag Onderwijsvernieuwing. Alle deelnemers waren op hun eigen manier betrokken bij het praktisch werk maken van 'leren anders organiseren'. Carla Pelkmans was een van hen. Zij maakt duidelijk 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.



● *Figuur 2.2: Aanzet voor een visie van school Y.*

Deze school kiest voor andere voorwerpen. Centraal staat een knuffelaap met een klein aapje. Op een feestslinger is een post-it geplakt met de tekst: leren hoort een feestje te zijn; aansluiten bij behoeften. Verder zijn vijf post-its bij elkaar geplakt: humor en relativeren, vertrouwen hebben in kinderen/hoge doelen, kinderen moeten gezien worden (elke dag elk kind zien), consequent in afspraken en regels, rust, structuur (4 R'en).

Op het bovenste boekje is de tekst geplakt: je mag zijn wie je bent. Op het middelste boekje: aansluiten bij de leerling, impulsen en modellen, rijke leeromgeving, van elkaar leren jong/oud. Het boekje onderaan de foto heeft twee post-its: band met leerkracht en elkaar (vertrouwen) en groeps-klimaat.

Ook deze tweede aanzet voor een visie komt op het eerste gezicht algemeen over. Maar wanneer je beide foto's vergelijkt, valt het verschil op. In het eerste voorbeeld staat het 'explorerende' en het 'lerende' verhoudingsgewijs meer centraal. Het tweede voorbeeld richt de aandacht op de persoonlijke ontwikkeling en de onderlinge relaties. Daarmee worden accenten neergezet in de richt- en startpunten voor schoolontwikkeling en anders organiseren.

Het onder woorden brengen en uitbeelden van deze inhoudelijke gerichtheid aan het begin van het proces is van groot belang voor een succesvol vervolg. Daarbij gaat het om de inhoud van de visie. Het gaat er ook om deze visie als teamleden met elkaar te delen, zodat deze tot leven komt en er eigenaarschap ontstaat. Deze accenten gaan dienen als 'stip op de horizon'.

2.2 Visie als een kompas in eigen hand

Het leren anders organiseren in de richting van unitonderwijs moet ertoe doen, het moet meerwaarde hebben. Waarom zou je er anders aan beginnen? Met 'ertoe doen' wordt bedoeld dat de andere organisatie eraan bijdraagt dat kinderen en volwassenen dagelijks beter leren en werken. En die meerwaarde moet ook nog eens duurzaam zijn. Duurzaam betekent twee dingen:

- De meerwaarde is na een aantal jaren nog steeds aanwezig in het dagelijkse onderwijs.
- Er wordt zorgvuldig omgegaan met de energie van alle betrokkenen, op de eerste plaats de energie van de kinderen en het onderwijspersoneel.

Om duurzaam meerwaarde te realiseren, is het werken vanuit een visie van belang. De visie geeft inspiratie en is de drijfveer om op weg te gaan. De visie zorgt ervoor dat je koers houdt, en dat je jezelf en elkaar niet overlaadt met werk. De visie geeft een door de teamleden gedeelde richting aan, samen met betrokken ouders en bestuursleden. Het is een beeld van hoe de groei, het leren en het onderwijs van de kinderen eruit kunnen zien. Het is ook een beeld van hoe het werk en de professionele groei van de onderwijsmedewerkers en de schoolleiding eruit kunnen zien.

De visie werkt als een kompas dat in de richting wijst van de zelfgekozen stippen op de horizon. De deelnemers aan het veranderproces hebben het kompas in eigen hand. Ze nemen zelf op elk moment in het proces beslissingen over de route die ze gaan volgen.

In de praktijk gaat deze route zelden lijnrecht in de richting van de stippen op de horizon, en die stippen zijn ook niet altijd even goed zichtbaar. Het kompas helpt om globaal in de goede richting te blijven bewegen, ook wanneer er een tijdelijke hinderis opduikt, of een omweg nodig is. Gaandeweg wordt steeds duidelijker welke weg wordt afgelegd. Dat kan betekenen dat de plaats van de stippen op de horizon wordt bijgesteld vanwege nieuwe inzichten. De naald van het kompas beweegt dan mee in de bijgestelde richting. Hoe dan ook kristalliseert de visie steeds verder uit tot een strategie. De concrete strategie voor de komende jaren van het veranderproces wordt steeds duidelijker.

Handelen vanuit een gedeelde richting betekent niet dat iedereen in ganzenpas achter de leider aanhobbelt. Wel delen de betrokkenen met elkaar hun ervaringen en ze gebruiken deze ervaringen om de richting te verbeteren. Daardoor wordt de visie van iedereen. Dit wordt ook wel gedeeld eigenaarschap genoemd.

Over het ontwikkelen van een visie kun je heel lang doen, en dat is ook goed. Je hoeft een visie niet eerst helemaal uit te werken voordat je aan de slag kunt. Het is beter om de belangrijkste elementen van de visie vast te leggen, snel aan de slag te gaan, en die elementen gaandeweg verder uit te werken. Maar benoem bij de start in ieder geval met elkaar de stippen op de horizon en de gedeelde inspiratie.

2.3 Praktische stappen in de ontwikkeling van een visie

Een praktische werkvorm om te beginnen met het opstellen van een visie is dat je alle medewerkers van het schoolteam de volgende vraag stelt:

- **Hoe leren kinderen volgens jou het beste en wat hebben zij daarbij nodig? Probeer zo specifiek mogelijk te zijn en vermijd algemeenheden. Neem iets mee dat daar symbool voor staat en noteer in steekwoorden wat jij belangrijk vindt.**

In heterogene groepen wisselen teamleden de ideeën uit. Laat de groepen overeenstemming bereiken over onderdelen van de visie. Deze onderdelen schrijven ze op post-its, die ze samen met de symbolen op een matje leggen. Zo ontstaat een aansprekend en overzichtelijk begin van een visie.

De volgende vragen zijn:

- **Wat betekent deze rudimentaire visie voor het onderwijs?**
- **En wat is er al op het gebied van (a) de organisatie van het onderwijs, (b) de inzet en het handelen van het personeel en (c) de inrichting van de leeromgeving?**

De antwoorden op deze vragen vormen de basis voor een document met de volgende hoofdstukken:

- **Kinderen leren het beste door ...**
- **Daarvoor hebben zij leraren (en ander personeel) nodig die...**
- **Om dat te bereiken is er een team van personeel dat ...**
- **In een leeromgeving waar ...**
- **Om dat te bereiken werkt de school samen met ... (ouders, bestuur, partners, et cetera)**

Nog een stap verder is om vanuit dit document een motto of een slogan te benoemen. Zo'n symbool kan dienen als een direct toegankelijke bron van inspiratie en gedeeld eigenaarschap. Maar het is geen vereiste.

Daarnaast hoeft het document nog niet af te zijn. Slimmer is het om direct te starten met een proeftuin (pilotproject) over enkele punten waarover veel overeenstemming en enthousiasme bestaat. Voorbeelden van dergelijke startpunten zijn:

- Kinderen zijn beter af als een team meer samenwerkt en samen verantwoordelijk is.
- Kinderen ontwikkelen eigenaarschap als leraren reflectiegesprekken met hen voeren.
- Kinderen volgen eigen leerroutes door de aanwezigheid van verschillende soorten werkplekken.
- Kinderen staan sterker in hun onderwijs als ouders worden betrokken bij de veranderingen.

Door met enkele van zulke punten concreet aan het werk te gaan, krijgen de teamleden steeds duidelijker in beeld waar het in de visie om gaat. Het team ontwikkelt taal en beelden om daarover met elkaar, de kinderen en de ouders te communiceren. Het voordeel van zo'n proeftuin is dat teamleden die zich het meest uitgedaagd voelen om direct aan de slag te gaan, een begin kunnen maken. Voor andere teamleden kan het passend zijn om eerst aan te zien of deze voorlopers succesvol zijn. Zo wordt

het makkelijker om in tweede instantie ook met het anders organiseren aan de slag te gaan.

Een proeftuin is niet vrijblijvend, en blijft evenmin beperkt tot een paar enthousiasmeringen. Ook al doet niet iedereen direct in alle opzichten mee, het experiment is van alle teamleden. Afhankelijk van de resultaten gaat iedereen er op zeker moment mee aan het werk. De visie uitkristalliseren, de strategie verduidelijken en de nieuwe praktijken uitproberen (door uiteindelijk alle teamleden), zijn zaken die hand in hand gaan.

In de loop van het proces zullen sommige woorden die op de eerste visiefoto staan, afvallen. Bijvoorbeeld omdat het punt bij nader inzien toch geen prioriteit heeft. Of doordat het inzicht ontstaat dat het punt te ver weg ligt, waardoor de school dit de eerstkomende tijd nog niet kan waarmaken. In deze gevallen worden de punten op de horizon bijgesteld.

Visiedocument

Na een periode van één à twee jaar is de visie uitgekristalliseerd en uitgewerkt in een kort en bondig document of op een website. In [bijlage 1](#), op pagina 171 en 172, staan twee praktijkvoorbeelden van zulke documenten. Deze visiedocumenten zijn in de loop van een aantal jaren schoolontwikkeling tot stand gekomen. Ze zijn geen eindpunt in de ontwikkeling van de school, want de ontwikkeling gaat steeds door. Wel geven de documenten stabiliteit en houvast; voor het werk van vandaag en voor de volgende stappen in de ontwikkeling.

Beide visiedocumenten laten goed zien hoe een startsessie met steekwoorden en symbolen kan uitgroeien tot een volragen visie op de ontwikkeling van kinderen en op het anders organiseren in de vorm van unitonderwijs. In de documenten zijn verschillende accenten te zien. Zo neemt de visie van DOK12 uit Amersfoort de ontwikkeling van alle leerlingen en het bepalen van de eigen koers als startpunt. De visie van Route 0513 uit Heerenveen is eerder geschreven vanuit het beeld van de school zonder muren, als context voor de ontwikkeling van de leerlingen in samenwerking met de ouders. Vanuit deze verschillende startpunten komen beide scholen uit bij unitonderwijs, waarbij kinderen van diverse leeftijden en niveaus samen in een unit zitten en waarbij onderwijspersoneel samenwerkt in teams die bij een unit horen.

2.4 Terugkerende waarden en thema's in schoolvisies

Scholen en kindcentra geven unitonderwijs ieder op een eigen manier vorm. Wel komt een aantal waarden en thema's regelmatig terug in hun visie om het leren anders te organiseren.

Bij de waarden gaat het om de 'waarom'-vragen: waarom ben je er als school? Welke waarde wil je leveren voor de deelnemers? De waarom-vragen zijn gericht op de diepste lagen van de school/het kindcentrum, en ze zijn het moeilijkst te beantwoorden. In deze paragraaf vatten we enkele waarden en thema's samen, zoals die besloten liggen in de visies van de betreffende scholen. Naast de waarom-vragen zijn er de 'hoe'-vragen, die gaan over het proces waarin de deelnemers die waarde realiseren,

en de 'wat'-vragen, over wat het proces oplevert voor de deelnemers. Die praktische uitwerkingen komen in de volgende hoofdstukken aan bod.

Scholen die het leren anders organiseren en kiezen voor unitonderwijs, hanteren de volgende waarden en thema's:

1. Een omgeving creëren voor de **optimale groei** van kinderen, en in samenhang daarmee een omgeving voor de optimale groei van alle volwassen deelnemers;
2. Een leer- en werkomgeving bieden waarin erkenning van **diversiteit** en realiseren van **inclusiviteit** direct verbonden zijn;
3. Expliciet inzetten op het **versterken van zelfstandigheid** en sociale competenties;
4. Streven naar **duurzaamheid** in de groei van kinderen, volwassenen en de school.

1. Optimale groei van alle betrokkenen

Kenmerkend in de visie is dat leren en ontwikkeling gezien worden als groei. Dit onderscheidt zich van de visie dat leren en ontwikkeling rechtlijnige processen zijn, waarbij gedacht wordt dat het leren voor alle kinderen in grote lijnen op dezelfde manier verloopt.

De visie op groei gaat ervan uit dat leren voor kinderen een natuurlijke behoefte is. Voor elk kind heeft groei een eigen dynamiek, richting en tempo. Dit wil niet zeggen dat de ontwikkeling van de kinderen in de school een spontaan en ongericht proces is. Het leren wordt op allerlei manieren gericht, gestimuleerd en ondersteund.

Een ander kenmerk is dat de visie op werken en ontwikkeling van het onderwijspersoneel op hoofdlijnen overeenkomt met de visie op groei en leren van de kinderen. De kernwaarden zijn even sterk van toepassing op de volwassenen in de school als op de kinderen. Dat geldt ook voor de schoolleiding en zelfs voor ouders. Betrokkenheid bij een unitschool kan voor ouders een diepgaande ontwikkeling in hun pedagogische opvattingen en praktijken met zich meebrengen.

Kortom: kenmerkend voor de visie op leren anders organiseren bij unitonderwijs is de directe samenhang tussen de visie op de groei van de kinderen, de professionele groei van de volwassenen en de groei van de organisatie van de school. Daarmee wijken deze scholen af van veel traditionele vernieuwingsscholen en klassikaal georganiseerde basisscholen.

De groepering van kinderen in units van meerdere leeftijden en niveaus vloeit direct voort uit deze visie op groei. In dergelijke units vervalt de 'harde knip' van overgang naar een volgende jaarklas, en is er meer ruimte om te werken met verschillen tussen kinderen. Ook de groepering van het onderwijspersoneel in teams die gekoppeld zijn aan units vloeit voort uit deze visie op groei. In teams zijn er meer mogelijkheden voor professionele groei en het ontwikkelen van specifieke talenten. Bovendien leren onderwijsgeevenden in de teams dagelijks van elkaar. Deze aspecten zijn in volgende hoofdstukken verder uitgewerkt.

Het boek Leren anders organiseren bestellen?

Ga naar shop.bazalt.nl

Meer informatie over het begeleidingstraject of bespreken hoe het traject er voor jouw school uit zou kunnen zien?

Neem contact met ons op via dienstverlening@bazalt.nl.

Wil je meer tips en gratis hoofdstukken ontvangen?

Meld je dan aan voor onze e-mailings: [aanmelden](#)

