

De menselijke maat in het middelbaar beroepsonderwijs verkend

**Factoren die binding en betrokkenheid van de
deelnemer met het onderwijs en school versterken**

Colofon

Titel De menselijke maat in het middelbaar beroepsonderwijs verkend
Auteurs Louise van de Venne en Mark Hesseling
Uitgave Oktober 2010

ecbo 's-Hertogenbosch
Postbus 1585
5200 BP 's-Hertogenbosch
T 073 687 25 00
F 073 612 34 25
www.ecbo.nl

ecbo Utrecht
Postbus 19194
3501 DD Utrecht
T 030 296 04 75
F 030 636 04 31
www.ecbo.nl



© ecbo 2010

Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, op welke andere wijze dan ook, zonder vooraf schriftelijke toestemming van de uitgever.

Inhoudsopgave

Samenvatting	5
Schaalvergroting en organisatie van het primaire proces	5
Casestudies.....	5
Organiseren naar de menselijke maat.....	6
Binding en betrokkenheid van deelnemers	8
1 Inleiding	11
1.1 Aanleiding onderzoek.....	11
1.2 Actuele cijfers	11
1.3 Overzicht empirisch onderzoek.....	12
1.4 Onderzoeksvraag, onderzoekskader en beoogde opbrengsten	15
1.5 Opzet onderzoek	16
2 Beschrijving casussen	19
2.1 Casus 1	19
2.2 Casus 2	21
2.3 Casus 3	22
2.4 Casus 4	24
3 Vergelijking casussen	27
3.1 Organiseren van de menselijke maat	27
3.2 Effecten van het organiseren van onderwijs naar menselijke maat op binding en betrokkenheid van deelnemers.....	33
3.3 Samenvatting.....	35
4 Beschouwing: reflectie en discussie	39
4.1 Reflectie op de organisatie van het primaire proces en de invloed op de binding en betrokkenheid van deelnemers	39
4.2 Discussie	42
5 Literatuur	45
6 Bijlage 1: Schoolportretten (-praktijken) rondom de menselijke maat	47
6.1 Casus 1: ROC van Amsterdam.....	47
6.2 Casus 2: Alfa college.....	55
6.3 Casus 3: Zadkine	63
6.4 Casus 4: De Leijgraaf.....	70
Bijlage 2: Enquête 'je op je plek voelen op school'	77

Samenvatting

Schaalvergroting en organisatie van het primaire proces

Aan het eind van de vorige eeuw werd met de vorming van de roc's de schaalvergroting ingezet. Deze schaalvergroting is nog altijd niet geëindigd. Het aantal kleine roc's neemt weliswaar toe, maar ook het aantal grote instellingen in de bve-sector is de afgelopen jaren gestegen. Sinds de schaalvergroting is er het mbo veel aandacht geweest voor de kwaliteit van het onderwijs in relatie tot de schaal en de risico's die met grootschaligheid gepaard kunnen gaan. Onderzoek naar deze relatie is in Nederland echter schaars en geeft geen eenduidige resultaten. Een duidelijk (negatief) verband tussen schaalgrootte en kwaliteit kon nimmer aangetoond worden. Inmiddels is wel duidelijk dat de mate waarin roc's er in slagen deelnemers te binden en betrokken te maken bij school. Een belangrijke graadmeter voor de kwaliteit van het mbo is Hoe kun je als roc het onderwijsproces zo organiseren dat er nog sprake is van een 'menselijke maat' (zich gekend en betrokken voelen bij de school). Dit verkennende rapport laat hier vier praktijkvoorbeelden van zien, waarbij tevens wordt aangegeven wat de effecten zijn op de ervaren betrokkenheid en binding van deelnemers. De centrale vraag in dit onderzoek is: "*Welke factoren bevorderen de binding en betrokkenheid van de deelnemer met het onderwijs en school; en op welke wijze slagen scholen erin die binding en betrokkenheid te realiseren?*".

Casestudies

Bij vier opleidingen bij vier roc's zijn casestudies uitgevoerd, bestaande uit groepsinterviews met deelnemers en docenten en interviews met teamleiders, stafmedewerkers en opleidingsmanagers. In elke casus is een groep tweedejaars deelnemers op een middelgrote school binnen de sector 'economie en handel' als vertrekpunt genomen; bij twee scholen betrof dat een groep op niveau 2 en bij de andere twee scholen een groep op niveau 4. De interviews waren semigestructureerd met als belangrijkste gespreksonderwerpen: (1) de context waarbinnen het onderwijs plaatsvindt, (2) het onderwijskundig concept, (3) de vertaling naar beleid en activiteiten, (4) de invloed van het gebouw, (5) het functioneren van het docententeam, (6) taakverdeling en afstemming en (7) de effecten op de ervaren binding met en betrokkenheid bij deelnemers. Bij de deelnemers is tevens een korte schriftelijke vragenlijst afgenomen (zie bijlage 2). De casussen zijn uitgewerkt in interviewverslagen en vervolgens tot concept beschrijvingen van de casussen. Na afzonderlijke terugkoppelingen op de vier roc's zijn de casusbeschrijvingen vastgesteld. Deze beschrijvingen zijn als bijlagen in dit rapport opgenomen (zie bijlage 1).

Twee roc's zijn grootstedelijk (met een mix van allochtone en autochtone deelnemers) en hebben 20.000 deelnemers of meer, de andere twee bezochte roc's (met voornamelijk autochtone deelnemers) liggen in een middelgrote c.q. kleine stad. De omvang van de school/locatie en de onderzochte groep deelnemers staat los van de omvang van het roc. In twee scholen zijn gemiddeld zo'n 1.000 deelnemers per dag aanwezig, bij één school is dat duidelijk minder en bij de vierde school beduidend meer. De groeps(klas)grootte is bij 2 scholen ongeveer 15 deelnemers en bij de andere twee ongeveer 20. De docententeams zijn relatief klein en variëren van 8 tot en met 14 docenten.

Organiseren naar de menselijke maat

Onderwijskundig concept

Aan de organisatie van het primaire proces naar menselijke maat ligt bij alle vier roc's/scholen een visie ten grondslag die de deelnemer centraal stelt. Dat wordt bij de vier roc's/scholen op verschillende manieren uitgewerkt, namelijk door te focussen op:

- het inspireren en motiveren van deelnemers (onderwijs moet leuk en spannend zijn);
- degelijkheid (voorkomen van lesuitval en een vaste coach gedurende de hele opleiding) en dienstbaarheid (onverdeelde aandacht zowel voor de risicodeelnemer als voor degene die extra uitdaging zoekt);
- het motto 'leren doe je met hoofd, hart en handen';
- het aanbieden van flexibel onderwijs.

Uit het onderzoek blijkt duidelijk dat de verantwoordelijkheid voor de inrichting en organisatie daadwerkelijk laag in de organisatie (bij de docententeams) is neergelegd. Deze professionele ruimte bevordert de participatie in werkprocessen waardoor docenten eigenaarschap en binding ervaren bij de uitvoering van primaire processen. In alle vier casussen wordt de deelnemer dus tot uitgangspunt genomen: 'inspireren en motiveren'; 'er zijn' voor de deelnemer; flexibel en prikkelend onderwijs; flexibel onderwijs met keuzemogelijkheden voor de deelnemer.

Beleid en activiteiten

Het onderwijsconcept is het kader voor de vertaling van de visie op de menselijke maat naar beleid en activiteiten van de docententeams en is als zodanig ook goed herkenbaar. Twee belangrijke aspecten hierbij zijn de organisatie van loopbaanbegeleiding (en intake) en de wijze waarop het roc structuur biedt (via roosters, verzuimbegeleiding). Bij drie van de vier roc's vindt de (intensieve) begeleiding van deelnemers plaats via coaching. Bij twee roc's wordt deze coaching uitgevoerd door docenten, bij de derde voornamelijk door een loopbaanbegeleider. Eén van de roc's stelt als eis dat de coach tevens onderwijs aan de betreffende deelnemers moet geven en ook de bpv-begeleiding doet. Bij twee roc's blijft een deelnemer gedurende de hele opleiding gekoppeld aan dezelfde coach. Bij één casus is het concept van coach geen onderdeel van de organisatiestructuur, maar heeft de docent een mentorrol; een vaste docent die vrijwel alle vaktheoretische vakken verzorgt en daarmee voor de deelnemer een sterk bindende factor in school is. Opvallend is dat in dit roc wel een aparte functie van relatiebeheerder is ingevoerd die de brugfunctie vervult tussen onderwijs, deelnemer en stagebedrijf. In de andere drie roc's is deze taak direct toebedeeld aan de coach cq docent. De intakegesprekken in de roc's vormen een instrument om de startsituatie van de deelnemer in beeld te brengen. Deze gesprekken worden gevoerd door docent/coach en/of de loopbaanbegeleider.

Binnen drie van de vier roc's wordt de menselijke maat vertaald in een vaste weekstructuur met vaste roosters. Dat biedt het overzicht en de houvast waar de deelnemers nadrukkelijk naar verlangen. Dit gaat bij twee roc's gepaard met een streng verzuimbeleid en scherp toezicht op uitval van lessen (onderwijstijd). Het roc dat flexibilisering van het onderwijs hoog in het vaandel draagt, kwam tot de ontdekking dat deze vorm van maatwerk te ver was doorgevoerd. Zowel deelnemers en docenten hadden behoefte aan meer houvast, waarna de flexibilisering gedeeltelijk werd teruggedraaid.

Gebouwen

Het gebouw speelt een belangrijke rol en kan zowel stimulerend als belemmerend zijn bij de inrichting van het primaire onderwijsproces naar menselijke maat. De functionaliteit en aantrekkelijkheid van de gebouwen verschilt aanzienlijk per casus. De grootste knel-/verbeterpunten zijn de verouderde apparatuur, de infrastructuur (bijvoorbeeld ondoelmatig gebruik van een ontvangstruimte) en de aantrekkelijkheid voor deelnemers. Eén roc verzorgt een deel van het onderwijs al vijf jaar in noodgebouwen (inmiddels is er uitzicht op verbetering). In een ander roc is het fysieke schoolgebouw met circa 2.000 deelnemers relatief groot. Hier weet men de fysieke eenheid op te splitsen in afzonderlijke afdelingen, met eigen docententeams, eigen lokalen en docentenkamers. Daarmee worden ondanks het grootschalige schoolgebouw de primaire processen op menselijke maat vormgegeven. Hierdoor kent elke docent van de afdeling elke deelnemer bij naam.

Teamfunctioneren

De docententeams functioneren onderling over het algemeen goed. De communicatie is laagdrempelig, de lijnen zijn kort en de teams zijn vrij klein en hecht. Bij twee scholen was duidelijk merkbaar dat de (ervaren) druk bij docenten groot is. De toenemende druk wordt verklaard door een sterk toenemende zorgvraag (die ten koste gaat van de kennisoverdracht) en door afstemmingsproblemen tussen de laag waar de primaire onderwijsprocessen georganiseerd worden en de besluitvormende laag daarboven (zie verder hieronder). Aan reflectie wordt binnen de docententeams nog weinig aandacht besteed. En als dat gebeurt is het nog weinig systematisch (via 'passende' en gevarieerde methoden), wordt nog weinig geleerd van ervaringen buiten hun eigen team en wordt informatie slechts beperkt gebruikt als stuurinformatie.

Taakverdeling en afstemming tussen docententeam en grootschalige organisatie

Op het niveau van de (zelfverantwoordelijke) docententeams zijn taken belegd met betrekking tot de organisatie van de primaire processen. Docenten ervaren daarin in het algemeen een flinke dosis eigen verantwoordelijkheid en de invloed die men daar zelf op kan uitoefenen wordt meestal als groot ervaren. De teamcoördinator en de opleidingsmanager vormen de verbinding tussen het docententeam en de hogere organisatielagen. Ook ervaren de docententeams met betrekking tot de organisatie van de primaire processen meestal een goede afstemming tussen het niveau van het docententeam en de organisatielaag daarboven, waar formele beslissingsbevoegdheid ligt. Toch ervaart het docententeam in één van de casussen onvoldoende slagkracht in de uitvoering van de primaire processen. Het feit dat de formele beslissingsbevoegdheid een laag hoger in de organisatie belegd is werkt in dit geval niet bevorderend voor slagvaardig handelen van het docententeam. Er kunnen niet direct 'knopen doorgehakt' worden. Als gevolg daarvan duren geplande werkprocessen van bijvoorbeeld curriculum- en toetsontwikkeling langer dan verwacht. Deelnemers ondervinden hier hinder van en krijgen daarmee het gevoel dat de organisatie niet altijd (op tijd) op orde is, hetgeen de binding met en betrokkenheid bij de school negatief beïnvloedt.

Binding en betrokkenheid van deelnemers

Over het algemeen voelen deelnemers zich redelijk goed betrokken bij de school. De belangrijkste factoren die bepalen of zij zich wel of niet betrokken en gebonden voelen bij de school zijn:

- de relatie met de docent (klaar staan voor deelnemers, zich houden aan afspraken, geduld, de zaken op orde hebben);
- aansluiting van het onderwijs bij de belevingswereld van deelnemers (dat lukt in praktijklessen aanmerkelijk beter dan in theorielessen);
- structuur en orde in de les;
- structuur en orde in de organisatie van het onderwijs (vaste roosters, geen uitval van lessen)
- het beroepsbeeld (de mate waarin dat overeenkomt met het beeld vooraf; en de mate waarin (vak)docenten erin slagen de deelnemers inhoudelijk blijvend voor het gekozen vak te inspireren en te motiveren).

Opvallend is dat hoewel de betrokken docenten, teamleiders en coördinatoren een duidelijk visie hebben op het aspect van coaching, dat niet duidelijk naar voren komt in de beeldvorming van de deelnemers. Van de coaching merken ze soms niet zo veel of ze zijn er kritisch over. De onderlinge sfeer binnen de klas is bij alle vier de roc's goed. De meeste van de geïnterviewde deelnemers zijn gemotiveerd om hun studie af te ronden of verder te studeren.

Het gevoel van binding en betrokkenheid wordt voor een belangrijk deel bepaald door onderwijs dat op menselijke maat is ingericht, zoals een vaste weekstructuur, weinig lesuitval en vaste aanspreekpunten met voldoende persoonlijke aandacht voor de deelnemer. Als docenten voor hun gevoel te weinig tijd kunnen besteden aan directe kennisoverdracht (bijvoorbeeld door een toenemende zorgvraag) leidt dat tot frustratie en heeft dat uiteindelijk een negatief effect op de deelnemers.

Wat ook speelt bij het inhoudelijk betrokken en gebonden voelen bij school, met name bij de brede opleidingen, is het beroepsbeeld dat deelnemers hebben voordat ze aan een opleiding beginnen. Volgens de docenten is het van belang dat deelnemers vooraf een goed beroepsbeeld hebben en goed weten wat het betekent om in een bepaalde sector te werken (bijvoorbeeld lange dagen maken in de horeca).

Wat verder speelt bij inhoudelijke betrokkenheid en binding bij de school is dat de deelnemers de theorielessen minder interessant vinden dan de praktijklessen. De theorieleraars zullen dan ook praktijkcomponenten moeten integreren in hun lessen en meer moeten aansluiten bij de belevingswereld van de deelnemers. De aandacht en tijd die de scholen besteden aan de deelnemers is opmerkelijk genoeg voor de deelnemer zelf niet altijd zichtbaar. De managers en teamleiders die we spraken zijn nauw betrokken bij het onderwijsproces en zitten er dicht op.

Als deelnemers het algemene gevoel hebben dat de organisatie 'op orde is' (bij één casus werd dat ook zo geformuleerd) heeft dat een direct positieve invloed op hun betrokkenheidsgevoel bij de school.

Geconcludeerd kan worden dat er binnen de onderzochte scholen van vier roc's manieren zijn gevonden om het primaire proces met aandacht voor de menselijke maat te organiseren. Het bieden van een vaste structuur (met beperkte keuzemogelijkheden voor

deelnemers), het werken met vaste coaches, 'echte' verbinding maken met de deelnemers, passende huisvesting en een vertrouwde fysieke en sociale omgeving, een heldere organisatiestructuur met voldoende professionele ruimte voor docententeams gefaciliteerd door de organisatie (aansturing, professionele bedrijfsvoering, goede ondersteuning) blijken aspecten te zijn die er werkelijk toe doen. Deze aspecten van de menselijke maat is eigenlijk gewoon goede organisatiekwaliteit van onderwijs. Het is logisch dat het niet altijd op alle aspecten even goed lukt. Het optimaliseren van de organisatie is een continu ontwikkelproces, waarbij voortdurende interactie tussen organisatie, docententeams en deelnemers plaatsvindt. Het organiseren van de menselijke maat heeft positieve gevolgen voor het gevoel van binding en betrokkenheid van de deelnemers. Hiermee is een betere kwaliteit van het onderwijs gegarandeerd dat uiteindelijk tot een hoger rendement kan leiden. Dit laatste punt is in het kader van dit onderzoek niet onderzocht.

1 Inleiding

1.1 Aanleiding onderzoek

De overheid stimuleert al meer dan twintig jaar schaalvergroting in het onderwijs. In alle sectoren is het aantal scholen afgenomen en tegelijkertijd de grootte van de scholen in leerlingaantallen toegenomen, het meest drastisch in de bve-sector. In deze sector begon de schaalvergroting in 1986 met de SVM-operatie met twee belangrijke doelstellingen: een bestuurlijke organisatorische (sectorvorming) en een inhoudelijke (vernieuwing). Met de invoering van de WEB (Wet Educatie beroepsonderwijs) in 1996 werden vrijwel alle opleidingen in de bve-sector geïntegreerd in roc's. Deze grote autonome instellingen zorgden voor een enorme schaalvergroting, in ieder geval bestuurlijk, maar ook in veel gevallen fysiek (zie ook Onderwijsraad, 2005). Vrijwel alle roc's streven ernaar om binnen die grote bestuurlijke eenheden, met name in de fysiek relatief grotere gebouwenvoldoende, aparte eenheden in te richten met zelfverantwoordelijke docententeams met voor deelnemers en docenten voldoende mogelijkheden binding met en betrokkenheid met de school te realiseren. Onderzoek naar de relatie tussen binding met en betrokkenheid van deelnemers bij de school aan de ene kant en schoolgrootte aan de andere kant levert weinig eenduidige en zelfs tegenstrijdige uitkomsten op. Waar het om gaat is dat de manier waarop het primaire proces naar menselijke maat georganiseerd wordt de binding en betrokkenheid van deelnemers bevordert en naar verwachting een goede voorspeller is voor goede onderwijsresultaten.

Dit rapport brengt vier praktijkvoorbeelden voor het voetlicht van de wijze waarop binnen grote scholen de primaire onderwijsprocessen in aparte units of afdelingen met vaste docententeams dichtbij de deelnemer op menselijke maat georganiseerd worden. Hiermee interpreteren we het begrip schaal in kwalitatieve termen. Wij beschouwen deze verkenning voor de bve-sector als een vervolgstap in het onderzoek naar factoren in het organiseren van onderwijs naar menselijke maat, die en betrokkenheid van deelnemers met het onderwijs bevorderen en indirect onderwijsprestaties kunnen versterken.

In dit hoofdstuk volgen in paragraaf 1.2 actuele cijfers rondom de schaalgrootte in de bve-sector. Paragraaf 1.3 geeft een overzicht van het empirisch onderzoek rondom de relatie schaal en kwaliteit enerzijds en schaal en betrokkenheid anderzijds, gevolgd door wat dit betekent voor verder onderzoek en de focus in voorliggend onderzoek. Het hoofdstuk vervolgt in paragraaf 1.4 met de vraagstelling voor dit onderzoek, het onderzoekskader en de opbrengst van het onderzoek voor de praktijk van de organisatie van het primaire proces naar menselijke maat. In paragraaf 1.5 volgt de onderzoeksopzet.

1.2 Actuele cijfers

Wat zijn de actuele cijfers rondom schaalgrootte in de bve-sector en wat weten we over uitkomsten uit onderzoek naar de menselijke maat in het algemeen en specifiek voor bve? Wat leren we daaruit voor verder onderzoek waar de onderwijspraktijk profijt van kan hebben en in het verlengde van die vraag voor vraagstelling, verwachtingen en opzet voor voorliggend onderzoek?

Cijfers van de MBO Raad (www.mboraad.nl) laten zien dat het aantal bve-instellingen in 2010 in totaal 68 is, waarvan 42 roc's, 14 vakinstellingen, 11 aoc's en 1 bve-instelling voor speciaal onderwijs. De Landelijke Kerncijfers 2005/2009 (2010) maken zichtbaar dat de grootste instellingen (>10.000 deelnemers) en de middelgrote instellingen (5.000 tot 10.000 deelnemers) stabiel blijven. Het aantal kleine instellingen (< 5.000 deelnemers) neemt verder af (Landelijke Kerncijfers OCW: 2005-2009).

De scholen variëren enorm wat betreft grootte en aantal locaties. Roc's in de grote steden hebben soms wel 30.000 studenten, verspreid over een aantal vestigingsplaatsen. Aoc's en vakscholen hebben gemiddeld ongeveer 2.000 studenten. Terwijl sommige roc's op bestuurlijk niveau enorm groot zijn, ligt dat bij de meeste instellingen op het niveau van scholen en locaties, waar de primaire onderwijsprocessen plaatsvinden, beduidend lager. Precieze cijfers hierover ontbreken.

1.3 Overzicht empirisch onderzoek

Onderzoek naar schaal weinig eenduidig en tegenstrijdig

Met de enorme schaalvergroting die eind vorige eeuw inzette is er toenemende aandacht ontstaan voor de kwaliteit van het onderwijs in relatie tot schaal en de mogelijke risico's die met grootschaligheid gepaard kunnen gaan. Sommigen veronderstellen dat de massale, anonieme organisaties de persoonlijke binding en betrokkenheid tussen leerlingen en docenten en leerlingen onderling bemoeilijken. Anderen bestrijden dit. Hoewel de discussie en het debat in politiek, in en rondom onderwijs over mogelijke gevolgen van de onderwijsschaalvergroting bij tijd en wijle fel oplaait, is er in Nederland, zeker vergeleken met de Verenigde Staten, veel minder bekend over de effecten van de schaalvergroting. Het onderzoek naar schaalgrootte dat er wel is, is bovendien niet altijd eenduidig of tegenstrijdig. Met name Amerikaans onderzoek (McMullan, Sipe & Wolf, 1994; Lee & Smith, 1997; Raywid, 1998) laat een positief verband zien tussen kleine scholen en bijvoorbeeld schoolprestaties. De Onderwijsinspectie concludeerde in 2003 dat er geen eenduidig verband is tussen de grootte van de school en onderwijsprestaties. Eind 2008 is een onderzoek verricht naar de relatie schaalgrootte en kwaliteit van het voortgezet onderwijs (Dijkgraaf & Van der Geest, 2008). Kwaliteit werd in dit onderzoek breed gedefinieerd, zowel in leeropbrengsten, doorstroom als schoolklimaat c.q. veiligheid. Schaalgrootte werd geoperationaliseerd als de schaal van de opleiding, van de vestiging, de school en het bestuur. Ook in dit onderzoek wordt geen eenduidige relatie gevonden tussen schaalgrootte en kwaliteit.

Wel is opvallend dat schaal belangrijker wordt naarmate die dichter bij de leerling komt. In het onderzoek is niet gekeken naar de schaal waarop het onderwijs feitelijk georganiseerd wordt (op het niveau van het primaire proces van deelnemer en docent). Dergelijk onderzoek is in Nederland vrijwel niet voorhanden. Vedder e.a. (2003) operationaliseerde schaal in een onderzoek naar kleinschaligheid binnen grootschaligheid in het voortgezet onderwijs niet in kwantitatieve termen maar kwalitatief in de wijze van organiseren van kleinschalige organisatievormen. Zij toonden aan dat er gevarieerde voorbeelden zijn van kleinschalig organiseren van het primaire onderwijsproces binnen grote(re) gebouwen, die effectief zijn zowel voor deelnemers als vanuit het perspectief van organisatie-effectiviteit. Van de Venne (2002) onderzocht het effect van kleinschaligheid binnen grootschaligheid in het primair onderwijs op de organisatie-effectiviteit van scholen en vond onder meer dat

naarmate onderwijsorganisaties groter zijn een organisatie ook complexer wordt en er door afstemmingsproblemen in een aantal gevallen onvoldoende afstemming en synergie is tussen de grootschalige en kleinschalige organisatie.

Meerdere onderzoekers wijzen op de complexiteit van het schaalbegrip en zetten vraagtekens bij het hanteren van een absoluut schaalbegrip in kwantitatieve termen. In 't Veld e.a. (2007), die onderzoek deden naar de kosten en baten van voortijdig schoolverlaten, stellen dat het niet hard te maken is dat grootschaligheid van roc's schooluitval bevordert. Het schaalbegrip is complex in die zin dat er binnen een onderwijsinstelling wel vijf of meer schaalbegrippen te onderscheiden zijn. "De schaal van het leerproces varieert van een groepsgrootte van één bij individuele begeleiding tot oneindig in het geval van internetstandaarden (lesmateriaal). De omvang van de sociale groep waarin de leerling participeert, dikwijls de klas genoemd, is een tweede relevant schaalbegrip. Een schoolgemeenschap bestaat nog indien ieders naam bekend is; dat gaat om een orde van grootte van vijfhonderd. De organisatie van een opleiding is nog doelmatig bij een schaal van duizenden leerlingen." Het zijn vooral de eerste drie schalen die volgens de auteurs invloed uitoefenen op de problematiek van schooluitval. De laatste twee schalen zijn dat volgens hen niet. In 't Veld e.a. (2007), die onderzoek deden naar schooluitval, hanteren de schaal van de onderwijsinstellingen als randvoorwaarde waarbinnen schooluitval op verschillende manieren aangepakt kan worden. Ze menen dat de aanpak van voortijdig schoolverlaten niet gebaat is bij ingrijpende veranderingen in de structuur van het onderwijssysteem, maar zijn van mening dat aanpassingen binnen het bestaande systeem het beste resultaat opleveren.

Vermeeren en de Wit (2008), die onderzoek deden naar de relatie tussen schaalgrootte en de arbeidssatisfactie van docenten in het voortgezet onderwijs, vinden nagenoeg geen relatie tussen arbeidssatisfactie van docenten en de grootte van de school. Een kwalitatieve invulling van het schaalbegrip zet hen op een ander spoor. Zij concluderen dat schaal in absolute zin slechts een 'deel van het verhaal' vormt. Zij vinden in een aanvullende kwalitatieve studie – wanneer schaal gepercipieerd wordt als een passende fysieke toerusting van de verschillende gebouwen, een opsplitsing in kleinere eenheden en een overzichtelijk aantal leerlingen dat gecoördineerd moet worden – geen relatie meer tussen de schoolgrootte en de arbeidstevredenheid van docenten.

Ook uit onderzoek van het SCP naar de relatie tussen vestigingsgrootte in het mbo en schooluitval laat zien dat dit absoluut schaalbegrip in kwantitatieve termen, vergeleken met andere factoren, schooluitval slechts in geringe mate verklaart (Herwijer, 2008). Het SCP trekt hieruit de conclusie dat grote scholen de mogelijke nadelen van grootschaligheid wellicht kunnen ondervangen door de zorg en begeleiding op een lager niveau – dicht bij de leerling/deelnemer – te organiseren.

Onderzoek relatie schaal met binding en betrokkenheid niet voorhanden.

Naar het thema van sociale veiligheid, te beschouwen als een conditie voor binding met en betrokkenheid bij de school, wordt in de bve-sector reeds uitgebreid kwantitatief onderzoek gedaan. De tweejaarlijkse monitor van de Jongeren Organisatie Beroepsonderwijs (JOB) die de tevredenheid van deelnemers rondom verschillende zaken in en rondom school monitort, laat bij de laatste meting zien dat veiligheid, sfeer en sociaal contact door meer dan een derde van de deelnemers negatief beoordeeld wordt. Een even groot deel is daar positief over (Wartenbergh e.a., 2008). De uitkomsten uit de deelnemersmonitor BVE die eveneens

tweejaarlijks wordt uitgevoerd geven een vergelijkbaar beeld (Wartenbergh e.a., 2008). Ook Neuvel (2009) onderzoekt in de bve-sector met de veiligheidsmonitor tweejaarlijks onder meer gevoelens van (on)veiligheid en het ervaren sociale klimaat in de school bij de deelnemers. Hij constateert geen significant verband tussen schoolgrootte en gevoelens van (on)veiligheid en het ervaren sociale klimaat in de school bij de deelnemers. Elffers (2009) onderzoekt hoe de ervaren aansluiting tussen docent en school het gedrag en de emoties van de student ten aanzien van school (betrokkenheid) en de prestaties beïnvloedt en in hoeverre die betrokkenheid een rol speelt bij uitval of voortgang. Onderzoek van De Winter (2002) naar de relatie tussen schoolgrootte en welbevinden van leerlingen in het voortgezet onderwijs en de bve-sector laat zien dat het welbevinden van leerlingen op relatief grote scholen in het algemeen lager is dan op kleinere scholen. Middelgrote scholen lijken er zowel voor leerlingen als voor docenten het beste in te slagen een context te creëren waarin zowel de behoefte aan persoonlijke bindingen als het ontplooiën van eigen initiatief en verantwoordelijkheid kan gedijen. Het onderzoek toonde ook aan dat een goede organisatiekwaliteit moeilijker realiseerbaar is naarmate het aantal deelnemers toeneemt. Tegelijkertijd lijkt een 'kritische massa' nodig om ervoor te zorgen dat leerlingen niet te veel onder het vergrootglas komen te liggen. Binnen kleine eenheden kunnen relaties klaarblijkelijk ook verstikkend werken.

Hoe verder?

In dit onderzoek ligt de nadruk niet op de relatie tussen schaal en kwaliteit van onderwijs als zodanig. Het is relevanter om te kijken naar welke factoren van belang zijn voor de binding en betrokkenheid van deelnemers en hoe roc's die factoren kunnen beïnvloeden door het primaire proces naar menselijke maat te organiseren zodat deelnemers zich gekend, gebonden en betrokken voelen bij school en het onderwijs.

Terwijl vrijwel elk roc het organiseren van het primaire onderwijsproces naar menselijke maat ('de deelnemer centraal') als kerngedachte noemt in zijn onderwijsvisie, weten we tot nu toe vanuit empirisch onderzoek eigenlijk niet hoe deze kernwaarde binnen de scholen die onder de grootschalige roc-organisaties vallen wordt vormgegeven en wat dat betekent voor binding met en betrokkenheid bij de school van deelnemers. Onderzoek naar het organiseren van de primaire onderwijsprocessen dichtbij de deelnemer is uitgevoerd in het primair onderwijs (Van de Venne, 2002) en het voortgezet onderwijs (Vedder, 2007), maar niet in de bve-sector. De verwachting is dat binding met en betrokkenheid van de deelnemer bij de school determinanten zijn voor een succesvol verloop van de onderwijsloopbaan en het tegengaan van schooluitval. Deze verwachting wordt vooral onderbouwd door Amerikaans onderzoek (Cotton, 2001).

Het onderzoek van Vedder geeft goede voorbeelden van organiseren van het onderwijsproces met positieve effecten op de leerlingen (een sfeer van kennen en gekend worden). Bovendien biedt dit onderzoek zicht op die factoren met betrekking tot de organisatie van de menselijke maat in het primaire onderwijsproces die de binding en betrokkenheid van de studenten bij de school versterkt.

1.4 Onderzoeksvraag, onderzoekskader en beoogde opbrengsten

Onderzoeksvraag

De centrale vraag van het onderzoek luidt aldus:

Welke factoren bevorderen de binding en betrokkenheid van de deelnemer met het onderwijs en school; en op welke wijze slagen scholen erin die binding en betrokkenheid te realiseren?

Onderzoekskader

Dat binding en betrokkenheid van deelnemers bij het onderwijs en met school een belangrijke factor is voor goede onderwijsresultaten blijkt uit Amerikaans onderzoek (Cotton, 2001).

Ervaren binding en betrokkenheid van de deelnemers zijn in het onderzoek als afhankelijke variabelen opgenomen. Met betrekking tot binding en betrokkenheid van deelnemers bij het onderwijs en school worden in de literatuur twee kernbegrippen onderscheiden (Tinto, 2004), te weten academische en sociale integratie. Voor dit onderzoek definiëren we de termen academische en sociale integratie in inhoudelijke en sociale binding en betrokkenheid. Met inhoudelijke betrokkenheid verwijzen we naar het in staat zijn inhoudelijk betrokken te zijn bij de opleiding qua vak. Dit houdt in het leveren van goede leerprestaties en het aangaan van interacties op dit vlak met medestudenten, docenten en andere begeleiders binnen school en bedrijf. Sociale integratie betreft contacten met medestudenten, docenten en andere begeleiders die direct sociaal gericht zijn, bijvoorbeeld in buitenschoolse activiteiten. Beide begrippen verwijzen naar de inhoud van binding en betrokkenheid.

Onder menselijke maat verstaan we in dit onderzoek dat het onderwijs zo wordt vormgegeven dat het voor docenten en deelnemers overzichtelijk is, dat men zich gekend voelt en dat er geen anonimiteit is, en waarin er een goed contact is tussen docenten en deelnemers en tussen deze groepen onderling in een goed sociaal schoolklimaat. Met andere woorden dat de deelnemer een zekere binding heeft met en betrokken is bij het onderwijs en de school. Dit stelt eisen aan de maat en inrichting van een gebouw in aparte eenheden, maar het vraagt ook een overzichtelijk aantal deelnemers in vaste deelnemersgroepen en docenten in vaste goed functionerende kernteams. Het houdt verder in dat docenten een inhoudelijke en sociale betrokkenheid bij de deelnemers aan de dag leggen in een organisatie waarin docenten en deelnemers zich op het niveau van het primaire proces samen verantwoordelijk voelen voor het onderwijs en er korte lijnen van besluitvorming zijn. Van belang daarbij is dat de docenten zich 'eigenaar' weten van de organisatie waar ze deel van uitmaken, dat ze werkelijk betrokken zijn bij en invloed uit kunnen oefenen op zowel de dagelijkse praktijk als op het beleid van de organisatie.

Op basis van bovenstaande kenmerken van de menselijke maat onderscheiden we een vijftal factoren, als organisatiekenmerken van de menselijke maat, die effect kunnen hebben op het gevoel van binding en betrokkenheid van de deelnemers (zie Vedder, 2003):

- Onderwijskundig concept
- Beleid en activiteiten
- Gebouw en omgeving
- Functioneren van het docententeam

- Taakverdeling en afstemming.

Onder onderwijskundig concept verstaan we in dit onderzoek de visie van het roc/de school op het onderwijs in relatie tot de menselijke maat. Deze visie vindt zijn vertaalslag in beleid en activiteiten. Met dit laatste punt willen we achterhalen hoe de school in de organisatie van het onderwijs de vertaalslag naar menselijke maat vormgeeft. Specifieke aandacht is er voor de fysieke vormgeving van de menselijke maat binnen de muren van het schoolgebouw. Het functioneren van het docententeam geeft zicht op hoe docenten in teamverband het onderwijs op menselijke maat ook daadwerkelijk vormgeven. De factor taakverdeling verwijst naar de wijze waarop taken tussen het centrale en decentrale niveau verdeeld zijn en de ruimte die er is voor docenten zich eigenaar te voelen van het primaire onderwijsproces; en de afstemming en communicatie tussen het centrale en decentrale niveau. Het gaat dan in deze vooral om de laag tussen docenten en de laag van opleidingscoördinatie/-opleidingsmanagement, in de regel een laag hoger in de organisatie.

Relevante actoren zijn:

- Opleidingsmanagers
- Teamleiders
- Docenten
- Deelnemers.

Opbrengst voor de praktijk

Met dit onderzoek is in de vorm van een kwalitatieve verkennende studie een beperkt aantal voorbeelden van het organiseren met de menselijke maat van bve-instellingen opgespoord, die door hun organisatiewijze/aanpak (op onderdelen) succesvol zijn in het organiseren van binding en betrokkenheid bij de deelnemers. Daarmee leveren deze voorbeelden leerpunten op hoe organisaties het onderwijs naar menselijke maat kunnen vormgeven. Ook de knelpunten die zich voordoen worden benoemd.

1.5 Opzet onderzoek

Het onderzoek is kwalitatief van aard. De kern van het onderzoek bestaat uit vier casestudies op vier roc's. Op elk roc zijn in een getrappt model interviews afgenomen bij vier actorgroepen: deelnemers, docenten, kernteamleiders en opleidingsmanagers. In elke casus is een groep deelnemers op een middelgrote locatie binnen de sector ' Economie en Handel' als vertrekpunt genomen. De onderzoeksdata zijn op basis van het analysekader bij de deelnemers verzameld met behulp van een korte schriftelijke vragenlijst als opmaat voor een groepsinterview. Bij de docenten die het onderwijs verzorgen voor de betreffende groep deelnemers is eveneens een groepsinterview (circa 4 docenten) afgenomen. Met de kernteamleider (die leiding geeft aan de betreffende docenten) en de opleidingsmanager (die leiding geeft aan het betreffende docententeam) is een individueel gesprek gevoerd.

Het onderzoek is gestart met een korte verkenning van de literatuur over de beleidscontext rondom schaalvergroting in de bve, cijfers over groei en empirisch onderzoek in Nederland en daarbuiten, met nadruk op onderzoek naar en effecten van kleinschalig organiseren binnen grootschaligheid.

De literatuurverkenning leverde de basis voor de focus in dit onderzoek en de uitwerking van de centrale begrippen in variabelen en meetbare instrumenten voor de dataverzameling.

Er is een beredeneerde selectie van casussen gemaakt, waarbij contrast gemaakt is op het opleidingsniveau van de deelnemers: er zijn twee scholen betrokken vanuit het perspectief van niveau 1-2 deelnemers (roc 1 en roc 3) en twee scholen vanuit het perspectief van niveau 3-4 deelnemers (roc 2 en 4). Tenslotte is gekozen voor één sector, de sector Handel en Economie, om te kunnen controleren voor eventuele sectorverschillen.

Deze beredeneerde selectie van de casussen is gebaseerd op de verwachting dat voor deelnemers van niveau 1 of 2 andere elementen in de organisatie van de menselijke maat van belang zijn dan voor deelnemers van niveau 3 en 4. Daarmee veronderstellen we dat de inrichting van de primaire processen dichtbij de deelnemer idealiter een ander karakter zou moeten hebben (differentiatie), afhankelijk van het niveau van de deelnemer.

In het kader van externe validering en kennisverspreiding in de zin van benutting van de uitkomsten richting aanbevelingen voor de betrokkenen zelf en andere roc's, zijn de uitkomsten uit het onderzoek in rondetafelbijeenkomsten aan de betrokkenen voorgelegd en bediscussieerd.

2 Beschrijving casussen

Dit hoofdstuk geeft aan de hand van een vijftal hoofdfactoren (zie blz. 15) per casus weer hoe volgens docenten, teamleiders en middenmanagers de primaire onderwijsprocessen in het mbo naar menselijke maat georganiseerd zijn. Het gaat om de volgende hoofdfactoren: gebouw en omgeving, onderwijskundig concept in relatie tot de menselijke maat, beleid en activiteiten met betrekking tot het primaire onderwijsproces, functioneren docententeam, taakverdeling en afstemming. De casussen worden allereerst kort getypeerd (opleiding en schaalgrootte) en afgesloten met een beschrijving van hoe de deelnemers in de onderzochte scholen zelf de binding met en betrokkenheid bij de school ervaren en wat daarin naar hun oordeel bevorderend dan wel belemmerend is. De bijlage geeft de volledige beschrijvingen van de casussen weer.

2.1 Casus 1

A Algemene typering

Opleiding

Opleiding tot kok, leerweg bol, niveau 2, tweedejaarsdeelnemers. Er is een evenwichtige mix van leerlingen met Nederlandse dan wel (niet)westerse achtergrond.

Schaalgrootte

De instelling telt circa 36.500 deelnemers (incl. vmbo/educatie/inburgering en vavo); 6 werkmaatschappijen en ca. 50 locaties. De locatie telt circa 1.000 deelnemers. Het docententeam bestaat uit 8 docenten, de groepsgrootte is 16 deelnemers.

B Factoren met betrekking tot de menselijke maat

Onderwijskundig concept

Het motto van het onderliggende roc concept luidt: 'klein binnen groot'. De visie op onderwijs in relatie tot de menselijke maat is dat deelnemers elkaar inspireren en motiveren door het onderwijs zo vorm te geven dat het 'leuk en spannend' is. Daarbij past dat de verantwoordelijkheid voor de organisatie van het primaire proces laag in de organisatie is gelegd.

Beleid en activiteiten met betrekking tot primair proces

De belangrijkste kenmerken van de organisatie van het primaire proces zijn:

- vaste weekstructuur voor deelnemers en docenten.
- dagelijks teamoverleg.
- aandacht voor 'horeca-attitude'.
- concept relatiebeheer; brug tussen onderwijs en stage.
- flexibilisering onderwijs (op maat) in relatie tot goede contacten tussen docente en deelnemer.
- verbinding tussen intake- en popgesprekken.

Gebouw en omgeving

Het relatief kleine gebouw (gemiddeld zo'n 500 deelnemers per dag) dateert van voor de oorlog, is mooi gerestaureerd, overzichtelijk ingericht en ligt in een vooroorlogse redelijk rustige Amsterdamse woonbuurt. In het gebouw zijn ook ondersteunende decentrale diensten gehuisvest en er is een helpdesk voor deelnemers. Gemeenschappelijke voorzieningen zijn de collegezaal, een open leercentrum en een kantine.

Functioneren docententeam

De laagdrempelige overleg- en communicatiestructuur is weerspiegeld in een directe en nabije omgang met deelnemers. Dagelijks is er teamoverleg en de korte lijnen met de opleidingscoördinator werkt bevorderend voor een goed teamfunctioneren.

Taakverdeling en afstemming

De verantwoordelijkheden rondom het primaire proces liggen laag in de organisatie bij de zelfverantwoordelijke teams.

Binnen het team en tussen het team en de opleidingscoördinator zijn de communicatielijnen voor afstemming en coördinatie kort en direct (weerspiegeling van horeca-attitude). De teamleider is de verbindende schakel tussen opleidingscoördinator en team. Er is frequent overleg zowel binnen de teams als tussen teamleiders en opleidingscoördinator. Ook de lijn tussen de opleidingscoördinator en de directie van de werkmaatschappij (tweewekelijks overleg en tussentijds informeel overleg) is kort. De 'mensgerichte' communicatiecultuur in combinatie met de beleidsvrijheid en ruimte bij de zelfverantwoordelijke teams bevordert een proactieve participerende opstelling van docenten, teamleiders én opleidingscoördinator.

De afstemming met het college van bestuur (CvB) is meer op afstand; door de eigen beleidsruimte in de inrichting van de primaire processen (met hoofdkaders als richtsnoer) wordt die afstand niet als last/belemmerend ervaren.

C Ervaren binding en betrokkenheid van de deelnemers; en factoren met betrekking tot de menselijke maat die daaraan bijdragen

De deelnemers voelen zich redelijk goed betrokken bij school. In het deelnemersonderzoek scoren de deelnemers gemiddeld 4,4 op een schaal van 1 (helemaal niet betrokken) tot 7 (zeer betrokken). De leerlingen voelen zich inhoudelijk (vakgericht) en sociaal betrokken. De betrokken opstelling van de docenten is volgens de deelnemers bevorderend voor het inhoudelijke en sociaal betrokken voelen bij school. Ook een vaste weekstructuur in combinatie met een vast klassenverband geeft houvast en overzicht voor de deelnemer. Het bevordert niet alleen betrokkenheid bij school maar daarnaast ook goed contact tussen deelnemers onderling. Buitenschoolse activiteiten worden sporadisch georganiseerd. Het kleinschalige schoolgebouw wordt als prettig ervaren. Er bestaat enige ontevredenheid over de reisafstanden tussen huis, school en stage. De afwezigheidscontrole ervaren de deelnemers als streng.

2.2 Casus 2

A Algemene typering

Opleiding

Opleiding haarverzorging, leerweg bol, niveau 2-3, 2^{de} jaars deelnemers. De leeftijd van de geïnterviewde deelnemers (allemaal meisjes) ligt tussen 16 en 19 jaar. Het zijn voornamelijk autochtone deelnemers.

Schaalgrootte

De instelling heeft circa 12.000 deelnemers (incl. vmbo/educatie), circa 1.000 docenten en 9 locaties (3 regio's, 5 plaatsen). De groepsgrootte is 20 deelnemers, het team bestaat uit 14 docenten. In het scholgebouw zijn dagelijks gemiddeld 1.000 deelnemers aanwezig.

B Factoren met betrekking tot de menselijke maat

Onderwijskundig concept

De deelnemer en zijn talenten staan centraal. Het cgo is de bepalende pijler voor het pedagogisch kader. Het Alfa-college is *degelijk* in de zin dat onderwijstijd van groot belang is (geen uitval van lessen), elke deelnemer een vast coach heeft die hem/haar gedurende de opleiding begeleidt. Het Alfa-college is *dienstbaar* door er 'te zijn' voor de deelnemer: risicoleerlingen, maar ook leerlingen die iets spannenders wil kunnen rekenen op onverdeelde aandacht, maar de deelnemer moet zichzelf ook verantwoordelijk opstellen. Er is intervisie over de inrichting en organisatie van het primaire proces tussen docenten en managers met het Albeda college.

Beleid en activiteiten met betrekking tot primair proces

De belangrijkste kenmerken van de organisatie van het primaire proces zijn:

- Vaste weekstructuur, rooster iedere week identiek.
- Docent geeft zowel les, is bpv-begeleider en coach.
- Intake (ABC-model) als startmoment voor coaching.
- Aandacht voor de rol als coach.
- Planvorming en ontwikkeling gebeurt voornamelijk door coördinator en manager.
- Veel experimenteeruimte (samenstelling, omvang klassen, meer docenten voor één klas).

Gebouw en omgeving

Het gebouw ligt aan de rand van de stad Groningen, langs een drukke autoweg. Het gebouw is vrij oud en is de structuur is voor iemand die er voor het eerst komt door de vierkante vorm, veel gangen en lokalen niet overzichtelijk. De opleiding moet al vijf jaar gedeeltelijk gebruik van noodlokalen. In het gebouw zitten ook deelnemers van de opleidingen Secretarieel, Financieel en juridisch, Commercieel en creatief en Toerisme. De huisvesting voldoet niet aan de eisen die het onderwijs stelt.

Functioneren docententeam

De ervaren werkdruk is groot. Door een grote zorgvraag is er te weinig aandacht voor waar het eigenlijk om gaat bij de opleiding haarverzorging: het uitleggen van het ambacht. Het docententeam is homogeen qua achtergrond (allemaal voormalige kappers), waardoor de

mobiliteit relatief gering is. De communicatie verloopt informeel. Er is wekelijks teamoverleg en vier keer per jaar is er een voortgangsoverleg tussen de coördinator en de docenten.

Taakverdeling en afstemming

De verantwoordelijkheid voor het primaire proces is vanuit de organisatie van de zelfverantwoordelijke teams laag in de organisatie gepositioneerd. Ook op het niveau van de manager/coördinator wordt een grote mate van beleidsvrijheid ervaren die aansluit bij de wensen en ambitie van het management, alhoewel de coördinator soms wel een gebrek aan sturing en degelijke bedrijfsvoering constateert.

De teamcoördinator en de manager vormen de verbindende en sturende schakel in de afstemming tussen team- en organisatieniveau. De afstemming met het CvB is meer ad hoc en op afstand.

C Ervaren binding en betrokkenheid van de deelnemers; en factoren met betrekking tot de menselijke maat die daaraan bijdragen

De deelnemers voelen zich goed betrokken bij school: gemiddeld ruim een 5 op een schaal van 1 (niet betrokken) tot 7 (wel betrokken). De onderlinge sfeer is goed. Een vaste weekstructuur in combinatie met een vast klassenverband geeft houvast en overzicht voor de deelnemer. Het overgrote deel van de lessen wordt gegeven door één of twee docenten. Daar ben je als deelnemer dus erg afhankelijk van. De deelnemers ervaren maar weinig van de coaching. Buitenschools activiteiten worden sporadisch georganiseerd. Veel deelnemers zijn ontevreden over de huisvesting.

2.3 Casus 3

A Algemene typering

Opleiding

Opleiding facilitaire dienstverlening, leerweg bol, niveau 4, 2^{de} jaars deelnemers. Er is een evenwichtige mix van leerlingen met Nederlandse dan wel (niet)westerse achtergrond.

Schaalgrootte

De instelling telt circa 20.000 deelnemers (incl. vmbo/educatie) met 8 opleidingscentra in 7 gemeenten. Er werken 1.500 medewerkers. De groepsgrootte bedraagt 20 deelnemers en het docententeam bestaat uit 12 docenten. In het schoolgebouw zijn dagelijks gemiddeld 800 deelnemers aanwezig.

B Factoren met betrekking tot de menselijke maat

Onderwijskundig concept

De onderwijsvisie berust op cgo. Leren doe je zowel met hoofd, hart en handen, moet prikkelend en flexibel zijn en de leerling en docent zijn comakers. Bij de huidige organisatieverandering neemt de versterking van de docententeams een centrale plaats in. Bij de organisatie van het primaire proces speelt binnen de opleiding FD het begrip 'gastvrijheid' een belangrijke rol. Hierbij wordt duidelijk de koppeling gelegd met de horecasector. Een voorbeeld van de uitwerking van dit begrip is persoonlijke aandacht voor

de deelnemers, maar ook een streng toezicht- en handhavingsbeleid met betrekking tot verzuim.

Beleid en activiteiten met betrekking tot primair proces

De belangrijkste kenmerken van de organisatie van het primaire proces zijn:

- een leerloopbaanbegeleider is verantwoordelijk voor de begeleiding van deelnemers;
- de docent heeft nog nauwelijks een coachrol;
- de 1^e lijn zorgbegeleiding gebeurt door de leerloopbaanbegeleider, met ondersteuning van de zorgcoördinator en een servicecentrum;
- het rooster is overzichtelijk met een vaste indeling;
- er is veel aandacht voor de horeca-attitude.

Gebouw en omgeving

Het gebouw ligt in het centrum van Rotterdam in een vrij druk gebied. Er is een grote, 'chique' entree met een ontmoetingsruimte en een restaurant. De leslokalen bevinden zich op de verdiepingen. Het gebouw bestaat voornamelijk uit rechte gangen.

Functioneren docententeam

De communicatie is laagdrempelig en informeel en verloopt naar tevredenheid van docenten en management. Het verzuim onder docenten is laag en de betrokkenheid van docenten met deelnemers is groot. Reflectie vindt voornamelijk intern plaats en gebeurt nog weinig systematisch. Het docententeam heeft een goede mix van vaardigheden en competenties.

Taakverdeling en afstemming

De verantwoordelijkheid is laag gepositioneerd in de organisatie. Er zijn korte lijnen tussen docenten en teamleider en tussen teamleider en manager. Het contact tussen docenten verloopt informeel.

De opleidingsmanager en adjunct directeur vormen een hecht team dat dicht op het primaire proces zit. Er is veel informeel overleg tussen deze twee en één maal per twee weken is er een formeel overleg. Wekelijks is er een overleg tussen de adjunct directeur en alle opleidingsmanagers.

De opleidingsmanager is niet tevreden over de bedrijfsvoering; deze sluit niet goed aan bij het primaire proces en zou professioneler georganiseerd moeten worden. Er is een grote mate van beleidsvrijheid en de synergie tussen organisatie(beleid) en primaire proces wordt positief beoordeeld.

C Ervaren binding en betrokkenheid van de deelnemers; en factoren met betrekking tot de menselijke maat die daaraan bijdragen

Uit de veiligheidsmonitor blijkt dat de ervaren binding en betrokkenheid van deelnemers van het opleidingscentrum als geheel vrij hoog is (> 5). Uit de enquête blijkt een deel van de geïnterviewde jongeren weinig gelukkig dat ze de opleiding hebben gekozen. Ze vinden dat de school niet goed bij hun past. Wel voelen deze deelnemers zich thuis op de school.

De onderlinge sfeer tussen de deelnemers is goed. Deelnemers voelen zich – bijvoorbeeld bij het behandelen van klachten – niet altijd serieus genomen. De organisatie van buitenschoolse activiteiten (gebeurt regelmatig) wordt zeer gewaardeerd door deelnemers. De afwezigheidscontrole wordt als streng ervaren. De deelnemers worden duidelijk meer geboeid tijdens praktijklessen; deze sluiten beter aan bij hun belevingswereld.

2.4 Casus 4

A Algemene typering

Opleiding

Opleiding 'ondernemer detailhandel', leerweg bol, niveau 4, 2^{de} jaars deelnemers. Er zijn voornamelijk autochtone deelnemers.

Schaalgrootte

Het roc heeft circa 9.000 deelnemers (incl. vmbo/educatie). Er zijn 6 opleidingscentra, 16 vestigingen verdeeld over 6 gemeenten en er werken 750 medewerkers.

B Factoren met betrekking tot de menselijke maat

Onderwijskundig concept

Het roc hanteert het 'ballenbaksysteem'; de menselijke maat krijgt vorm via flexibilisering en coaching. Coachingsgesprekken worden door een vaste coach gevoerd. Vanwege organisatorische problemen en ontevreden bij deelnemers is flexibilisering gedeeltelijk teruggedraaid. Nu hebben deelnemers drie maal per jaar een keuzemogelijkheid, terwijl dat daarvoor vrijwel continue was.

Beleid en activiteiten met betrekking tot primair proces

Elke week is er een 15 minuten gesprek (informele) tussen coach en deelnemer; de deelnemer moet zich op zijn gemak voelen. Docententeams hebben veel mogelijkheden voor eigen invulling.

Gebouw en omgeving

Het gebouw ligt in een rustige buitenwijk in Oss met een winkelcentrum op 15 minuten. De omgeving ondervindt geen hinder van deelnemers. Het gebouw is redelijk nieuw en de sfeer in het gebouw is rustig en er heerst een gemeenschapsgevoel en het gebouw maakt goede communicatie tussen docent – deelnemer mogelijk.

Functioneren docententeam

Het sociale klimaat is goed, zowel tussen docenten onderling als tussen docent en deelnemer. De ervaren druk bij docenten is groot.

Taakverdeling en afstemming

Het roc werkt met resultaatverantwoordelijke teams. Op basis van jaarplannen worden taken verdeeld en wordt afgesproken hoe de taken worden uitgevoerd. Het team wordt gestimuleerd om met elkaar vanuit een visie en kernwaarden onderwijsdoelen te formuleren. Besluiten over de inrichting van het onderwijs worden genomen op basis van consensus binnen het team. Formeel heeft de teamvoorzitter geen beslissingsbevoegdheid, wel de onderwijsmanager die in totaal drie teams aanstuurt. De onderwijsmanager voert ook de personeelsgesprekken met de teamleden.

Elke twee weken is er een locatieoverleg. De teamleider heeft formeel en informeel overleg met onderwijsmanager en locatiedirecteur.

Het team ervaart als gevolg van de invoering van zelfverantwoordelijke teams een kleinere afstand tot de deelnemers, terwijl de afstand met de onderwijsmanager juist groter ervaren wordt. De ervaring van zowel docenten als teamleider is dat er over te veel schijven wordt gewerkt. De teamvoorzitter zit te veel tussen twee vuren in, hetgeen krachtige sturing en voortgang belemmert. De teamleider heeft geen bevoegdheid om te beslissen.

C Ervaren binding en betrokkenheid van de deelnemers; en factoren met betrekking tot de menselijke maat die daaraan bijdragen

De deelnemers voelen zich goed op hun plek; de gemiddelde score op de enquête is een ruime 5 op een schaal van 1 tot 7. Het contact met docent (zowel inhoudelijk als sociaal) is van cruciaal belang voor de deelnemers; de ervaringen zijn wisselend. Deelnemers zijn meer geboeid als de lessen een praktijkcomponent heeft. Verder hechten deelnemers aan docenten die iets willen uitleggen, afspraken nakomen en dat ze tijd voor je hebben. Coachingsgesprekken worden positief gewaardeerd, al is er soms weinig tijd voor. De sfeer is goed, maar deelnemers missen wel het contact met andere klassen. Het verzuimbeleid wordt niet als streng beoordeeld. De blokstages worden positief gewaardeerd.

3 Vergelijking casussen

In het vorige hoofdstuk zijn de factoren met betrekking tot het organiseren van de menselijke maat en de ervaren binding en betrokkenheid bij deelnemers voor de vier casussen apart beschreven. In dit hoofdstuk worden de casussen op deze punten met elkaar vergeleken door de verschillen en overeenkomsten tussen de vier onderzochte casussen te presenteren.

Daarmee beantwoorden we in paragraaf 3.1 het eerste deel van de onderzoeksvraag: welke factoren bevorderen de binding met en betrokkenheid van de deelnemer bij het onderwijs en school en hoe geven scholen daar vorm aan? Paragraaf 3.2 beantwoordt met het beschrijven van de effecten van het organiseren van onderwijs naar menselijke maat op binding en betrokkenheid bij deelnemers, het tweede deel van de onderzoeksvraag, namelijk: slagen scholen erin het onderwijs naar menselijker maat vorm te geven, zodat die binding en betrokkenheid bij deelnemers ook ontstaat?

Bij onderstaande beschrijving zijn de roc's aangeduid als 'roc 1', 'roc 2', 'roc 3' en 'roc 4'. De nummers verwijzen naar de onderzochte casussen binnen de betreffende roc's.

3.1 Organiseren van de menselijke maat

3.1.1 Contextkenmerken

Grootte

Roc 1 en 3 zijn grootstedelijke roc's met respectievelijk ongeveer 36.000 en 20.000 deelnemers. Roc 2 bevindt zich in een middelgrote stad met ongeveer 12.000 deelnemers en Roc 4 ligt in een kleine stad en heeft ongeveer 9.000 deelnemers. Deze twee laatste roc's, gesitueerd buiten de randstad in een meer regionale omgeving, hebben de locaties ook meer regionaal gespreid vergeleken met de grootstedelijke roc's.

De omvang van de school en de klas staat los van de omvang van het roc en zijn verschillend per casus. De vestigingen van roc 2, 3 en 4 waar het onderzoek plaatsvond hebben schoolgebouwen waar gemiddeld zo'n 800 tot 1.000 deelnemers per dag aanwezig zijn. De vestiging van roc 1 is beduidend kleiner (ongeveer 200 deelnemers per dag). De groepsgrootte van de klas bedraagt bij roc 2 en 3 circa 20 deelnemers en is bij roc 1 en 4 duidelijk kleiner (15-16 deelnemers). Bij roc 3 zitten alle horecaopleidingen in één gebouw en bij roc 1 verspreid over 3 gebouwen, althans binnen de betreffende werkmaatschappij. De docententeams zijn klein bij roc 1 (8 docenten) en roc 4 (9 docenten) en iets groter bij roc's 2 (14 docenten) en 3 (12 docenten). De deelnemers van roc 2 krijgen (afgezien van een beperkt aantal uren theorielessen) maar van twee docenten les.

Deelnemers

Bij de grootstedelijke roc's (1 en 3) is er een mix van allochtone en autochtone deelnemers, terwijl de klassen bij roc 2 en 4 voornamelijk bestaan uit autochtone deelnemers. In roc 1 en 3 gaat het om deelnemers niveau 2 en in roc 2 en 4 om deelnemers niveau 3 of 4. De leeftijd van de meeste geïnterviewde deelnemers varieert van 16 tot en met 19 jaar. De klas van roc 2 bestaat geheel uit meisjes.

Omgeving/buurt

De schoolgebouwen van de onderzochte casussen liggen allemaal aan de rand van de stad of het stadscentrum, met uitzondering van het schoolgebouw van roc 3 dat in het centrum van de stad ligt. Het gebouw van roc 2 ligt aan een drukke autoweg, de gebouwen van roc 1 en 4 liggen in rustige wijken.

3.1.2 Organisatie primaire processen dichtbij de deelnemer (menselijke maat)

1 onderwijskundig concept in relatie tot de menselijke maat

De deelnemer centraal

Aan de organisatie van de primaire processen ligt bij alle vier de roc's de visie ten grondslag – die aan de basis ligt van de menselijke maat – namelijk dat de deelnemer centraal staat. Zo focust een van de vier casussen (roc 1) op de visie deelnemers te inspireren en motiveren. Daarbij hoort dat het onderwijs voor de deelnemer 'leuk en spannend' moet zijn en de verantwoordelijkheid voor de inrichting en organisatie van het onderwijs laag in de organisatie moet liggen (geldt voor alle vier de casussen). Deze professionele ruimte bevordert participatie in werkprocessen waardoor docenten eigenaarschap en binding ervaren bij de uitvoering van de primaire processen in relatie tot de deelnemer. In casus 2 wordt gefocust op de deelnemer door het centraal stellen van ieders talenten. Cgo is hierbij een belangrijke pijler hoe dit concept pedagogisch vormgegeven kan worden. Dit roc draagt het voorkomen van uitval hoog in het vaandel en een vaste coach voor elke deelnemer. Zowel risicoleerlingen als leerlingen die iets 'spannenders' willen kunnen rekenen op onverdeelde aandacht, maar de deelnemer moet zich zelf ook verantwoordelijk opstellen.

Ook de derde casus (roc 3) focust zijn onderwijsvisie in relatie tot de menselijke maat rondom cgo: 'leren doe je zowel met je hoofd, je hart en je handen, het onderwijs moet vanuit deze basisvisie prikkelend en flexibel zijn; en de deelnemer en docent zijn comaker van onderwijs. Vanuit deze visie heeft versterking van docententeams bijzondere aandacht van het roc. In de vierde casus (roc 4) draagt men de visie op onderwijs in relatie tot de menselijke maat uit door letterlijk te stellen dat de deelnemer onderwijs op maat moet krijgen. Zo is flexibilisering van onderwijs vanuit de gedachte ieders talenten optimaal te benutten uitgangspunt in de onderwijsvisie. De flexibilisering van onderwijs heeft zowel betrekking op bpv, binnenschoolse activiteiten als op de ondersteuning.

In alle vier de casussen wordt de deelnemer dus tot centraal uitgangspunt genomen: 'inspireren en motiveren'; 'er zijn' voor de deelnemer; flexibel en prikkelend onderwijs; flexibel onderwijs met keuzemogelijkheden voor de deelnemer. Daarmee weerspiegelt de menselijke maat zich in de roc's a priori in een positieve grondhouding ten opzichte van de deelnemer.

2 Uitwerking concept in beleid en activiteiten

Intensieve begeleiding, coaching en intakegesprekken

Drie van de vier casussen (roc 2, roc 3 en roc 4) dragen de visie 'de deelnemer centraal' uit in een intensieve begeleiding van de deelnemer door middel van coaching. In twee van deze casussen (roc 2 en roc 4) is de coachingsrol direct toebedeeld aan het directe aanspreekpunt van de deelnemer, de docent. In een van deze twee casussen is voorwaarde om coach te zijn dat de docent de deelnemer goed moet kennen en naast lesgeven ook de

begeleiding tijdens de bpv verzorgt. In de derde casus (roc 3) is de rol van coach juist losgekoppeld van de docent. In dit roc is een aparte loopbaanbegeleider aangesteld die de deelnemer begeleidt in zijn keuzeprocessen. In de casussen 2 en 4 worden de coaches bij de start van de schoolloopbaan gekoppeld aan een deelnemer en blijft dat in principe zo gedurende de gehele schooltijd. Hiermee creëren de roc's een structuur met voor elke deelnemer een vaste contactpersoon, waarbij men bij problemen en vragen over kwesties rondom onderwijs en keuzeprocessen daarin maar ook over vragen op persoonlijk gebied terecht kan.

In de eerste casus (roc 1) is het concept van coach geen deel van de organisatiestructuur, maar heeft de docent een mentorrol. In dit roc is de mentor één vaste docent die het grootste deel van de vaktheoretische vakken verzorgt en daarmee voor de deelnemer een sterk bindende factor in school is. Opvallend is dat in dit roc wel een aparte taak van relatiebeheerder is ingevoerd die de brugfunctie vervult tussen onderwijs, deelnemer en stagebedrijf. In de andere drie roc's is deze taak direct toebedeeld aan de coach c.q. docent. De visie op onderwijs vanuit het principe 'de deelnemer centraal' stellen wordt daarnaast geconcretiseerd in beleid rondom intakegesprekken. De intakegesprekken in de roc's vormen een instrument om de startsituatie van de deelnemer in beeld te brengen. In één van de casussen (roc 2) wordt gewerkt met het zogenoemde ABC-model. Dit model maakt het mogelijk deelnemers op het criterium van meer dan wel minder extra aandacht (bijvoorbeeld op het punt van extra huiswerkbegeleiding) in te schalen. Dit model vormt een goed startpunt waarlangs de begeleiding van de deelnemers gedurende de verdere schoolloopbaan en de keuzeprocessen daarin wordt vormgegeven.

De intakegesprekken zijn in 3 van de 4 roc's (roc 1, 2 en 4) gepositioneerd op het niveau van de docenten die tevens de rol van coach of mentor in hun takenpakket hebben. Eén van de docenten van deze roc's (roc 1) zegt datgene wat uit de intakegesprekken naar voren komt expliciet mee te nemen in de popgesprekken met de deelnemers gedurende het schooltraject. Door de intakegesprekken te voeren op het niveau waar ook de taken van begeleiding en coaching liggen, wordt een min of meer naadloze aansluiting tussen intake aan de ene kant en begeleiding en coaching gedurende het gehele schooltraject aan de andere kant bevorderd. In casus 3, waar de coaching van de deelnemers is losgekoppeld van de docenten, vinden niet alleen het intakegesprek maar ook de gesprekken erna in het kader van leerloopbaanbegeleiding plaats op het niveau van de leerloopbaanbegeleiding en niet op het niveau van de docenten. Dit roc is overigens een weg ingeslagen de docententeams – naast de rol van kennisoverdracht als primaire onderwijstaak – meer toe te rusten in een meer pedagogische rol van begeleider en coach. Daarmee wordt het belang van de leerloopbaanbegeleider overigens niet verminderd. Integendeel, mede door de begeleiding en coördinatie van de coaching door de docenten wordt het werk van de leerloopbaanbegeleider nog belangrijker.

Vaste weekstructuur en rooster, houvast bieden, controle op afwezigheid en tegengaan van lesuitval

Binnen drie van de vier casussen (roc 1, roc 2, roc 3) wordt de menselijke maat vertaald in een vaste weekstructuur met een vast rooster. Deze vaste structuur biedt volgens de betrokkenen overzicht en houvast voor de deelnemer. Bij de roc's 2 en 3 gaat extra aandacht uit naar onderwijstijd (geen uitval van lessen). De roc's 1 en 3 hanteren een scherp verzuimbeleid, die volgens eigen zeggen passend is voor de horecasector. Beleid rondom het terugdringen van lesuitval en verzuimbeleid is in alle vier de roc's extra

verscherpt. In de vierde casus (roc 4) wordt sinds enige tijd sterk gestuurd op meer flexibilisering van het onderwijs. Na enige ervaring met dit concept komt men tot de conclusie dat een te sterk geflexibiliseerd onderwijssysteem met voor de deelnemer een ruime mogelijkheid aan keuzes een negatief effect heeft op structuur, houvast en overzichtelijkheid. Dit geldt niet alleen voor de deelnemers maar ook voor docenten. Dit roc maakt als reactie daarop geleidelijk een terugkeerbeweging met minder keuzes voor de deelnemer en een vast rooster. Docenten merken dat deze omslag een positieve uitwerking heeft in de zin van meer overzicht in de organisatie van de primaire onderwijsprocessen. Het werkt tevens positief voor de deelnemer die ook meer structuur, overzicht en houvast ervaart. Deze les kon men trekken vanuit de ervaringen van de docenten in de coachingsgesprekken met de deelnemers. Terwijl het doel van deze gesprekken in eerste instantie was de deelnemer te begeleiden in zijn/haar schoolloopbaan, merkte men al gauw dat het punt van orde scheppen rondom het organiseren van zijn eigen onderwijs voor de deelnemer een urgenter punt van aandacht was waardoor men aan het reflecteren en vooruitkijken richting schoolloopbaanmogelijkheden en keuzes daarin minder toe kwam. In de casus (roc 1) waar docenten de rol van mentor hebben (voor de deelnemer een vaste kern docent die vrijwel alle vaktheoretische vakken verzorgt), blijkt volgens de teamleider een goed contact tussen deelnemer en docent, die daardoor goed zicht heeft op de prestaties van de deelnemers en de niveauverschillen in de klas, een belangrijke voorwaarde te zijn om het onderwijs te flexibiliseren: om passend onderwijs op maat te kunnen bieden.

De roc's 2 en 3 met name gebruiken het voeren van panelgesprekken als communicatie-instrument. Een aantal keren per jaar krijgen de deelnemers specifiek de gelegenheid om aan te geven wat er wel en niet goed gaat met betrekking tot de inrichting en organisatie van het onderwijs.

3 Gebouwen

Wisselend qua functionaliteit (vormgeving kleinschaligheid) en aantrekkelijkheid

De schoolgebouwen zijn per casus zeer verschillend. In casus 1 gaat het om een grondig gerestaureerd vooroorlogs schoolgebouw in het centrum van Amsterdam (Oud-West), waar alleen de opleidingen Horeca, Voeding en Toerisme zijn gehuisvest. Het is een goed verzorgd gebouw en functioneel ingericht met ondersteunende decentrale diensten (administratie, zorgcoördinatie en helpdesk voor deelnemers) bij elkaar op eenzelfde verdieping. De docenten beschikken over vaste lokalen (theorie- en praktijklokalen), waar ze eigen materiaal kunnen opbergen. In het gebouw is een open leercentrum waarvan ook deelnemers van twee nabijgelegen locaties binnen hetzelfde opleidingscluster, gebruik kunnen maken. Op de bovenste verdieping zijn voor docenten flexwerkplekken ingericht, op de begane grond is een relatief kleine kantine en op de eerste verdieping een vrij grote docentenkamer met zitgedeelte, leestafel en overlegruimte. In het algemeen zijn de docenten en de medewerkers van de ondersteunende diensten tevreden over de functionaliteit in het gebouw. De deelnemers zijn met name ontevreden over de kleine kantine. Het gebouw ademt rust uit, omdat per dag maar een beperkt aantal deelnemers van het geheel van 1000 (circa 200) les volgt.

De vestiging van de tweede casus betreft ook een oud gebouw dat is gesitueerd aan de rand van de stad Groningen. In het gebouw zijn de opleidingen Zorg, Dienstverlening en

Welzijn gehuisvest. Een deel van de lessen wordt (al sinds vijf jaren) gegeven in noodgebouwen die niet voldoen aan de eisen die het onderwijs(team) stelt. Voor een deel wordt nog gewerkt met verouderde apparatuur en de praktijklokalen zijn niet altijd schoon. Volgens de teamcoördinator is de huisvesting een serieuze belemmering voor de organisatie van de menselijke maat in schoolgebouwen. Inmiddels is er concreet zicht op verbetering in de situatie: er zal een renovatie worden uitgevoerd en de opleiding Horeca krijgt een andere plek in het gebouw.

Het gebouw uit de derde casus scoort gemiddeld op functionaliteit en flexibiliteit. De theorie docenten zijn ontevreden over de technische infrastructuur in het gebouw. Ook hier is de apparatuur verouderd; docenten werken voornamelijk met het ouderwetse schoolbord met krijtjes. De ruimtes voor praktijkonderwijs in casus 3 voldoen wel redelijk goed aan de eisen die het onderwijs stelt. Met name de teamleider noemt het ondoelmatig gebruik van de grote aula in het gebouw, waarvan de mogelijkheden maar beperkt worden benut. Ook in dit gebouw is één opleidingscluster gevestigd, de opleidingen Horeca, Toerisme en Recreatie.

Het gebouw uit de vierde casus wijkt het meeste af van de gebouwen uit de eerste drie casussen. In deze casus betreft het een relatief groot gebouw waarin verschillende opleidingsclusters rondom verschillende sectoren zijn gehuisvest: Economie, Techniek en Horeca, Toerisme en Recreatie. De entree annex gemeenschappelijke kantine is groot en maakt een verzorgde indruk.

Het gebouw is opgedeeld in aparte eenheden (gangen). Het vormen aparte gemeenschappen in het grotere geheel van de locatie, hetgeen deelnemers en docenten een veilig en vertrouwd gevoel geeft, volgens de docenten. In deze eenheden zijn de afdelingen/sectoren geconcentreerd met eigen klassen, een open leercentrum en een docentenkamer. De docenten ervaren dat het werken binnen een kleine herkenbare eenheid, in combinatie met een vast kernteam, het mogelijk maakt de contacten tussen docenten onderling en tussen docent en deelnemer laagdrempelig te houden.

4 Teamfunctioneren

Korte laagdrempelige communicatielijnen binnen de teams; communicatie tussen docententeams met de organisatielaag daarboven is wisselend afhankelijk van waar de besluitvorming over de primaire processen gepositioneerd is

Het teamfunctioneren van de docententeams binnen de verschillende casussen verloopt volgens de betrokkenen of hoofdlijnen naar tevredenheid. Er is sprake van min of meer hechte teams waarin de communicatielijnen kort, laagdrempelig en informeel zijn. Het gaat in alle casussen bovendien om relatief kleine teams, variërend van minimaal 8 tot maximaal 14 docenten. Met name in casus 1 en casus 3 is er sprake van een laagdrempelige directe overleg- en communicatiestructuur tussen teamleden en teamleider onderling. Een mogelijke verklaring voor deze manier van omgaan met elkaar heeft volgens de betrokkenen direct te maken met het karakter van de horeca, waarin directe communicatie en actiegerichtheid centrale kenmerken zijn. In casus 1 en 3 weerspiegelt de directe manier van communiceren in het docententeam zich tegelijkertijd in de directe omgang met de deelnemers, maar ook een niveau hoger in de organisatie met de opleidingscoördinator c.q. adjunct-directeur. Deze manier van omgaan zorgt er volgens de docenten en teamleider juist voor dat zaken rondom

organisatie en deelnemers niet blijven 'hangen' maar direct worden opgepakt en zo mogelijk opgelost. Er is vanuit het docententeam bovendien veel invloed op de organisatie van de primaire processen en de besluiten daarover zijn laag in de organisatie gelegd. In casus 1 wordt er elke dag op een vast moment aan het begin van de dag overlegd met die docenten die dan lesgeven. Dat draagt bij aan actiegericht werken.

Ook in casus 2 en 4 is een goed functionerend docententeam. Toch is er verschil tussen deze teams en de teams uit casus 1 en 3. In casus 2 en 4 wordt een relatief grotere werkdruk ervaren. In het eerste geval heeft het volgens de betrokkenen vooral te maken met een toenemend aantal zorgdeelnemers in combinatie met het leren van het kappersvak, dat vooral in een 'een-op-een relatie' geleerd moet worden. De toegenomen tijd die nodig is voor zorgbegeleiding gaat ten koste van overdracht van vaardigheden die nodig zijn voor uitoefening van het ambacht, volgens de docenten. Dat zorgt soms voor frustratie. In casus 4 wordt vooral druk ervaren doordat besluiten rondom de primaire processen die een laag hoger in de organisatie genomen moeten worden, een soepel continu uitvoeringsproces hinderen. Vooral de teamleider ervaart het feit dat hij in het team niet altijd 'knopen kan doorhakken' als belemmerend. De docenten in deze casus ervaren ook werkdruk als gevolg van het sterk geflexibiliseerd onderwijssysteem met voor de deelnemers gedurende het jaar meerdere keuzemogelijkheden om van bpv-bedrijf te veranderen, wat van docenten een intensieve 'een-op-een' begeleiding vergt. Het roc heeft het aantal keuzemomenten voor de deelnemer inmiddels teruggebracht. Docenten ervaren deze omslag als een verbetering voor deelnemers, docenten en de organisatie van het onderwijs. Er is daardoor meer structuur en overzicht gekomen.

5 Taakverdeling en afstemming tussen het niveau van de primaire processen en de organisatielagen daarboven

Verantwoordelijkheid laag in de organisatie (soms hinder van centrale stafdiensten)

De taken rondom de organisatie van de primaire onderwijsprocessen zijn laag in de organisatie bij de onderwijsteams belegd. Hoewel de formele beslissingsbevoegdheid een laag hoger in de organisatie ligt, ervaren de (zelfverantwoordelijke) docententeams in de regel een flinke dosis eigen verantwoordelijkheid en geven daarnaast aan dat de invloed die zij kunnen uitoefenen op de besluiten in de regel groot is.

In casus 1 zien we dat het principe de verantwoordelijkheid laag in de organisatie te beleggen terug op het niveau van de opleidingscoördinator en op het niveau van de werkmaatschappijen. Het roc werkt vanuit het principe dat elke organisatielaag – uiteraard vanuit centrale kaders – zelf verantwoordelijk is voor de wijze waarop de werkprocessen op de verschillende niveaus worden vormgegeven. In casus 2 nemen teamcoördinator en opleidingsmanager ten aanzien van de ontwikkeling van de opleiding duidelijk het voortouw en voeren hier de regie over uit. Ook op dit niveau wordt een grote mate van beleidsvrijheid en ruimte vanuit de organisatie ervaren. In casus 3 wordt ook de opleidingsmanager goed in positie gebracht om zich in de aansturende rol sterk te focussen op de organisatie van het primaire onderwijsproces. In casus 4 is ook het team in hoge mate zelfverantwoordelijk. Besluiten worden genomen op basis van consensus.

Afstemming tussen lagen kort en direct

In het algemeen is er naast de formele overlegstructuur binnen en tussen de organisatielagen een informele overlegcultuur met korte en indirecte lijnen. Dit heeft in het algemeen een positieve uitwerking op een goede afstemming tussen de lagen. De teamcoördinator(teamleider) en de opleidingsmanager vormen de verbinding tussen het docententeam en de hogere organisatielagen.

Met name in casus 1 zijn de communicatielijnen – waarlangs de coördinatie en afstemming gestroomlijnd is – niet alleen op het laagste niveau van de docententeams maar ook tussen dit niveau en het niveau van de opleidingscoördinator kort en direct. Er is frequent overleg zowel binnen de teams als tussen teamleiders en opleidingscoördinator. Ook de afstemming tussen opleidingscoördinator en de directie van de werkmaatschappij is kort. De afstemming met het CvB (die volgens de betrokkenen economisch/financiële verantwoordelijkheid dragen) is meer op afstand. Door de eigen beleidsruimte in de inrichting van de primaire processen wordt die afstand niet als belemmerend ervaren.

Ook in casus 2 is de communicatie tussen docenten en teamleider en manager informeel. Binnen deze casus wordt wel enige dissynergie ervaren in de afstemming tussen de primaire onderwijsprocessen en de bedrijfsvoering van het roc. De ondersteuning van de stafdiensten en bedrijfsvoering wordt nog als onvoldoende professioneel ervaren; tevens is de cultuur van elkaar aanspreken op verantwoordelijkheden nog geen 'common sense'.

Ook in casus 3 wordt de afstemming tussen het beleid van de organisatie als groter geheel en de organisatie en uitvoering op het niveau van het primaire proces als groot ervaren. Daarentegen zijn er ook binnen deze casus klachten over de ondersteunende diensten, zoals ICT en HRM-beleid.

In casus 4 is de afstemming tussen het docententeams en het opleidingsmanagement minder soepel. De teamleider ervaart de afstand tussen de laag boven de teams waar de beslissingsbevoegdheid ligt en het team zelf als belemmerend voor een goed functionerende organisatie van de primaire processen. Ook de docenten ervaren dat zaken, zoals bijvoorbeeld de toetsontwikkeling, vertraging oplopen vanwege onvoldoende slagvaardig als team kunnen opereren, hetgeen direct implicaties heeft voor het dagelijkse werk en de planning van onderwijs en daarmee deelnemers indirect het gevoel geeft dat de organisatie niet geheel op orde is.

3.2 Effecten van het organiseren van onderwijs naar menselijke maat op binding en betrokkenheid van deelnemers

3.2.1 Ervaren binding en betrokkenheid

Voorafgaand aan het groepsinterview met de deelnemers werd gevraagd om een korte enquête (vijf vragen) in te vullen (zie bijlage 2). De uitkomsten geven een eerste beeld van de ervaren binding met en betrokkenheid van de deelnemers bij de school: 'je op je plek voelen op school'. Over het algemeen voelen deelnemers zich redelijk goed betrokken bij de school. Op een schaal van 1 (niet betrokken) tot en met 7 (zeer betrokken) scoren de deelnemers gemiddeld een 5. Terwijl bij roc 3 en bij roc 4 de gemiddelde score hoger dan 5 is, is bij roc 1 de gemiddelde score 4,5 en roc 2 scoort iets lager dan 5 gemiddeld.

3.2.2 Factoren die volgens deelnemers binding en betrokkenheid tot gevolg hebben.

De uitkomsten uit de groeps gesprekken met de deelnemers laten een aantal opvallende overeenkomsten zien in kenmerken van de menselijke maat die bijdragen aan de binding met en betrokkenheid van de deelnemer bij de school.

Ten eerste is dat de relatie met de docent. Deelnemers hechten aan een goede communicatie met docenten: dat ze er zijn als je als deelnemer een probleem hebt, dat ze zich houden aan afspraken, bereid zijn de stof meerdere keren uit te leggen, dat ze hun zaken qua voorbereiding en organisatie van de lessen op orde hebben en dat je als deelnemer serieus genomen wordt door de docenten. In casus 2 wordt verreweg het grootste deel van de lessen verzorgd door twee docenten. Dan is de verstandhouding met docenten extra van belang, volgens de deelnemers.

Vrijwel alle deelnemers die we spraken worden (veel) meer geboeid door praktijklessen dan theorielessen. Praktijkonderwijs sluit beter aan bij hun leefwereld dan theorielessen. Voor overdracht van theoretische kennis lijkt dan ook een belangrijk opgave om praktijkaspecten te integreren in de lessen en onderwijsvormen te vinden die prikkelend zijn en deelnemers echt boeien.

Wat in de gesprekken met de deelnemers ook duidelijk naar voren komt is dat deelnemers erg hechten aan orde en structuur. Vaak verwijzen ze daarbij naar hoe het er op een vmbo aan toe gaat. Over de vaste weekstructuur en de overzichtelijke roosters die roc's 1, 2 en 3 in het bijzonder hanteren zijn ze dan ook zeer te spreken. Toch zijn er ook klachten dat het onduidelijk is wat van de deelnemers wordt verwacht en over het gebrek aan orde tijdens sommige lessen. Bij de casussen van de grootstedelijke roc's (roc 1 en roc 3) wordt een streng beleid met betrekking tot verzuim en afwezigheid gevoerd. Bij roc 2 en 4 is dat minder streng.

Ook het beroepsbeeld bepaalt – begrijpelijk – voor een deel de mate van binding en betrokkenheid. Bij roc 3 en 4 gaat het om een vrij brede opleiding. Sommige deelnemers hadden vooraf geen goed beeld van de opleiding en het beroep.

Een ander aspect dat positief wordt gewaardeerd door de deelnemers is de organisatie van buitenschoolse activiteiten. Dat wordt met name door roc 3 veel gedaan. De deelnemers van de andere roc's benadrukken het gemis aan deze activiteiten.

Opvallend is dat ondanks dat roc's een duidelijk visie hebben op het punt van coaching dat positieve effecten ervan niet zo duidelijk naar voren komen in de beeldvorming van de deelnemers. Van de coaching merken ze soms niet zo veel of ze zijn er zelfs kritisch over. Over het gebouw wordt door deelnemers verschillend gedacht. De deelnemers van roc 1 zijn redelijk tevreden over het relatief kleine schoolgebouw. Deelnemers van roc 3 vinden het gebouw niet zo gezellig en de deelnemers van roc 4 vinden het jammer dat in het relatief grote schoolgebouw met aparte units/afdelingen de pauzes niet voor iedereen op hetzelfde moment plaatsvinden. De meeste klachten over het gebouw zijn er bij roc 2.

De onderlinge sfeer binnen de klas is bij alle vier de roc's goed. De meeste van de geïnterviewde deelnemers zijn ook gemotiveerd om hun studie af te ronden of verder te studeren. Tot slot zijn er deelnemers die klagen over de reisafstand van huis naar school of (met name) van huis/school naar stage.

3.3 Samenvatting

In deze paragraaf blikken we terug op de vier casussen. Slagen de scholen erin die factoren van de menselijke maat vorm te geven die de binding en betrokkenheid van de deelnemers bij het onderwijs en de school versterkt? De tekstkaders bevatten een aantal voorbeelden uit de casussen die dit illustreren.

Aandacht voor de menselijke maat start bij een visie op het onderwijs die de deelnemer werkelijk centraal staat. Dat lijkt misschien een open deur, maar het gaat natuurlijk om de vertaling van die onderwijsvisie in beleid en activiteiten. Onderwijs moet spannend zijn, voldoende uitdaging bieden voor deelnemers en aansluiten bij de leefwereld.

Dat kan alleen via intensieve begeleiding en door in gesprek te raken en te blijven *met* de deelnemers in plaats van alleen te praten *over* deelnemers. De vier roc's hebben daar verschillende manieren voor gevonden. Het is natuurlijk evident dat de docenten daarbij een cruciale rol spelen. Een open cultuur, oprechte interesse voor de deelnemers zijn dan belangrijk voorwaarden. Een belangrijke opdracht voor bestuur en ondersteunende diensten is het in positie brengen van het docententeam. Dat gebeurt door het creëren van professionele ruimte waarbij het docententeam enerzijds voldoende handelingsvrijheid krijgt en anderzijds adequate en professionele (beleidsmatige) sturing en ondersteuning (op het gebied van ICT, huisvesting, HRM, etc) vanuit de organisatie ontvangt. De taakverdeling tussen docententeam en de rest van de organisatie is hier op afgestemd.

Aandacht voor begeleiding van deelnemers (casus 2)

Bij de uitwerking van het onderwijsconcept (de deelnemer centraal) is persoonlijk contact de basis voor leren. Dat vertaalt zich in het uitgangspunt dat leren zo veel mogelijk plaatsvindt in een vaste groep en dat elke deelnemer een eigen en vaste coach heeft. De coach moet de leerling goed kennen. Het beleid op het Alfa-college is dan ook dat de coach ook les moeten geven aan de leerlingen en ook de bpv-begeleiding doet. De taken en verantwoordelijkheden van een coach zijn compact beschreven in een handleiding. Een coach onderhoudt – vanuit de rol van bpv-begeleider – ook de contacten met de kappers.

Afstemming binnen de organisatie heeft positief effect (casus 1)

In casus 1 dragen de korte lijnen van kernteam richting opleidingscoördinator indirect bij aan de betrokkenheid van de deelnemer bij de school. Deze laagdrempelige overleg- en communicatiestructuur op organisatieniveau weerspiegelt zich in een directe nabije omgang van docenten met deelnemers. Ook de ondersteunende decentrale diensten in het gebouw (leerling-administratie, zorgcoördinatie en helpdesk deelnemers) maakt dat deelnemers bij vragen en problemen terecht kunnen bij mensen 'met een gezicht' die actief meedenken in het zoeken van oplossingen. Er worden geen belemmeringen ervaren van de grotere organisatie (werkmaatschappij, roc-breed) richting primaire proces, omdat de taken, verantwoordelijkheden en besluiten over het primaire proces laag in de organisatie liggen bij de mensen die er ook over gaan (docenten en teamleider). Het algemene gevoel van de deelnemers dat de organisatie 'op orde is' heeft een positieve invloed op hun betrokkenheidsgevoel bij de school.

Uit ons onderzoek is gebleken dat een vaste structuur een positieve invloed heeft op de binding met en betrokkenheid bij de school. Alle roc's uit de casussen laten daar voorbeelden van zien: bijvoorbeeld een vaste weekstructuur en duidelijke roosters zodat deelnemers weten wat er van hun wordt verwacht. Ook een strenge afwezigheidscontrole, die door de roc's 1 en 3 worden gehanteerd blijkt per saldo te worden gewaardeerd door deelnemers.

Vaste structuur (casus 3)

Er wordt een streng verzuimbeleid gevoerd. Dat is onlangs weer aangescherpt, vanwege het hoge verzuimpercentage van leerlingen (met name bij de aanvang van de opleiding is het verzuim groot). Alle verzuim moet worden ingehaald. De leiding merkt dat de maatregel effect heeft, leerlingen verzuimen minder snel/makkelijk.

Het rooster voor de deelnemers is overzichtelijk en kent grofweg twee blokken van zestien weken, afgesloten met een toetsweek. In het eerste blok (najaar) lopen de deelnemers stage in het restaurant van Zadkine. In het tweede blok (voorjaar) lopen ze stage bij Regus, een groot internationaal facilitair bedrijf met meerdere vestigingen.

In het huidige roosterblok hebben de leerlingen maandag, dinsdag en vrijdag theorielessen (Engels, Duits, Nederlands, Economie, Sport en vijf facilitaire vakken).

Het gebouw moet enerzijds functioneel zijn en anderzijds ook aantrekkelijk voor de deelnemers. Een aantrekkelijke inrichting die aansluit bij de leefwereld van deelnemers bevordert het gevoel van sociale veiligheid.

Eigen unit binnen grootschalig gebouw (casus 4)

Het gebouw is redelijk nieuw, ademt een rustige sfeer uit en is verzorgd. Op een van de locaties zijn drie verschillende sectoren gehuisvest. Door de indeling ontstaan feitelijk drie aparte leergemeenschappen binnen het schoolgebouw, wat bij docenten en deelnemers een vertrouwd gevoel geeft. Voor de afdeling E&H is op één van de verdiepingen een gang met een hoek beschikbaar. Op deze afdeling is de gehele afdeling/sector geconcentreerd (klassen, open leercentrum en docentenwerkkamer). Het is te beschouwen als een eigen afdeling/eenheid binnen de grootschaligheid van het gebouw. Het contact tussen deelnemers en docenten is informeel en toegankelijk. Docenten zijn in de gang en in de docentenwerkkamer (wandelingen) aanspreekbaar voor de deelnemers.

De docenten ervaren dat het werken binnen een kleine herkenbare eenheid in de school (apart gelokaliseerde ruimte in het gebouw) met een vast kernteam voor een overzichtelijk aantal deelnemers (ongeveer 130 bbl- en 500 bol-deelnemers) het mogelijk maakt de contacten (tussen docenten onderling, tussen docent en deelnemer en tussen deelnemers onderling) kort en informeel te houden (kleine drempels).

Op de bovenstaande aspecten gaan we in het volgende hoofdstuk verder in.

4 Beschouwing: reflectie en discussie

De centrale vraag is of roc's er in slagen het primaire onderwijsproces dusdanig vorm te geven dat de deelnemer zich betrokken en gebonden voelt bij de school. Wat bepaalt uiteindelijk dat deelnemers zich gebonden en betrokken voelen bij de school?

In dit laatste hoofdstuk lichten we de factoren die de binding met en betrokkenheid van deelnemers bij het onderwijs en de school in het mbo er werkelijk toe doen toe en bespreken wat dit betekent voor de onderwijspraktijk van roc's en voor verder onderzoek.

4.1 Reflectie op de organisatie van het primaire proces en de invloed op de binding en betrokkenheid van deelnemers

Bij alle casussen maakten we betrokken docenten en onderwijsmanagers mee. Die betrokkenheid uit zich door gedrevenheid, warme belangstelling voor de jongeren, ideeën en de motivatie om onderwijsprocessen te verbeteren. Tijdens de interviews gaf iedereen grote openheid over wat er goed gaat en waar verbeteringen nodig zijn.

Enkele belangrijke punten – volgens de deelnemers zelf, de teamleiders, docenten en/of opleidingsmanagers – in relatie tot de ervaren binding met en betrokkenheid van de deelnemers bij de school, lichten we hieronder toe. Daarbij wordt niet meer strikt verwezen naar individuele casussen en specifieke betrokkenen.

1 Docent en mededeelnemers cruciaal voor het bevorderen van sociale en inhoudelijke betrokkenheid van de deelnemer

Deelnemers hechten in het algemeen aan een goed contact met docenten: dat ze er zijn wanneer je als deelnemer een probleem hebt, dat ze zich houden aan afspraken, bereid zijn de stof meerdere keren uit te leggen, dat ze hun zaken qua voorbereiding en organisatie van de lessen op orde hebben en dat je als deelnemer serieus genomen wordt. Ook het beroepsbeeld bepaalt voor een deel de mate van binding met en betrokkenheid van de deelnemers bij de school. Opvallend is dat het beroepsbeeld van de deelnemers bij aanvang van de opleiding vaak nog onvoldoende op realiteit gestoeld is. Het lijkt daardoor des te meer van belang dat de docent de deelnemers *inhoudelijk* voor het vak weet te boeien en te inspireren. Er ligt een uitdaging de theoretische en praktische componenten in de opleiding meer met elkaar te verbinden dan nu het geval is.

Niet alleen de docent als bindende factor lijkt cruciaal in de binding met en betrokkenheid van de deelnemer bij de school, ook een vast klassenverband als uitvalsbasis, dat de gelegenheid biedt om op vaste momenten mededeelnemers te ontmoeten draagt bij aan met name de *sociale* betrokkenheid bij school. Opvallend is dat sociale betrokkenheid in de vorm van buitenschoolse activiteiten in de onderzochte roc's in het algemeen tekort schiet.

Uit onderzoek van Tinto (1993) komt naar voren dat sociale en inhoudelijke (academische) betrokkenheid van studenten bij de school een voorspeller is voor schoolsucces.

2 Deelnemers hechten aan orde en structuur

Daarnaast hechten deelnemers – als uitwerking van de menselijke maat – aan orde en structuur zoals zichtbaar wordt in een vaste weekstructuur en overzichtelijke roosters. Het advies van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid *Vertrouwen in de school* (2009) over de kwetsbare groepen deelnemers in het onderwijs bevestigt deze bevinding. Opvallend is dat uit dit onderzoek de behoefte aan structuur en orde niet alleen vanuit het gezichtspunt van de lagere deelnemersniveaus naar voren komt (niveau 1 en 2), maar ook vanuit dat van de niveau 3 en 4 deelnemers. Tegelijkertijd wordt erkend dat onderwijs op menselijke maat gestoeld nog harder nodig is voor de niveau 1 en 2 deelnemers dan voor de niveaus 3 en 4.

Daarmee lijkt een hoge mate van flexibilisering van het onderwijs met voor de deelnemer vele individuele keuzemomenten de overzichtelijkheid negatief te beïnvloeden.

3 Toegenomen zorgvraag legt druk op het organiseren van de menselijke maat

Complicerend in de scholen is de toegenomen zorgvraag van de laatste jaren (met name bij niveau 1 en 2 deelnemers). Concreet betekent dit dat er in toenemende mate een beroep gedaan wordt op de docent in de rol van pedagoog en dat er toegenomen behoefte blijkt te zijn aan zorgbegeleiding. Voor docenten is het soms lastig de grens tussen de verschillende rollen te bepalen. Opvallend is dat de deelnemer die relatief minder zorgbehoefte blijkt te hebben als gevolg van de toegenomen zorgbehoefte van de anderen juist aandacht tekort komt.

4 Participatie/invloed op besluitvorming van docenten bevordert hun binding met en betrokkenheid bij de school en indirect de binding en betrokkenheid van de deelnemers.

De ruimte die de grotere organisatie als geheel aan de docent kan bieden via participatie in/invloed op besluitvorming aangaande primaire onderwijs processen (in eerste instantie in relatie tot de meest direct verbindende laag: het opleidingsmanagement) draagt indirect bij aan de binding met en betrokkenheid van de deelnemer bij de school. Eenvoudigweg omdat de docent zich meer eigenaar voelt en zich gekend voelt in de professionaliteit van zijn primaire taken en daarmee zijn eigen betrokkenheid en binding kan uitdragen naar die van de deelnemer.

5 Een goede afstemming tussen het niveau van de primaire processen en de directe organisatielaag daarboven bevordert een soepele uitvoering van de primaire onderwijsprocessen en indirect de binding met en betrokkenheid van de deelnemer bij de school.

Het onderzoek laat voorbeelden zien dat participatie in en invloed op de primaire onderwijsprocessen van docenten de uitvoering ten goede komt en deelnemers daardoor ervaren dat de organisatie 'op orde' is. Het tegenovergestelde is ook zichtbaar geworden: afstemmingsproblemen met een laag hoger in de organisatie (waar de besluitvorming ligt) is belemmerend voor een soepele uitvoering van de primaire processen. Op hun beurt ervaren deelnemers als gevolg daarvan knelpunten in de organisatie, hetgeen de binding met en de betrokkenheid van de deelnemers bij de school niet ten goede komt. Ook een onderzoek naar kleinschaligheid binnen grootschaligheid in het primair onderwijs (Van de Venne, 2002) toont ook aan dat de kwetsbaarheid van grootschalige organisaties is – ondanks het feit dat de primaire

processen dichtbij de deelnemer naar menselijke maat georganiseerd zijn – dat op het snijvlak van de laag van de primaire onderwijsprocessen en de managementlaag daarboven de een goede afstemming in de organisatie te wensen overlaat.

6 Een laagdrempelige overleg- en communicatiestructuur op organisatieniveau weerspiegelt zich in een directe nabije omgang tussen docenten en deelnemers.

Daarmee draagt een laagdrempelige overleg- en communicatiestructuur bij aan een goed sociaal klimaat in de school dat vervolgens een positief effect heeft op de binding met en betrokkenheid van de deelnemer bij de school.

7 Nabije ondersteunende diensten voor de deelnemer

Het decentraal beleggen van ondersteunende diensten die de deelnemer direct aangaan, zoals leerling-administratie, zorgcoördinatie en een helpdesk voor deelnemers maakt dat deelnemers bij vragen en problemen terecht kunnen bij mensen 'met een gezicht' die actief meedenken in het zoeken van oplossingen. Deze decentrale organisatie van dienstverlening werkt positief op de binding met en betrokkenheid van de deelnemer bij de school.

8 Een overzichtelijk aantal deelnemers in (een goed geacommodeerd) schoolgebouw en klassenverband; en leraren (docententeam)

Hoewel de relatie tussen contextkenmerken en de ervaren binding met en betrokkenheid van de deelnemer bij de school complex is, geven de casestudies wel aanwijzingen dat een kwantitatief kleine schaal in de zin van een overzichtelijk aantal deelnemers (klas) en leraren (docententeam) bevorderlijk is voor de ervaren binding en betrokkenheid van deelnemers. De verwijzingen die de gesprekspartners in de casussen gaven hebben met name te maken met herkenbaarheid (letterlijk opgevat: elkaars naam kennen), vertrouwdeheid en aanspreekbaar zijn.

De invloed van een goed en prettig geacommodeerd gebouw waar per dag een overzichtelijk aantal deelnemers en docenten aanwezig is versterkt een goed sociaal klimaat waarin docenten en deelnemers aan de ene kant en docenten en deelnemers onderling elkaar kennen, niet anoniem zijn en zich thuis voelen.

9 Versterking en professionalisering van docententeams: een belangrijk issue in de organisatie van de primaire processen dichtbij de deelnemer.

Uit dit onderzoek komt naar voren dat docenten(teams) van cruciale betekenis zijn voor de organisatie van de primaire processen dichtbij de deelnemers. Versterking (professionalisering) van docententeams gebeurt zowel kwantitatief als kwalitatief en kan in het kader van de menselijke maat zowel de vorm aannemen van taakverschuiving (meer accent op de rol als coach), -specialisatie en -differentiatie. Bij de professionalisering hoort ook dat docententeams meer in positie worden gebracht en gestimuleerd om ervaringen uit te wisselen en van elkaar te leren. Dat kan bijvoorbeeld door uitwisselingen (één van de roc's uit het onderzoek bezoekt met een delegatie managers en docenten twee keer per jaar een ander roc), het gebruik van informatie als stuurmiddel, een open cultuur, goed leiderschap en het gebruik van aantrekkelijke en laagdrempelige reflectiemethoden en -technieken (zoals bijvoorbeeld logboeken of blogs).

10 Relatief veel experimenteeruimte voor docententeams in combinatie met relatief weinig wezenlijke invloed op de koers van het roc en gemis aan sturing trekt een zware wissel op docententeams en belemmert indirect de binding met en betrokkenheid van de deelnemers bij de school.

Het vraagstuk van de professionele ruimte van docenten speelt in onderwijsdiscussies binnen de school maar ook in de media een belangrijke rol. Hoewel er op het niveau van de werkvloer niet echt sprake is van wezenlijke invloed bij grote koersveranderingen van de roc's, is het maar de vraag of, zoals vaak beweerd, die ruimte 'an sich' onvoldoende is. De teams die wij interviewden krijgen in het algemeen veel ruimte. De teams zijn resultaatverantwoordelijk en kunnen zelf keuzes maken ten aanzien van de organisatie van hun primaire taken, zoals de verdeling van taken, het opstellen van roosters, werkvormen en de wijze van begeleiding. Een team experimenteerde bijvoorbeeld met de groepsgrootte, samenstelling van de klassen en het aantal docenten voor de klas. Sommige teams geven ook duidelijk aan dat ze het gevoel hebben 'het wiel steeds opnieuw uit te moeten vinden' wanneer een onderwijsconcept van bovenaf de organisatie in komt. Het experimenteren en 'het wiel opnieuw uitvinden' en daarmee periodes van organisatorische onrust bevordert volgens de geïnterviewden niet de binding met en betrokkenheid van de deelnemers bij de school.

Natuurlijk moet de organisatie van het primaire proces passen binnen de onderwijsvisie van de instelling, maar die is ruim gedefinieerd en er worden teams weinig beperkingen opgelegd. Het is misschien eerder zo dat op een aantal aspecten juist veel ruimte is en te weinig sturing is.

Een hieraan gerelateerd vraagstuk betreft de (ervaren) synergie tussen de onderwijsvisie en de ambities van de bestuurders op het hoogste niveau en de organisatie van het primaire proces. Welke waarborgen worden op bestuurlijk niveau ingebouwd om die synergie te bereiken? Is er een goed systeem van checks & balances? Managers noemen in dit opzicht met name zaken als periodiek voortgangsoverleg en –rapportages als manieren om die synergie te bewaken en te bevorderen. Een verdere professionalisering en uitwerking van de relatie tussen bestuur en werkvloer is wenselijk.

De term resultaatverantwoordelijke teams wordt nog niet helemaal waargemaakt, omdat onvoldoende specifiek en meetbaar is gemaakt waarop teams dan precies 'afgerekend' worden. Relevante stuurinformatie voor teams ontbreekt vaak nog of – als er wel informatie beschikbaar is (bijvoorbeeld doorstroomcijfers, uitval, rendement) – is nog onduidelijk is wat de samenhang is/kan zijn tussen de prestaties van docententeams en de effecten. En als er bijvoorbeeld experimenten en innovaties worden uitgevoerd zijn vooraf geen duidelijke succescriteria en meetinstrumenten gedefinieerd.

4.2 Discussie

Wat weten we nu meer in vergelijking tot eerder onderzoek rondom de organisatie van het primaire proces in relatie tot de binding en betrokkenheid van deelnemers?

Onderzoek van Vedder e.a. (2004) liet zien dat in het voortgezet onderwijs in relatief grote schoolgebouwen effectieve manieren worden gevonden om het onderwijs in aparte units of afdelingen met eigen docententeams te organiseren (klein binnen groot). Ook dit onderzoek

toont in één van de casussen aan dat er in een fysiek grootschalig schoolgebouw met succes mogelijkheden worden gevonden om de menselijke maat in letterlijke zin in aparte afgescheiden delen van het gebouw met eigen afdelingen, eigen docentenkamers, eigen lokalen rondom deelnemersgroepen en eigen docententeams waar docenten alle deelnemers bij naam kennen, vorm te geven.

Het onderzoek van Van de Venne (2002) naar organisatie-effectiviteit in relatie tot vormgeving van kleinschaligheid binnen grootschaligheid in het primair onderwijs toonde aan dat naarmate scholen groter zijn de gelaagdheid van de organisatie en daarmee de complexiteit van de afstemming en communicatie tussen de verschillende onderdelen toeneemt, wat een sterke wissel trekt op de synergie in de organisatie. Ook dit onderzoek toont aan dat, ondanks een goede organisatie van de primaire processen dichtbij de deelnemer (op menselijke maat) waardoor deelnemers zich gebonden en betrokken voelen, de afstemming van de kleinschalige organisatie van de primaire processen met in de regel een laag hoger in de organisatie frictie kan opleveren. Hoewel verantwoordelijkheden laag zijn belegd is de besluitvorming (mede vanuit het principe dat processen op de werkvloer van verschillende eenheden synchroon moeten lopen) een laag hoger belegd. Docenten en teamleider (met name in casus 4) ervaren als gevolg daarvan vertraging in uitvoeringsprocessen. Het tekort aan slagkracht is indirect voelbaar voor de deelnemer die last kan hebben van het niet op orde zijn van de organisatie van de primaire werkprocessen.

Daarentegen kan een goede afstemming tussen de organisatielaag waar de primaire processen plaatsvinden en de eerste laag daarboven (het opleidingsmanagement) een soepele uitvoering van de primaire processen bevorderen, wat weer de binding en betrokkenheid van de deelnemer – omdat organisatorische zaken goed op orde zijn – positief beïnvloedt.

Niet alleen aspecten van factoren rondom de menselijke maat, zoals dat de deelnemer gekend wordt en serieus genomen wordt in goed contact tussen deelnemer en docent en de aandacht krijgt die vanuit het vak en vanuit de zorgvraag gezien nodig is – kunnen dus bijdragen aan de binding en betrokkenheid van de deelnemers. Ook de ruimte die de grotere organisatie aan de docent kan bieden via participatie in of invloed op besluitvorming aangaande de primaire processen kan indirect de binding en betrokkenheid van de deelnemer positief beïnvloeden, zo blijkt uit dit onderzoek. Daarbij gaat het er waarschijnlijk om dat de docent zich meer eigenaar voelt en zich gekend voelt in zijn professionaliteit van zijn primaire taken en vervolgens zijn eigen binding met en betrokkenheid bij de school kan uitdragen naar die van de deelnemer.

Dit onderzoek is met vier onderzochte praktijkvoorbeelden een aanzet geweest om de organisatie van het onderwijs naar menselijke maat, ofwel een goede kwaliteit van de primaire onderwijsprocessen in de bve-sector te onderzoeken. Interessant blijft de vraag hoe dit binnen de grootschalige roc's als geheel (er zijn nu immers slechts specifieke onderdelen (units/scholen) van vier roc's onderzocht), of nog breder in het middelbaar beroepsonderwijs in Nederland wordt georganiseerd en wat de invloed daarvan is op binding en betrokkenheid van deelnemers. Een tweede belangrijke vraag betreft de relatie tussen binding en betrokkenheid enerzijds, schooluitval en prestaties anderzijds. Om deze vragen te beantwoorden is een breedschalige kwantitatieve studie nodig; daardoor kunnen bovendien samenhangen tussen het organiseren van de menselijke maat en binding met en betrokkenheid van de deelnemers bij de school met cijfers 'hard' worden gemaakt. Ook het

effect van de organisatie van het primaire proces via binding met en betrokkenheid van de deelnemers bij de school – maar ook dat van de docenten via participatie en zeggenschap – op verbetering van onderwijsprestaties en tegengaan van schooluitval (voor het beroepsonderwijs belangrijke kwesties) kan in een grotere vervolgstudie worden meegenomen.

Uit de reflectie op de onderzoeksuitkomsten in de rondetafelgesprekken komt naar voren dat docententeams een duidelijke behoefte hebben aan het spiegelen van de onderwijsprocessen in hun eigen specifieke context met die van andere docententeams in vergelijkbare contexten. Ook bestaat in het verlengde daarvan de behoefte aan meer kennisuitwisseling met andere scholen. Uitkomsten uit onderzoek kunnen daarmee niet alleen het gesprek over verbeteringen stimuleren op de eigen school op zichzelf, maar ook in vergelijking tot andere scholen.

5 Literatuur

- Baarda, R. & Smets, P. (2005). *Groot groeien in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Cotton, K. (2001). *New small learning communities: findings from recent research*. Portland, OR: Northwest Regional education laboratory.
- Dijkgraaf, E. & Geest, S. A. van der (2008). *Schaalgrootte en de kwaliteit van het voortgezet onderwijs*. Rotterdam: SEOR/Erasmus Universiteit.
- Eiffers, L. (2009). *De invloed van schoolse en buitenschoolse kenmerken op het En de attitudes ten aanzien van het onderwijs van eestejaars MBO-studenten*. Paper gepresenteerd op de onderwijs research Dagen (ORD) 2009, Leuven, België.
- Herweijer, L. (2008). *Gestruikeld voor de start. De school verlaten zonder startkwalificatie*. Den Haag. Sociaal en Cultureel planbureau.
- Lee, V. E. & Smith, J. B. (1997). High school size: which works best and for whom? *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 19, 205, 205-227.
- Mc Mullan, B.J., Sipe, G. L. & Wolfe W.G., (1994). *Charter and student achievement: early evidence from school restructuring in Philadelphia*. Philadelphia: Center for assessment and Policy Development.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2010). *Kerncijfers 2005-2009*. Den Haag: OCW.
- Neuvel, J. (2009). *Monitor sociale veiligheid in de BVE-sector 2009. Deel 1: Deelnemers*. Den Bosch/Amsterdam: ebo.
- Onderwijsraad (2005). *Variëteit in schaal*. Onderwijsraad: Den Haag.
- Raywid, M.A. (1998). Small schools: a reform that works. *Educational Leadership*. (55) 4, 34-39.
- Severiens, S.E & Versteegen, D.M.L. (2006). *Succes- en faalfactoren in het vmbo: verklaringen schoolloopbanen in de Rotterdamse regio; derde meting 2004/2005*. Rotterdam: RISBO en Erasmus Universiteit.
- Tweede kamer, Brief van 28 november 2008 (2008). *De menselijke maat in het onderwijs*. (BOA/ADV/2008/79252).
- Vedder, H. e.a. (2003). *Een schaal is geen schaal: de menselijke maat in schoolgebouwen*. KPC Groep: Den Bosch.
- Veld, in 't, R., Korving, W., Hamdan, Y. & M. van der Steen (2005). *Eindrapport. 'Kosten en Baten van Voortijdig Schoolverlaten'*. (april 2009: <http://www.rebelgroup.com>).

Venne, L. van de (2002). *Schaal in het primair onderwijs: een studie naar de relatie tussen schaal en organisatie-effectiviteit*. Amsterdam: Thela Thesis (dissertatie).

Vermeeren, B. & Wit, B. de en de Wit (2008). Docenten onder druk? De invloed van schoolgrootte op de arbeidssatisfactie van docenten in het VO. *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken*, 24 (3):288-305.

Wartenbergh, F. e.a. (2008). *Studentenmonitor Mbo 2007. Kernindicatoren, studiekeuze, tevredenheid, onderwijsloopbaan, internationalisering, financiën en voortijdig schoolverlaten*. Nijmegen: ResearchNed/KBA.

Wartenbergh, F. e.a. (2008). *Job-Monitor 2008*. Nijmegen: researchned.

Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (2009). *Vertrouwen in de school. Over de uitval van 'overbelaste' jongeren*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Winter, M. de (2003). *Niet te groot en niet te klein: effecten van schaalgrootte op het welbevinden van jongeren*. Utrecht: NIZW.

6 Bijlage 1: Schoolportretten (-praktijken) rondom de menselijke maat

6.1 Casus 1: ROC van Amsterdam

1 Contextkenmerken

a Grootte

Het ROC van Amsterdam (ROCvA) verzorgt in zes werkmaatschappijen (Amsterdam Zuid/Oost; Amsterdam Groot/West; Amsterdam Centrum; RAI; Gooi en Vechtstreek; en Airport) in ongeveer 50 kleine en grotere schoolgebouwen en in praktijklokalen in totaal circa 200 mbo-opleidingen voor ongeveer 26.000 mbo'ers. Het totaal aantal deelnemers (inclusief vmbo-, educatie/inburgering- en vavo-deelnemers) bedraagt een kleine 36.500. De school die in dit onderzoek betrokken is valt onder de Werkmaatschappij Amsterdam Centrum.

Er is gesproken met 16 tweedejaars bol-ers binnen het domein Horeca, Toerisme en Voeding, die een koksopleiding volgens op niveau 2 op een van de scholen van het ROCvA binnen de Werkmaatschappij Amsterdam Centrum, een docentengroep die voor deze deelnemersgroep het onderwijs verzorgt, de teamleider van de betreffende docentengroep en de opleidingscoördinator van de opleidingengroep waarvan de betreffende koksopleiding onderdeel is. De school is een van de middelgrote locaties van ROCvA met in totaal circa 1.000 deelnemers. Deze school maakt deel uit van een cluster van drie scholen binnen hetzelfde opleidingsdomein in dezelfde straat. De scholen maken gebruik van elkaars voorzieningen, zoals een open leercentrum, kantine en collegezaal. De drie scholen tellen samen circa 2.500 deelnemers.

b Deelnemerskenmerken

De deelnemers wonen voor het grootste deel in Amsterdam, een kleiner deel is afkomstig uit met name de kop van Noord Holland. De klas (3 meisjes en 13 jongens) bestaat uit een evenwichtige mix van Nederlandse deelnemers met een Nederlandse dan wel (niet)westerse achtergrond, die in het algemeen zeer gemotiveerd zijn voor het beroep waarvoor ze opgeleid worden.

c Omgeving (buurt)

De locatie is gelegen in een vooroorlogse rustige woonbuurt in Amsterdam Oud-West. De school ligt dichtbij een supermarkt en in de buurt van een pleintje. Rondom de school is toezicht geregeld om overlast in de buurt te voorkomen. Volgens de deelnemers worden leerlingen regelmatig van de zogenoemde 'hangplekken' bij supermarkt en pleintje weggestuurd.

2 Organisatie primaire processen dichtbij de deelnemer (menselijke maat)

a Onderwijskundig concept in relatie tot menselijke maat

Het grootschalige roc profileert zich met betrekking tot de menselijke maat onder het motto 'klein binnen groot'. ROCvA omschrijft dit als volgt: "*Leerlingen voelen zich bij ons thuis. Ze kennen elkaar en de leraren en conciërges kennen hen*".¹ Het motto 'klein binnen groot' verwijst direct naar de wijze waarop een groot roc de grootschalige bestuurlijke eenheid combineert met een flink aantal relatief kleinschalige en grotere locaties waar het primaire onderwijsproces vorm krijgt (kleinschaligheid binnen grootschaligheid). Volgens de opleidingscoördinator is de visie op onderwijs – in relatie tot de menselijke maat – de deelnemers te motiveren en te inspireren in het door hen gekozen vakgebied. Daarbij geldt als belangrijkste principe dat "*onderwijs leuk en spannend*" moet zijn voor de deelnemers. Qua organisatie hanteert men daarbij het principe de "*verantwoordelijkheid van taken rondom het primaire proces zo laag mogelijk in de organisatie te leggen*". Vanuit beide principes is een belangrijk streven van ROCvA de lesuitval en voortijdige schooluitval zoveel mogelijk te beperken.

b Uitwerking onderwijsconcept in relatie tot de menselijke maat in schoolbeleid en activiteiten.

De visie op onderwijs in relatie tot de menselijke maat – zoals verwoord door de opleidingscoördinator – 'onderwijs moet spannend en leuk zijn voor de deelnemers en de verantwoordelijkheid laag in de organisatie leggen' vindt uitwerking in de onderwijsvorm en organisatiestructuur middels zelfsturende teams.

Daarnaast is volgens de docenten en de teamleider de menselijke maat in het concept van de school organisatorisch vormgegeven rondom de volgende zes kernpunten:

Een vaste weekstructuur.

Een dagelijks teamoverleg.

Een horeca-attitude.

Concept van relatiebeheer als brug tussen stage en school.

Goed contact tussen deelnemer en docenten in combinatie met flexibilisering onderwijs.

verbinding van intakegesprek met popgesprekken.

Hieronder een toelichting op de bovengenoemde uitwerkingen:

De onderwijsvorm

In de onderwijsvorm die men kiest zijn het *inspireren en motiveren van de deelnemers* voor hun vakgebied uitgangspunt. De school geeft er vorm aan door interactie van hoge kwaliteit te bieden, echte opdrachten voor deelnemers in de werkelijkheid te realiseren, heldere ambitieuze doelen te stellen, rekening te houden met verschillende leerstijlen van deelnemers (zoals leren door ervaring); en tonen van het leerproces (trots kunnen zijn en leren door reflectie).

Het tweede punt – echte opdrachten van deelnemers in de praktijk realiseren – vanuit het principe dat onderwijs motiverend moet zijn (leuk en spannend), realiseert de school met name in het praktijkleren. Er is daartoe naast de beroepspraktijkvorming (bpv), twee dagen per week en praktijkleren op school (één dag per week), óók een dag per week de mogelijkheid geboden voor praktijkleren buiten de school in een instelling.

¹ Zie : www.rocva.nl

De ene helft van de klas vult die dag in door het verzorgen van een gezonde maaltijd voor topsporters (op een sportacademie). De andere helft van de klas geeft daar vorm aan door een maaltijd te verzorgen voor bejaarden in een verzorgingstehuis. Daarnaast worden biologisch verantwoorde lunches verzorgd op een basisschool.

Structuur van zelfsturende teams

De menselijke maat krijgt op school vorm door de verantwoordelijkheid laag in de organisatie te leggen. De docenten participeren daarmee direct in de besluitvorming rondom zaken die het primaire proces betreffen. Het concept van zelfsturende teams is vanuit dit principe vormgegeven. De opleidingen gastheerschap en koken vormen samen een kernteam. Daarbinnen zijn 5 zelfsturende teams naar sectie en niveau onderverdeeld (het team Kok, niveau 2 met 9 docenten is in dit onderzoek betrokken). Onderstaande uitwerking van zelfsturende teams in het roc laat als voorbeeld zien hoe binnen deze organisatiestructuur de menselijke maat wordt vormgegeven.

Kleine voor de deelnemer en het bedrijfsleven herkenbare teams rondom de leerloopbaan

\ Een team is een groep mensen die gezamenlijk werkt aan het vormgeven en ontwikkelen van onderwijs en de daarbij komende taken (begeleiding en administratie). Daarbij zijn de leden op zekere hoogte van elkaar afhankelijk bij het realiseren van een opdracht. Een team werkt zelfstandig samen en beslist zelf over het interne functioneren. Een team wordt begeleid en gecoacht door een teamleider. De opdracht voor een team is om de deelnemer op een zo hoog mogelijk niveau naar de arbeidsmarkt te begeleiden. De enige manier om dit te bereiken is kleine, voor de deelnemer en het bedrijfsleven herkenbare teams rondom de leerloopbaan te vormen. Een team wordt dan in staat gesteld om de deelnemer persoonlijk te begeleiden en maatwerk te leveren en kan in die grootte ook aansprakelijk gesteld worden voor het succes van de deelnemer. Door deze organisatie naar menselijke maat creëert een team een veilige schoolomgeving voor de deelnemer en verkleint hiermee de kans op uitval voor de deelnemer. De besluitvorming ligt in het team. Dat stimuleert teamleden om samen problemen op te lossen en zelf taken en verantwoordelijkheden te verdelen. Daardoor is er voldoende ruimte voor taakdifferentiatie en de regelmogelijkheden van de teams worden groter'.

(*Uit: beleidsdocument ROCvA-Hotelschool, Team Kok en Gastheerschap*).

Een vaste weekstructuur (vaste docent theoretische vakken en tevens mentor)

De dagen van de week hebben voor de deelnemers en de docenten een vaste structuur: 1 dag theorie (vaktechnische vakken in combinatie met algemeen vormende vakken); 2 dagen praktijk (waarvan 1 dag in een praktijklokaal op school en 1 dag in een levensechte leeromgeving); en 2 dagen beroepspraktijkvorming in een bedrijf.

Op de theoriedag worden naast de theoretische vakken ook de algemeen vormende vakken zoals taal, rekenen en burgerschapsvorming gegeven. Deze vakken worden gegeven ofwel door de avo-docenten taal/rekenen of door de theorie docent die deze vakken geïntegreerd aanbiedt.

Het zogenoemde *branche taal project* is een project waarin zowel de vakdocent (mentor) als de docent Nederlands betrokken is. Het programma rondom het project wordt in samenspraak met elkaar opgezet en beide docenten hebben een rol in de uitvoering.

Een dagelijks teamoverleg onder docenten aan het begin van de schooldag

De docenten op de locatie werken in principe van half negen tot vijf. Dit is een keuze die circa tien jaar geleden is ingezet. Deze vaste dagstructuur voor alle docenten die op die dag les geven op de locatie maakt het ook mogelijk dat zaken die rondom organisatie en deelnemer op de betreffende dag spelen aan het begin van de dag besproken kunnen worden en er in het geval van problemen direct naar oplossingen gezocht kan worden. Dit voorkomt veel discommunicatie en versterkt bovendien de band tussen de docenten onderling. Ook als er geen urgente zaken spelen komen de docenten aan het begin van de dag bij elkaar, wat de sociale integratie met elkaar versterkt. Volgens de docenten kent men iedereen op school. Op de gang spreken deelnemers elkaar, maar ook deelnemers en docenten onderling spreken elkaar veelvuldig. Een van de docenten merkt op: "Je spreekt de deelnemers de hele dag door".

Een horeca-attitude

Met het aanleren van een horeca-attitude snijdt het mes aan twee kanten: het aanleren van een goede beroepshouding voor het vak van kok (in de keuken maar ook richting klanten) maakt dat deelnemers ook in hun gedrag naar elkaar goede omgangsvormen aannemen. Bijvoorbeeld: elkaar gedag zeggen, deur openhouden voor elkaar, weten dat in verschillende situaties andere kledingvoorschriften gelden (in de keuken een koksmuts, in je vrije tijd een pet en op school pet af).

Concept van relatiebeheerder voor de brug tussen stage en school

De school vindt een goede communicatie tussen stagebedrijf, school, deelnemer (en ouders) van groot belang voor de deelnemer. Daarom is sinds een aantal jaren de functie van relatiebeheerder in het leven geroepen. In het geval er problemen zijn rondom het leerbedrijf van de deelnemer (bijvoorbeeld een deelnemer die regelmatig moet overwerken tot diep in de nacht), is het de taak van de relatiebeheerder dit punt met het stagebedrijf te bespreken en als contactpersoon op te treden naar de betrokkenen en actief mee te zoeken naar oplossingen.

De relatiebeheerder doet per deelnemer twee keer per jaar verslag van zijn activiteiten en neemt dit op in de Trajectplanner, i.c. het leerlingvolgsysteem van de betreffende deelnemers. Doordat deze verslagen in de trajectplanner worden opgenomen wordt iedereen die te maken heeft met de betrokken stagiaire op de hoogte gehouden.

Goed contact tussen deelnemer en docent schept mogelijkheden voor flexibilisering onderwijs (onderwijs op maat)

Er is een goed contact tussen docent en deelnemer volgens de docenten en teamleider. Een belangrijke factor die hieraan bijdraagt is dat er per groep deelnemers een vaste docent is die alle vaktechnische vakken aan de betreffende groep aanbiedt en tevens mentor is van de groep. De deelnemers hebben een hele vaste dag les van deze mentor/vaktechnische docent.

Daarnaast hebben volgens de teamleider de mentoren goed zicht op de verschillende niveaus in de klassen. Er wordt vrij veel klassikaal lesstof aangeboden. Maar als de mentor bemerkt dat sommige deelnemers harder gaan en anderen trager, kan men juist door de invoering van de tweede teldatum (1 februari) dit moment gebruiken om deelnemers te herplaatsen (voor- dan wel achteruit). Het komt bijvoorbeeld voor dat deelnemers in de loop van het eerste semester de theorie te moeilijk vinden (te hoog niveau). In november wordt er dan een nieuwe klas geformeerd met extra veel aandacht voor theorie. Door deze actie kan die groep deelnemers in de loop van het jaar toch het leerjaar afmaken. Dreigende uitval wordt daarmee tegengegaan. Met deze maatregel streeft de school naar passend flexibel onderwijs.

Verbinding intakegesprek met popgesprekken

Aan het begin van de opleiding vindt een intakegesprek plaats (een commissie van docenten is daar verantwoordelijk voor). In het intakegesprek staat de vraag centraal: wat kan de leerling, wat zijn zijn/haar competenties? De inhoud van deze intakegesprekken wordt door docenten als leidraad meegenomen in de loop van het jaar en men komt er weer op terug tijdens de tweejaarlijkse popgesprekken met de deelnemers. De deelnemer maakt op basis van het popgesprek zelf een profielschets over zichzelf.

De popgesprekken kunnen ook een signaal zijn om rondom problemen van de deelnemer (onder meer sociale problematiek) de zorgcoördinator/het Loopbaan Expertise Centrum (LEC) in te schakelen. Binnen het LEC staan loopbaanbegeleiders en zorgcoördinatoren de studenten bij met specialistische begeleiding. De docenten maar ook de deelnemers zijn erg te spreken over de mogelijkheden die het LEC de school biedt. Met name de sociale hulpverlener in het LEC heeft een goede ingang bij de deelnemers. Mochten de problemen dusdanig zijn dat ze niet meer alleen binnenshuis oplosbaar zijn dan zijn er mogelijkheden om te verwijzen naar Bureau Jeugdzorg.

c Uitwerking concept menselijke maat in schoolgebouw (structuur/cultuur)

De school is gevestigd in een vooroorlogse woonbuurt in Amsterdam West en werkt nauw samen met twee andere locaties in dezelfde straat binnen hetzelfde opleidingscluster. In de betreffende locatie zijn de opleidingen tot Kok en Gastheer/vrouw niveau 2 en 3 gevestigd. De locatie deelt gemeenschappelijke voorzieningen met elkaar. Zo is er in één van de andere gebouwen een relatief grote kantine waar alle deelnemers van de drie locaties gebruik van kunnen maken. Het gebouw zelf heeft een relatief kleine kantine voor eigen gebruik, maar ook een grote collegezaal en open leercentrum, eveneens voor gemeenschappelijk gebruik. Het open leercentrum waar grote groepen leerlingen zelfstandig werken blijkt een rustige werkruimte te zijn. Er zijn één of meer begeleiders voor begeleiding en toezicht. Gebruik van deze gemeenschappelijke voorzieningen verloopt soepel. Men hoeft er vrijwel niets procedureel over vast te leggen. De samenwerking met de twee andere locaties wordt actief opgezocht om de voordelen van extra faciliteiten en de diversiteit aan leeromgevingen met een open leercentrum, collegezaal en kantine optimaal te benutten. Men is zeer tevreden over het gebruik kunnen maken van elkaars voorzieningen. Hiermee worden de nadelen van minder facilitaire mogelijkheden via samenwerking met omgevende locaties omgezet in een voordeel.

Het gebouw is een mooi vormgegeven pand uit de jaren 30 dat vijf jaar geleden van binnen ingrijpend vernieuwd is. De eerste aanblik is verzorgd met een warme uitstraling. De docentenkamer is ruim met een zithoek, leeshoek en tafelgedeelte.

De ondersteunende decentrale diensten, waaronder een administratieve afdeling, zorgcoördinatie-afdeling en helpdesk voor leerlingen, zijn bij elkaar op eenzelfde verdieping. In het gebouw bevinden zich naast het open leercentrum en de centrale collegezaal praktijklokalen (gesimuleerde praktijkomgeving) en theorielokalen. De docenten hebben vaste klaslokalen waar ze eigen materiaal kunnen opbergen. Op de bovenste verdieping in het gebouw (het gebouw bestaat uit drie lagen) zijn flexplekken voor docenten ingericht. Op de begane grond bevindt zich de kantine.

De sfeer in het gebouw is rustig. Er is informeel contact tussen docenten en leerlingen op de gangen. Men groet elkaar en docenten corrigeren leerlingen op een prettige manier op hun gedrag. Eén van de docenten merkt op dat het vak van kok een goede houding en goede manieren van deelnemers vraagt, in lijn met een goede omgang met klanten (zie hiervoor horeca-attitude). Hieraan wordt zowel in de opleiding als op de stageplek expliciet aandacht besteed, wat direct doorwerkt in de manier waarop deelnemers met elkaar en in het contact met docenten met elkaar omgaan (deuren worden voor elkaar opengehouden). Het gebouw straalt ook rust uit omdat er per dag een overzichtelijk aantal leerlingen (circa 200) gebruik maakt van het gebouw. Er zijn geen drukke leerlingstromen.

d Teamfunctioneren in relatie tot de menselijke maat

Kenmerkend in het teamfunctioneren is de laagdrempelige directe overleg- en communicatiestructuur/cultuur tussen teamleden onderling. Deze communicatiestructuur weerspiegelt zich in de directe nabije omgang met de deelnemers. Niet alleen de manier van omgaan tussen docenten en deelnemers, docenten onderling, maar ook tussen docenten, teamleider en opleidingscoördinator is kort en direct. De docenten merken op dat deze manier van omgaan met elkaar het voordeel heeft dat zaken niet blijven 'hangen', maar direct worden opgepakt en zo mogelijk opgelost.

Dat er elke dag op een vast moment aan het begin van de dag wordt overlegd met die docenten die op die dag op school zijn heeft het voordeel dat zaken die urgent zijn door deze overlegstructuur direct gecommuniceerd worden en dat er directe acties genomen kunnen worden. Het gaat dan om organisatorische zaken en zaken rondom deelnemers. Een bijkomend voordeel is dat er een goede communicatie is tussen de laag hogerop in de organisatie en de docenten. Relevante kwesties die via het kernteamoverleg (dat formeel wekelijks plaatsvindt) zijn besproken kunnen direct in het docentenoverleg zijn beslag krijgen. De communicatie tussen docenten, kernteamleider en opleidingscoördinator verloopt naar ieders zeggen soepel.

3 Organisatie van de menselijke op het niveau van het primaire onderwijsproces in relatie tot de organisatieniveaus daarboven

a Taakverdeling

Op het laagste niveau in de organisatie zijn resultaatverantwoordelijke teams gevormd vanuit het principe de verantwoordelijkheden rondom het primaire proces zo laag mogelijk in de organisatie te leggen (zie hierboven principe in onderwijsconcept). Dit principe in combinatie met de horeca-attitude van 'niet praten maar doen' komt volgens de opleidingscoördinator en teamleider met name de ontwikkeling van de trajectplanner en de toetsen ten goede. Daarmee zet het team een traject in van 'gewoon beginnen, uitproberen en bijschaven'. *"Vervolgens merk je dat andere werkmaatschappijen datgene wat ontwikkeld*

is als voorbeeld gaan nemen voor hun eigen werkmaatschappij". Daarmee komt de ontwikkeling van het onderwijs vooral decentraal tot stand.

Organisatieontwikkeling 'by doing'

Voorheen stelde men als team elk jaar een teamplan op en bemerkte dat er weinig van terecht kwam. Nu wordt een plan gepresenteerd waarin de mogelijkheid open ligt tot bijschaven. Gedurende het jaar ontstaan er dingen die niet in het teamplan zijn geformuleerd, maar die dan in het teamplan voor het daaropvolgende jaar worden gepresenteerd. Zo ontstaat een dynamisch ontwikkelproces met vernieuwing en verbeteringen. Een van de nieuwe manieren van lesgeven is dat binnen de groepen steeds meer gewerkt wordt met een meer aansprekende onderwijsvorm met beamer/laptop. Omdat de docenten er enthousiast over zijn en de opleidingscoördinator alle ruimte hiertoe biedt is het een succes, volgens de docenten.

Volgens de teamleider is de centrale organisatie niet op het niveau van de deelnemers gefocust. Hun insteek is financieel economisch. Volgens de opleidingscoördinator heeft men op locatie met name op facilitair terrein van de centraal aangestuurde facilitaire diensten meer last dan voordeel (bijvoorbeeld rondom administratie en ICT-ondersteuning).

De directe lijn van de opleidingscoördinator naar een laag hoger in de organisatie is de directie van de werkmaatschappij. Met één van de drie directeuren van de werkmaatschappij vormt de opleidingscoördinator met in totaal zes opleidingscoördinatoren het managementteam. Naast de centrale stafdiensten heeft elke werkmaatschappij decentraal een eigen bedrijfsbureau. Daarmee is een deel van de algemene diensten decentraal en een andere deel centraal in de organisatie belegd.

b Onderlinge afstemming

De opleidingscoördinator is van mening dat zowel binnen het niveau van de zelfsturende teams als van de opleidingscoördinatoren en managementteam van de werkmaatschappij als tussen deze niveaus een goede communicatie en afstemming bestaat met korte lijnen. Deze afstemming komt tot stand via het formele overleg maar vooral ook via redelijk veel tussentijds informeel overleg ('face to face', per telefoon en e-mail). De goede communicatie en afstemming binnen en tussen de lagen van de werkmaatschappij – met als basis de verantwoordelijkheid zo laag mogelijk in de organisatie te leggen – brengt synergie in de organisatie. Dit principe geeft men op het laagste organisatieniveau vorm met een dagelijks docentenoverleg als spil waarbinnen het primaire onderwijsproces is ingebed. Met name dit dagelijks docentenoverleg zorgt ervoor dat de lijnen tussen de docenten en teamleider kort en actiegericht zijn. Zowel de docenten, teamleider als opleidingscoördinator zijn erg te spreken over deze organisatiestructuur.

De afstand tussen opleidingscoördinator en de laag van het College van Bestuur is aanzienlijk groter dan de afstand tussen directie werkmaatschappij en opleidingscoördinator. Elke twee weken is er met de betreffende directeur een MT-overleg. Daarnaast zijn er ook op dit niveau meer informeel tussentijds korte lijnen per telefoon en mail richting MT.

Deze aanpak zorgt er ook voor dat de dagelijkse zaken rondom de deelnemers en de organisatie daar rondom heen niet te lang blijven 'hangen'; er wordt vrij snel in onderlinge afstemming – ook in afstemming met teamleiders en de opleidingscoördinator – actie

ondernomen. Dit heeft een positief effect op een soepele organisatie van het primaire proces en indirect geeft het de deelnemers structuur en houvast omdat er rondom de primaire processen geen lange besluitvormingsprocedures zijn die 'tussen de lagen blijven hangen'.

4 Effecten

a Deelnemers: ervaren binding met en betrokkenheid bij het onderwijs en school (sociaal en inhoudelijk)

Deelnemers voelen zich redelijk goed betrokken bij school

De deelnemers zijn redelijk betrokken bij de school. De uitkomsten op een korte enquête laten een gemiddelde score zien van 4.4 (op een schaal van 1 tot 7). Het item 'ik voel me thuis op school' scoort met 4.8 het hoogst. De items 'ik zit hier goed op mijn plek' en 'ik zou liever *niet* op een andere school willen zitten' scoren samen met een score van 4.5 op de tweede plaats. Het item 'ik ben blij dat ik voor deze school heb gekozen' staat op de derde plaats met 4.1 en 'de school past goed bij mij' met 3.8 op de laagste plaats.

Leerlingen voelen zich inhoudelijke en sociaal betrokken bij school; de rol van de docent is daarin een belangrijke voorwaarde

De meeste leerlingen vinden het in het algemeen leuk op school. Dit heeft, volgens eigen zeggen, vooral te maken met de interesse voor het vak van kok en in het verlengde daarvan met het prettige contact met de vakdocent/mentor, afkomstig uit het beroepsveld. Met deze docent voelen deelnemers niet alleen via het vak van kok een inhoudelijke verbondenheid, maar ook een sociale verbondenheid. Het blijkt dat de combinatie van inhoudelijke en pedagogische/sociale inspiratie van de docent een belangrijk stempel drukt op of men het leuk vindt op school. Eén van de deelnemers verwoordt dit als volgt: "*theorie wordt goed gegeven, goede uitleg, daar leer je veel van. Als je het niet snapt, dan legt hij het opnieuw uit en dat is goed. Ik vind het belangrijk om dingen te leren en dat is het dus leuk dat ze me verder helpen*". De sociale betrokkenheid van de docent bij de deelnemers wordt als volgt verwoord: "*als je problemen hebt, dan ga je met de mentor praten; je wordt dan ook serieus genomen en hij zoekt mee naar oplossingen*".

Over een van de praktijkdocenten is men minder tevreden. De ontevredenheid wordt vooral inhoudelijk geuit: "*te weinig uitgedaagd worden*" en "*de mogelijkheden om te leren die er wel zijn worden niet optimaal uitgebuit*". "*Er is geen stress, niet de hectiek van de echte keuken. Het mag wel wat pittiger. Er is erg veel routinewerken*".

Een vaste weekstructuur in combinatie met een vast klasverband geeft houvast en overzicht voor de deelnemer; het bevordert goed contact tussen deelnemers onderling en indirect de betrokkenheid bij school.

De deelnemers komen door de vaste weekstructuur en het vaste klasverband elkaar op vaste tijden tegen op school of leerbedrijf. Deze vaste structuur wordt als prettig ervaren door de deelnemers. Vooral het onderlinge contact met andere deelnemers en weten wanneer men elkaar treft versterkt de betrokkenheid met school: Eén van de deelnemers verwoordt het als volgt: "*School is relaxen en even bijkomen met je vrienden en ondertussen aan school werken*".

Sporadische buitenschoolse activiteiten

"Aan uitstapjes doet de school niet echt", volgens de deelnemers. Aan het einde van vorig schooljaar zijn de deelnemers met alle eerstejaars een dag gaan zeilen. "Verder geen feesten, geen kerst en geen sport op school". Dit laatste vinden de deelnemers wel jammer. Er is meer behoefte aan gemeenschappelijke sociale activiteiten buiten school dan nu het geval is.

Goed en prettig gebouw; kantine en omgeving zijn minpunten

De leerlingen vinden dat de school er van binnen mooi uit ziet en dat het er netjes is. Dat vindt men prettig. Ook vindt men dat alles goed geregeld is op school en in het gebouw. Over de kantine is men minder tevreden: "de kantine is te klein voor iedereen, je kan er niet zitten als het druk is; en je hebt er niets te doen". Met mooi weer gaan de deelnemers veelal in de buurt van de school rondhangen bij de dichtstbijzijnde supermarkt. Er wordt echter – sinds er klachten zijn van buurtbewoners over overlast – in de buurt gesurveilleerd met als gevolg dat men vaak van de 'hangplekken' wordt weggestuurd.

Ontevredenheid over grote afstand naar stageplek in combinatie met zelf bekostigen van openbaar vervoer.

Hoewel men in het algemeen tevreden is over de stageplekken en de inzet van de stagecoördinator (hij komt regelmatig kijken op de stageplek), zijn er ook kritiekpunten. Eén van de deelnemers vindt dat er bij het verdelen van stageplekken onvoldoende rekening wordt gehouden met de reisafstand van huis naar stageplek. Met name als men zelf geen stage kan vinden of als je halverwege ontslagen wordt speelt dat probleem wel eens. Over de afstand die men moet afleggen tussen huis en één van de leerbedrijven is men in het algemeen ontevreden. Daarbij klagen de deelnemers dat de kosten voor het openbaar vervoer voor eigen rekening komen.

Streng afwezigheidscontrole en aanwezigheidsplicht

De deelnemers zijn van mening dat er op school streng gecontroleerd wordt op afwezigheid: "Als je er niet bent, dan wordt dat opgeschreven. Dezelfde dag of de dag erna wordt er naar huis gebeld. Je moet 80% in de theorielessen aanwezig zijn en in de praktijklessen 100%".

De deelnemers zijn van mening dat men te streng is wat betreft de aanwezigheidsplicht in de praktijklessen. Zelfs bij ziekte of een andere geldige reden zijn de deelnemers verplicht de lessen bij een andere groep in te halen. De kritiek is dan dat er vaak iets anders geleerd wordt dan de inhoud van de gemiste les.

6.2 Casus 2: Alfa college

1 Contextkenmerken

a Grootte

Het Alfa-college is een christelijk roc voor Noord- en Oost Nederland, dat opleidingen (Zorg en Welzijn, Sport en Bewegen, Economie en Dienstverlening en Techniek en ICT) verzorgt aan ongeveer 12.000 jongeren en volwassenen. Bij het Alfa-college werken ongeveer 1.000 medewerkers. De opleidingslocaties zijn relatief groot en gevestigd in drie regio's en zes plaatsen (regio Hoogeveen inclusief Emmen; regio Groningen inclusief Assen en Leek en

regio Hardenberg). Deelnemers volgens in principe lessen op één locatie. Groningen telt zes opleidingslocaties, de overige steden elk één locatie.

De respondenten die voor deze casestudie bevraagd zijn betreffen in totaal 10 tweedejaars bol-ers die binnen het domein Economie en Dienstverlening een opleiding Haarverzorging op niveau 2/3 volgen op de locatie aan de Kluivertboom in Groningen. Er zijn twee docenten die les geven aan deze groep: de teamcoördinator van de betreffende docentengroep en de opleidingsmanager Economie en Dienstverlening. De school is een vrij groot gebouw met in totaal circa 800–1.200 deelnemers.

Het docententeam bestaat uit tien docenten (7,5 fte): één leraar Nederlands, één leraar Engels en voor de rest praktijkonderwijzers. De omvang van de deelnemerspopulatie Haarverzorging bedraagt 220, voornamelijk meisjes (ongeveer 5 jongens). De klassengrootte bedraagt bij aanvang van de opleiding ongeveer 20.

b Deelnemerskenmerken

De deelnemers (allemaal autochtone meisjes) zijn dus tweedejaars Bol'ers die een opleiding Haarverzorging volgen op niveau 2/3. Zij wonen in de stad Groningen, maar ook een aantal in de (wijde) omgeving van de stad Groningen. De leeftijd varieert van 16 tot en met 19 jaar.

c Omgeving (buurt)

De vestiging ligt aan een grote weg in het noordwesten van Groningen aan de rand van de stad. In de omgeving staan weinig gebouwen.

De sfeer op de school lijkt gemoedelijk. Er zijn geen toegangspoortjes, het gebouw ziet er ordelijk uit. De locatie is groot, vrij oud en is niet erg overzichtelijk (veel kleine kamertjes, smalle gangetjes). Er is een grote kantine voor alle opleidingen. Op de locatie zitten deelnemers van de Secretariële, Financiële en Juridische, Commerciële en Creatieve opleidingen en Toerisme.

De huisvesting is een belemmering bij het kleinschalig organiseren van het primaire proces. Het gebouw is niet functioneel en geschikt (al vijf jaar in noodgebouwen), niet aantrekkelijk, er wordt met oude apparatuur gewerkt. De teamcoördinator noemt de vernieuwing van huisvesting het belangrijkste verbeterpunt.

2 Organisatie primaire processen dichtbij de deelnemer (menselijke maat)

a Onderwijskundig concept in relatie tot menselijke maat

De strategische keuzes die het Alfa-college voor de periode 2006–2010 heeft gemaakt zijn vastgelegd in het 'koersboekje'. In de eerste plaats moet het college er voor zorgen dat deelnemers zich thuis voelen. Het aanbod moet zijn afgestemd op de talenten van de deelnemer, dat staat centraal in de onderwijsvisie van het Alfa-college. Het ontwikkelen van betrokkenheid van het Alfa-college bij de deelnemer is benoemd als belangrijkste opdracht voor de komende tijd.

In de visie van het Alfa-college kan het competentie gerichte onderwijs goed bijdragen aan het realiseren van bovenstaande doelstelling. Cgo is dan ook de belangrijkste pijler voor het pedagogisch kader.

Het profiel en de identiteit van het Alfa-college kan samengevat worden door de vier D's: Durf, Duurzaamheid, Degelijkheid en Dienstbaarheid. Met name de begrippen Degelijkheid en Dienstbaarheid zijn relevant voor het organiseren van de menselijke maat.

Degelijkheid

Citaat uit het 'koersboekje':

Degelijk zijn we door het verzorgen van vijf dagen in de week les en/of een begeleide stage voor deelnemers in de voltijdopleidingen op niveau 1 en 2. Degelijk zijn we door het niet laten uitvallen van lessen. Degelijk zijn we door elke deelnemer te koppelen aan een vaste coach, die hem of haar gedurende de opleiding begeleidt. Degelijk zijn we, al met al, in de wijze waarop we het onderwijs opzetten, inrichten en aanbieden. Ook in onze relaties met anderen in en buiten ons roc willen we die degelijkheid uitstralen. Dat doen we door duidelijk te zijn over wat we kunnen (zeggen wat we doen) en door vervolgens die toezegging consequent na te komen (doen wat we zeggen). Binnen het Alfa-college willen we onze deelnemers serieus nemen. En uiteraard ook heel graag serieus genomen worden door hen. We willen dus een echte verbinding met hen aangaan. Dat kan alleen als we werk maken van degelijk onderwijs."

Dienstbaarheid

Citaat uit het 'koersboekje':

In het Alfa-college willen we er zijn voor de ander. Met name voor de ander die extra steun nodig heeft. Risicodeelnemers, deelnemers met een beperking of een handicap, deelnemers met deficiënties: ze kunnen altijd rekenen op onze onverdeelde aandacht. En een schouderklopje, op z'n tijd. Dat doet soms ook wonderen. Maar ook voor wie iets spannenders wil, omdat hij of zij van nature meer aan kan, sluiten we onze ogen niet. De tijd is voorbij dat iedereen exact hetzelfde moest leren. Hoogbegaafde deelnemers, echte studieballen en natuurtalenten, krijgen van ons wat ze nodig hebben: extra uitdagingen, een pittiger programma en de niet aflatende stimulans om in hun opleidingstraject onorthodoxe keuzes te maken. We bieden elke deelnemer precies zoveel als zijn of haar leergierigheid dragen kan. Onze dienstbaarheid is wel gekoppeld aan de eigen verantwoordelijkheid van de ander. Wat dat betreft stellen we duidelijke grenzen. We ondersteunen onze deelnemers, maar vragen aan hen ook zich verantwoordelijk en niet vrijblijvend op te stellen.

De gewenste omvang van docententeam bedraagt twaalf tot maximaal vijftien docenten.

Twee keer per jaar is er intervisie ('kritische vriend') over de organisatie en inrichting van het onderwijs met opleidingsmanagers en (soms) docenten.

b Uitwerking onderwijsconcept in relatie tot de menselijke maat in schoolbeleid en activiteiten.

Bij de uitwerking van bovenstaand onderwijsconcept (de deelnemer centraal) is persoonlijk contact de basis voor leren. Dat vertaalt zich in het uitgangspunt dat leren zo veel mogelijk plaatsvindt in een vaste groep en dat elke deelnemer een eigen en vaste coach heeft. De coach moet de leerling goed kennen. Het beleid op het Alfa-college is dan ook dat de coach ook les moeten geven aan de leerlingen en ook de bpv-begeleiding doet. De taken en verantwoordelijkheden van een coach zijn compact beschreven in een handleiding. Daarin staan richtlijnen ten aanzien van de werkwijze, bijvoorbeeld criteria voor het doorsturen van deelnemers naar het deelnemers loopbaan centrum (DLE, zie toelichting onder 'zorgbegeleiding'). Een coach onderhoudt – vanuit de rol van bpv-begeleider – ook de contacten met de kappers.

Een coachingsles begint klassikaal. Daarna gaan de leerlingen op de computer bezig met het portfolio, POP en PAP en sturen het werk digitaal door naar de coach. De coach gaat tijdens de les bij de leerlingen langs en bespreekt zaken face to face.

De systematiek van coaching lijkt in theorie geschikt om leerlingen te binden en betrokken te maken/houden. Bij een aantal docenten is het verschil tussen theorie en uitvoering echter vrij groot. Bijvoorbeeld als een docent tijdens coachingslessen niet in het leslokaal aanwezig is en leerlingen opdrachten laat uitvoeren. De uitvoering van de coaching is één van de bespreekpunten van voortgangsgesprekken tussen docenten en teamcoördinator. Het verder uitwerken van de coachrol is de komende periode een belangrijk speerpunt voor de opleiding Haarverzorging. Met name de begeleiding aan het begin van de studie is cruciaal.

Tijdens de gesprekken, die ten behoeve van de casus worden uitgevoerd, komen een aantal aspecten naar voren die relevant/kenmerkend zijn voor de uitwerking van het onderwijsconcept in relatie tot kleinschaligheid: het belang van een-op-een contact, een vaste weekstructuur, de zorgbegeleiding en de intake van deelnemers.

Belang een-op-een contact

De opleiding Haarverzorging stelt door het karakter extra eisen aan kleinschalig organiseren van het onderwijsproces. Het kappersvak is immers een smalle opleiding, een echt ambachtvak. Dat betekent dat het goed kunnen uitvoeren van technische handelingen erg belangrijk is en zo veel mogelijk een-op-een (meester-gezel) uitgelegd moeten worden.

Bij de uitvoering van bovenstaand principe ondervinden de docenten problemen. Door de grootte van de klassen, de aandacht die besteed moet worden aan coaching en het behandelen van zorgvragen (zie ook onder 'zorgbegeleiding'), komen de docenten te weinig toe aan het een-op-een begeleiden van deelnemers. Tijdens de avondles, wanneer er wordt gewerkt met modellen, neemt die druk nog toe. Er zijn dan immers twee keer zo veel mensen in het praktijklokaal. Een logisch gevolg is, volgens de docenten, dat dit uiteindelijk zal leiden tot een afname van de kwaliteit van het ambacht.

Vorig jaar is er een experiment uitgevoerd met kleinere klassen: zestien in plaats van twintig leerlingen in een klas. Omdat dit geen direct effect (kleiner percentage uitvallers voor de kerstvakantie) opleverde zijn de klassen dit jaar weer groter gemaakt. Ook is

geëxperimenteerd met de samenstelling van de klassen en met twee in plaats van één docent voor de klas.

Vaste weekstructuur

Het rooster is elke week identiek. Er zijn 21 lessen en twee (vaste) stagedagen. Per week hebben leerlingen drie uren LOB, één uur Nederlands, één uur burgerschap, twee blokken van vier uur praktijkles en acht uur les in het kapperslokaal (ook één avond per week, omdat ook met modellen moet worden geoefend). In totaal dus vijf uur theorie, zestien uur praktijk en twee dagen stage. Het percentage theorielessen is iets groter dan voorheen.

Met betrekking tot de opbouw en uitvoering van het rooster zijn er geen problemen. Iedereen is (redelijk) tevreden over het rooster en er vallen nauwelijks lessen uit.

Zorgbegeleiding

Zorgvraag neemt toe

De kappersopleiding staat voor een grote uitdaging om zorgleerlingen te begeleiden. Er is de afgelopen jaren een enorme toename van kleine en grote zorgproblemen (weggelopen jongeren, geldproblemen, gezinssituatie, ongeoorloofd gedrag in de klas, ADHD). Er is geen reden voor deze stijging aan te wijzen. Een docent vertelt dat ze startte met een klas van 24. Daar vielen er al snel 6 van uit. Van de overgebleven leerlingen is met de helft wel iets aan de hand. Het probleem speelt voornamelijk in het eerste jaar van de bol-opleidingen. De rol van de docent verschuift van het overdragen van kennis en vaardigheden naar pedagoog. Het management van de opleiding speelt met de gedachten om de functie van coach te specialiseren (de ene docent heeft daar ook meer talent voor en affiniteit mee), ook al wijkt dat af van het beleid van het Alfa-college. Er zijn een aantal docenten die dat goed zouden kunnen.

Het opleidingscentrum heeft een deelnemersloopbaancentrum (DLE), die verantwoordelijk is voor de zorgtaak. Het DLE bestaat uit twee orthopedagogen en drie loopbaanexperts. Coaches kunnen leerlingen doorverwijzen naar het DLE, hetgeen regelmatig gebeurt. De coach vult dan een intakeformulier in. De opleidingsmanager vindt dat het DLE te ver af staat van het primaire proces (*"dat is het gevaar als je zo'n onderdeel institutionaliseert"*). Hij wil dat ze meer integraal deel uit gaan maken van het leerproces. Dat betekent: vaker in de klassen komen (weten wat er speelt) en tips geven aan docenten.

Docenten vinden het moeilijk om de grens van de zorgbegeleiding te bepalen (wanneer moet je een deelnemer doorverwijzen?). Vanuit betrokkenheid en een groot verantwoordelijkheidsgevoel hebben docenten de neiging om de lat hoog te leggen.

De uitval binnen de opleiding is groot. Er is de afgelopen jaren een enorme groei geweest in het aantal zorgleerlingen (citaat docente: "dat percentage is wel drie keer zo hoog als een paar jaar geleden").

Het aanwezigheid- en verzuimbeleid werkt op dit moment niet goed. Er zijn geen aanwezigheidscijfers beschikbaar. Dat heeft vooral te maken met de implementatie van 'Peoplesoft'.

Intake

Bij de intake (gemiddeld een half uur) wordt gewerkt met het "ABC-model". Elke aspirant-deelnemer wordt na de intake ingeschaald: niveau A (op voorhand geen problemen te verwachten), B (er zijn aandachtspunten, bijvoorbeeld huiswerkbegeleiding is nodig) of C (in principe niet geschikt). Bij C kan eventueel nog een tweede intakegesprek volgen. De coaches weten dus op welke aspecten aandacht nodig is. De intakegesprekken werden voorheen gedaan door de coach en de coördinator, tegenwoordig alleen door de coach. Alle coaches hebben hiervoor een cursus gehad en er is een stappenplan beschikbaar. Bij de intake staat de motivatievraag centraal. Er is ook een 'doe-dag' waar aspirant deelnemers in de praktijk kunnen ervaren wat het kappersvak inhoudt.

De afnemers van het onderwijs (de kappers) zijn over het algemeen tevreden over de kwaliteit van de deelnemer. Ze worden ook meer betrokken bij het (kleinschalig) organiseren van het onderwijs, wat weer positieve gevolgen heeft voor het kunnen boeien en binden van deelnemers richting het kappersvak.

c Uitwerking concept van de menselijke maat in schoolgebouw

De huisvesting voldoet niet aan de eisen die worden gesteld. Voor een deel worden de lessen (al meerdere jaren) in noodgebouwen gegeven. De loopafstand tussen de leslokalen is erg groot. Er is al vijf jaar sprake van een verbouwing, maar nog niets gebeurd. Alle geïnterviewden zijn hier ontevreden over. De teamcoördinator noemt de huisvesting zelfs als prioriteit één! Leerlingen vinden het gebouw niet mooi/modern en niet praktisch ("*je moet soms een heel stuk omlopen omdat deuren maar van één kant open kunnen!*") en de praktijklokalen zijn vies. Docenten vullen aan dat lokalen vaak onrustig zijn en de apparatuur ouderwets is. De coördinator heeft een brief geschreven aan de voorzitter van het College van Bestuur en is ook met hem in gesprek gegaan over de huisvesting. De al lang aangekondigde verbouwing van de noodgebouwen laat alsmat op zich wachten.

d Teamfunctioneren in relatie tot de menselijke maat

De twee docenten die geïnterviewd zijn, zijn erg betrokken en gemotiveerd en hebben ideeën over hoe het onderwijs verbeterd zou kunnen. Tot het verwezenlijken van die ideeën komt het helaas vaak niet. Dit heeft voornamelijk te maken met de beschikbare tijd. Eén van de geïnterviewde docenten heeft een aanstelling van 0,6 fte en geeft les aan vijf klassen. Ze vindt het jammer dat ze niet iedereen bij naam kent ("*dat is toch een beetje de menselijke maat!*"). De werkdruk is steeds groter geworden. Voor een deel heeft dat te maken met het feit dat deelnemers steeds meer aandacht vragen. De zorgproblemen zijn groot en complex geworden en de deelnemers zijn ook veel drukker in hun hoofd, stellen meer vragen. Aan het onderwijzen van het ambacht ("*daar gaat het uiteindelijk om!*") komen ze nauwelijks meer toe, zeker niet één op één (wat eigenlijk nodig is).

Hoewel alle docenten (conform het instellingsbrede beleid van het Alfa-college) een pedagogische aantekening hebben zijn de meeste docenten meer ingesteld op vakinhoudelijke dan pedagogische ontwikkeling. Gezien de achtergrond van de kappers (een overgrote meerderheid komt uit de kappersbranche) is dat ook begrijpelijk. De overstap van kapper naar docent is een grote stap, die tijd kost. De teamplanning en –ontwikkeling wordt voor een groot deel geïnitieerd en gecoördineerd door de opleidingsmanager en teamcoördinator. De pedagogisch-didactische ontwikkeling van docenten heeft de aandacht van het management van de opleiding.

3 Organisatie van de menselijke maat op het niveau van het primaire onderwijsproces in relatie tot de organisatieniveaus daarboven

a Taakverdeling

Op het laagste niveau in de organisatie zijn zelfverantwoordelijke teams gevormd. De (praktijk) docenten vervullen drie rollen: docent, coach en bpv-begeleider. De teamcoördinator geeft leiding aan het team.

Vier keer per jaar heeft de coördinator voortgangsgesprekken met de coaches. Dan worden alle dossiers (portfolio's) doorgenomen. De coördinator vraagt ook hoe de docent zijn coachrol heeft uitgevoerd. Als een deelnemer wordt doorverwezen naar het DLE, wordt de coördinator geïnformeerd en indien nodig geconsulteerd. Als een docent problemen heeft is de teamcoördinator het eerste aanspreekpunt. Docenten zijn daar blij mee, het zijn momenten voor reflectie. Daar komen ze anders nauwelijks aan toe.

Voor de zomervakantie is de manager gestart met beoordelingsgesprekken ("met de benen op tafel"), als onderdeel van competentie management. De leermogelijkheden van iedereen moeten worden benut.

Er is veel beleidsvrijheid op het niveau van de opleidingsmanager en de coördinator. Ze zijn daar tevreden over en hebben deze ruimte ook nodig om hun werk op een bevredigende wijze te kunnen uitvoeren.

b Onderlinge afstemming

De cultuur kenmerkt zich door gemoedelijkheid en de omgeving is vertrouwd, zowel voor leerlingen als medewerkers. De opleidingsmanager en teamcoördinator hechten aan goede verhoudingen tussen mensen en ontlene daaraan ook voor een deel hun motivatie.

De docenten hebben elke donderdag overleg met de teamcoördinator maar het team heeft het gevoel dat ze een beetje uit elkaar groeien (zowel vaktechnisch als organisatorisch). Daarom zijn initiatieven genomen om de eenheid weer te versterken (via overleg, studiedagen en informeel contact). Het feit dat er voornamelijk parttimers werken maakt afstemming wat lastiger. De docenten die zijn geïnterviewd zijn erg betrokken en hebben een visie op de inrichting van het onderwijsproces. Zij lopen echter aan tegen een groot gebrek aan tijd waardoor de eigen ambitie niet kan worden waargemaakt. Dat geeft een onbevredigend gevoel. Veel van die tijdsdruk wordt veroorzaakt door de grote toename van zorgbegeleiding.

De manager en coördinator zijn goed op elkaar ingespeeld en vervullen duidelijk de spilfunctie binnen de opleiding. Ze initiëren activiteiten, zorgen voor afstemming, vertaling van beleid naar de werkvloer en kennen de instelling goed. Ze hebben plezier in hun vak, voelen zich uitgedaagd en verantwoordelijk, zijn zeer betrokken bij het onderwijsproces en zijn trots op wat er bereikt is.

De teamcoördinatoren van alle locaties vormen samen met de manager de werkgroep herontwerp. Zij komen tweewekelijks bijeen.

4 Effecten

Deelnemers: ervaren binding met en betrokkenheid bij het onderwijs en school (sociaal en inhoudelijk)

a Algemeen beeld tijdens het groepsinterview

De deelnemers kunnen zich tijdens het interview goed uiten. In de interactie valt op dat een aantal leerlingen heel kritisch zijn, maar ook dat een aantal deelnemers soms kritiekpunten van anderen relativeren en zich kunnen verplaatsen in de rol van de school.

Deelnemers voelen zich goed thuis

Uit de enquête blijkt dat slechts 1 van de 10 deelnemers negatief scoort en de helft van de deelnemers zeer positief (6 op een schaal van 7) scoren. De gemiddelde score is hoog: meer dan 5 punten op een schaal van 7. De scores op de verschillende items liggen dicht bij elkaar. De items 'ik zit hier goed op mijn plek' en 'ik ben blij dat ik voor deze school heb gekozen' scoren het hoogst (5,4), maar ook de andere items scoren relatief hoog: 'deze school past goed bij me' (5,3), 'ik zou liever *niet* op een andere school zitten (5,1) en 'ik voel me thuis op school'(5,0).

Onderlinge sfeer goed, maar deelnemers voelen zich niet altijd serieus genomen.

De deelnemers in de klas kunnen goed met elkaar opschieten. Bij aanvang van de opleiding waren er wel veel subgroepjes maar dat is nu veel minder. Door de manager en coördinator van de opleiding worden panelgesprekken gevoerd maar de leerlingen vinden dat er niet altijd goed wordt geluisterd en dat er met klachten soms te weinig wordt gedaan. Als voorbeeld noemen de leerlingen de uitvoering van de coachingslessen, waar ze ontevreden over zijn. Een aantal deelnemers heeft weinig vertrouwen in de coach.

Deelnemers ervaren soms te weinig coaching

Deelnemers worden niet continu geboeid. *"Als je bijvoorbeeld geen model hebt weten te regelen zit je soms een hele les niks te doen. Tijdens coachingslessen en Nederlands is de docent vaak niet in de buurt. Wij zitten dan achter de pc en moeten hun portfolio bijwerken of oefeningen maken, maar zitten dan vaker op Hyves"*. Deelnemers hechten aan meer structuur en begeleiding tijdens de lessen, *"zoals op het vmbo"*. Het hangt van de docent af hoe de coachrol wordt ingevuld, dat is verschillend. Veel deelnemers worstelen nog (ook nu ze in het tweede jaar zitten) met de overgang naar het mbo. *"Op het vmbo moesten dingen op bepaalde tijd af zijn. Hier op het roc moet niks, ze vertellen niks"*.

De opleidingsmanager geeft aan dat je op het roc jezelf ook moet kunnen ontwikkelen en volwassen moet worden, maar hij begrijpt de deelnemers wel. Er zijn mogelijkheden om meer structuur aan te brengen, door bijvoorbeeld duidelijk een begin en eind van een les te markeren. Dat gaat hij bespreken tijdens de volgende studiebijeenkomst.

Redelijk goed beroepsbeeld

De deelnemers geven tijdens het interview aan dat ze vooraf een goed beeld hadden van de opleiding en het kappersvak, maar de docenten en de teamcoördinator geven aan dat het beeld ook vaak gekleurd is en de opleiding onderschat wordt. Een kwart van de leerlingen die naar het DLE wordt gestuurd blijkt een verkeerd beroepsbeeld te hebben.

Deelnemers krijgen informatie via voorlichtingsdagen, het voeren van intakegesprekken en het uitwerking en vertalen van beleid in 'gewone mensentaal' (bijvoorbeeld de stickers met de vijf huisregels, handleiding, portfolio).

Belasting deelnemers

Deelnemers zijn tevreden over het rooster en de vaste weekstructuur. Dat geeft zekerheid en houvast. Voor deelnemers is het lastig om elke week modellen te vinden, het is een aanslag op hun sociale netwerk. Over de betaling van klanten is overigens geen eenduidigheid: sommige leerlingen vragen een bijdrage van de klanten, andere niet ("*ze moeten al zo ver rijden*").

Sporadisch buitenschoolse activiteiten

Leerlingen vinden dat er weinig buitenschoolse activiteiten worden georganiseerd. Het beperkt zich tot een sportwedstrijd.

6.3 Casus 3: Zadkine

1 Contextkenmerken

a Grootte

Zadkine is een roc dat binnen acht opleidingscentra en zeven gemeenten beroepsonderwijs verzorgt (voornamelijk) in de regio Rijnmond aan ongeveer 20.000 jongeren en volwassenen. Bij Zadkine werken ongeveer 1.500 medewerkers.

De casestudie is uitgevoerd bij de opleiding facilitaire dienstverlening (FD) van het opleidingscentrum horeca en toerisme aan de Teilingerstraat in het centrum van Rotterdam. Interviews zijn afgenomen bij zeven tweedejaars deelnemers niveau 4 van de opleiding FD, vier docenten (drie theori docenten en één praktijkdocent), de studieloopbaanbegeleider, de opleidingsmanager/teamcoördinator en de adjunct-directeur van het opleidingscentrum Horeca en Toerisme.

Het opleidingscentrum Horeca en Toerisme bestaat uit de opleidingen Horeca (niveau 1 t/m 4), Horecamanager (4), Toerisme (3/4), Leisure (experimenteel jaar), Brood en banket (1 t/m 4) en Facilitaire Dienstverlening/FD (2 en 4). De opleiding FD kent zes klassen (twee op niveau 2, vier op niveau 4).

Het docententeam voor de opleiding FD bestaat uit twaalf docenten. De omvang van de deelnemerspopulatie bedraagt ruim 100. Een leerling heeft te maken met ongeveer vijf á zes verschillende docenten.

De opleiding is breed, zeker in vergelijking met andere opleidingen van het opleidingscentrum. Er komt binnenkort een nieuwe kwalificatiedossier: coördinatie facilitaire services (niveau 4).

b Deelnemerskenmerken

De deelnemers zijn tweedejaars bol-ers die de opleiding FD volgen op niveau 4. Het interview is gehouden met vier jongens en drie meisjes. Eén deelnemer is 22 jaar, de rest is jonger. In de klas is een mix van Nederlandse leerlingen en leerlingen met een niet-westerse achtergrond.

c Omgeving (buurt)

Vlakbij de school is een metrostation en het is verder een druk gebied met andere scholen, huizen en winkels. Er zijn geen toegangspoortjes, opmerkelijk voor een grote stad als Rotterdam. Er gebeuren weinig incidenten in de school. Er is een grote chique entree met een grote ontmoetingsruimte en een restaurant. De leslokalen zijn op de verdiepingen. In totaal heeft de school drie verdiepingen. Er zijn voornamelijk rechte gangen.

2 Organisatie primaire processen dichtbij de deelnemer (menselijke maat)

a Onderwijskundig concept in relatie tot menselijke maat

De onderwijsvisie van Zadkine berust op het cgo en omvat vijf pijlers:

- 1 leren doe je met hoofd, hart en handen;
- 2 talent tot leven brengen;
- 3 praktijk is de beste leermeester;
- 4 leren gebeurt anytime, anyhow en anywhere;
- 5 co-makship tussen leerling en leraar (binnen en buiten de school).

Bij de organisatieverandering van Zadkine (ontwerp augustus 2009/2010; implementatie augustus 2010/2011) neemt de versterking van de docententeams als resultaatgerichte teams een belangrijke plaats in.

Binnen Zadkine is onlangs het gesprek gevoerd over de passende omvang van die resultaatgerichte teams. Zo'n vijftien tot twintig docenten in een team, dat is een goede span of control, volgens de adjunct. Dan heb je als docententeam een goede slagkracht. De komende periode zal een nieuwe ontwikkelingscyclus voor docenten worden geïmplementeerd (in kaart brengen, functioneren, beoordelen, ontwikkelen). Wat je van je leerlingen vraagt moet je immers zelf ook doen! Docenten moeten actief nadenken over taken en rollen.

b Uitwerking onderwijsconcept in relatie tot de menselijke maat in schoolbeleid en activiteiten

Het opleidingscentrum zit midden in de implementatie van cgo. Binnen dat kader is er momenteel veel aandacht voor leerlingbegeleiding. De structuur van de begeleiding zal moeten veranderen. Dat is een goede ontwikkeling vindt de adjunct, maar er hangt wel een prijskaartje aan: *"Als je meer aan begeleiding doet, moet je het ergens anders vandaan halen. Door te bezuinigen of zaken anders organiseren. Dat kan bijvoorbeeld door meer praktijkonderwijs te geven in combinatie met grotere klassen. Cgo is sowieso duurder dan het bestaande onderwijs"*.

Bij de uitwerking van het onderwijsconcept in relatie tot kleinschaligheid zijn bij de opleiding FD de thema's (1) 'gastvrijheid', (2) leerlingbegeleiding, (3) de inrichting en positionering

van docententeams, (4) de onderwijsstructuur, (5) zorgbegeleiding en (6) de intake van belang. Hieronder worden deze begrippen/thema's nader toegelicht.

'Gastvrijheid' als kernbegrip

De 'taal' van de horeca (handen uit de mouwen, recht voor zijn raap benoemen van problemen, humor) vertaalt zich onder andere in de attitude van de docenten (die komen veelal uit de horecawereld) en de omgang en communicatie tussen leraar en leerling. Als leerling moet je goed kunnen omgaan met die specifieke vorm van communicatie; dat kan goed en slecht uitpakken.

Voor de opleiding is het van groot belang een goede structuur te bieden voor deelnemers. Voor een belangrijk deel heeft dit ook te maken met het beroep waarvoor de jongeren worden opgeleid. Het centrale begrip is 'gastvrijheid'. Dat geldt voor het beroep, voor de leerlingen voor docenten en voor het ondersteunend personeel. De menselijke maat is belangrijk. Hoe ga je met elkaar om? In het eerste leerjaar wordt bijvoorbeeld elke maandag begonnen met een gezamenlijk ontbijt. Gastvrijheid is niet vrijblijvend. Er wordt ook scherp gelet op houding, gedrag en aanwezigheid. Dat is vastgelegd in de huisregels van het opleidingscentrum.

Leerlingbegeleiding

Het opleidingscentrum horeca en toerisme van Zadkine heeft een structuur van leerlingbegeleiding die afwijkt van veel andere roc's (en ook de andere drie casussen). De docenten richten zich hoofdzakelijk op de overdracht van kennis en vaardigheden. Voor de coaching en begeleiding is de leerloopbaanbegeleider verantwoordelijk, die daarbij ondersteund wordt door de zorgcoördinator en het Zadkine ServiceCentrum (ZSC). Begeleiding van stage gebeurt door bedrijfscoaches.

De leerloopbaanbegeleider vervult een spilfunctie binnen het opleidingscentrum Horeca en Toerisme. Sinds een jaar of drie, vier hebben alle opleidingen binnen het opleidingscentrum zo'n functionaris. De invulling van de functie varieert per opleiding. De taken van de leerloopbaanbegeleider omvatten de selectie van aspirant-deelnemers (via de intake), het volgen van alle deelnemers, het in de gaten houden van aanwezigheid, het opsporen van afwezigen, onderzoeken wat de oorzaken hiervan zijn en de belemmeringen zo veel mogelijk wegnemen. De taken van de leerloopbaanbegeleider zijn formeel beschreven maar er staat niet bij hoe je dat moet doen. De leerloopbaanbegeleider stemt af met andere leerloopbaanbegeleiders, maar binnen de opleiding is het een solofunctie. Bij de herinrichting van de organisatie, waarbij het cgo-model staat, zullen docenten een slag gaan maken. Zij moeten dan immers ook nadrukkelijk de rol van coach gaan uitvoeren.

Alle deelnemers krijgen twee á drie maal per jaar een gesprek (in principe 10–15 minuten) met de leerloopbaanbegeleider (in principe aan het begin of eind van een dag). Dat gesprek verloopt volgens een vaste structuur (gegevens controleren, presentie, bespreken voortgang en eventuele problemen, stage). De uitkomsten worden vastgelegd en er worden afspraken gemaakt (bijvoorbeeld: een cursus om het zelfvertrouwen te vergroten, bijspijkeren van taal of aanschaf van bepaalde boeken).

De docenten, opleidingsmanager en adjunct zijn allemaal zeer tevreden over de functie van de leerloopbaanbegeleider en de wijze waarop deze wordt uitgevoerd.

Inrichting en positionering docententeams

Zoals hierboven reeds aangegeven is de verdere ontwikkeling van docententeams binnen Zadkine een belangrijk aandachtspunt. Binnen het opleidingscentrum zijn er teams met 32 docenten. Kleinere teams vergroten de slagkracht. Voor FD geldt het omgekeerde: dat team moet groter worden (of er moeten meer deelnemers worden geworven!).

Ten aanzien van het nieuwe ontwikkelingskader voor docenten is de ervaring binnen de opleiding FD dat niet alle docenten van nature de houding hebben om actief na te denken over hun taken. De start van de nieuwe werkwijze is een groeiproces dat begin 2010 van start gaat. In de toekomst zullen ontwikkelingsgesprekken gevoerd worden op het niveau van de teamleiders. Nu gebeurt dat alleen nog door de adjunct.

Onderwijsstructuur

Het rooster voor de deelnemers is overzichtelijk en kent grofweg twee blokken van zestien weken, afgesloten met een toetsweek. In het eerste blok (najaar) lopen de deelnemers stage in het restaurant van Zadkine. In het tweede blok (voorjaar) lopen ze stage bij Regus, een groot internationaal facilitair bedrijf met meerdere vestigingen. In het tweede jaar zijn er vaste stageadressen (waardoor er betere waarborgen zijn voor een goede kwaliteit van de stages).

In het huidige roosterblok hebben de leerlingen maandag, dinsdag en vrijdag theorielessen (Engels, Duits, Nederlands, Economie, Sport en vijf facilitaire vakken). De verhouding tussen theorie en praktijk ligt redelijk goed en daar zijn geen klachten over.

Zorgbegeleiding

Bij de zorgbegeleiding van de leerlingen spelen meerdere personen en instanties een rol. De leerloopbaanbegeleider verzorgt de eerstelijnsfunctie. Zij is aanspreekpunt als er problemen zijn met de leerlingen of als de leerlingen zelf problemen heeft. Voor studiebegeleiding kan de leerloopbaanbegeleider het Zadkine ServiceCentrum (ZSC) inschakelen. Met alle uitvallers wordt door het ZSC een exitinterview uitgevoerd en van vrijwel alle uitvallers is dan ook bekend wat de reden van uitval is. De belangrijkste redenen hebben te maken met de zwaarte van horecaberoepen (en dus ook de zwaarte van de opleiding), een verkeerd beeld van opleiding/beroep en persoonlijke en externe omstandigheden.

De organisatie van de begeleiding is, mede ook met het oog op de invoering van cgo, voor de komende periode een belangrijk speerpunt. Er wordt in kaart gebracht hoe de begeleiding van leerlingen verloopt, op welke aspecten het beter kan en de verwachtingen naar leerlingen toe worden gemanaged.

Er wordt een streng verzuimbeleid gevoerd. Dat is onlangs weer aangescherpt, vanwege het hoge verzuimpercentage van leerlingen (met name bij de aanvang van de opleiding is het verzuim groot). Alle verzuim moet worden ingehaald. Hierbij speelt ook de urennorm een rol. Bij stage ook het verzuim door ziekte. Dat kan dan best eens ten koste gaan van bijvoorbeeld een kerstvakantie van een deelnemer. Deelnemers vinden deze maatregel erg onrechtvaardig. De leiding merkt wel dat de maatregel effect heeft, leerlingen verzuimen minder snel/makkelijk.

Intake

De intake (gemiddeld een uur) wordt uitgevoerd door de leerloopbaanbegeleider. De selectie-eisen zijn aangescherpt, veel leerlingen haakten namelijk af omdat ze een verkeerd beroepsbeeld hadden. De voorlichting is nog 'eerlijker' geworden (door ook negatieve kanten van de opleiding/het vak vertellen). Het is moeilijk om een goed beeld te geven van de opleiding omdat de branche mooie verkooppraatjes heeft (stewardessen, witte stranden etcetera). FD is een brede opleiding, waardoor ook deelnemers zich aanmelden die nog niet zo goed weten wat ze willen.

De leerloopbaanbegeleider en opleidingsmanager voelen een spanning tussen enerzijds strenge selectie (voorkomt uitval in het begin van de studie) en anderzijds wel zorgen voor voldoende instroom (bekostiging!). De leerloopbaanbegeleider verzamelt tijdens de intake informatie over de aangemelde leerlingen, de beslissing over toelating wordt samen met de opleidingsmanager genomen.

c Uitwerking concept menselijke maat in schoolgebouw

Het gebouw scoort gemiddeld/matig op functionaliteit en flexibiliteit. Beneden is er bijvoorbeeld een grote ontvangsthal. Die heeft een mooie uitstraling, maar zou veel functioneler gebruikt kunnen worden. Ook het open leercentrum is niet flexibel genoeg.

Het management ziet huisvesting als een belangrijk middel om deelnemers (en docenten) te boeien. De praktijkruimte is goed in vergelijking met andere locaties. De theorielokalen moeten zeker worden opgeknapt (smartboards, klein onderhoud). Het budget is echter beperkt.

De docenten zijn ontevreden over de technische infrastructuur in het gebouw. De apparatuur is verouderd, docenten werken voornamelijk nog met krijtjes.

d Teamfunctioneren in relatie tot de menselijke maat

De lesuitval is minimaal en het ziekteverzuim onder docenten erg laag. Dat is voor een deel te danken aan de goede sfeer binnen het docententeam.

Door de invoering van cgo zal een verschuiving optreden in de vervulling van rollen (in totaal zijn zes rollen van docenten beschreven). Wat is je rol als docent, coach, begeleider? Dat zijn complexe vragen. Er zal meer aandacht komen voor leerlingbegeleiding. Een aantal docenten zijn hier wat onzeker over. Centraal staat in ieder geval een goede kwaliteit van de lessen. Daar zou je als professional garant voor moeten staan, ook als niet alle randvoorwaarden zijn vervuld of je eigen mogelijkheden beperkt zijn. De adjunct en opleidingsmanager voeren over deze thema's gesprekken met de docenten.

Het docententeam is klein. De samenwerking tussen de docenten en de afstemming met de opleidingsmanager verloopt prima. Een grote meerderheid van de respondenten is hier zeer content mee. De lijnen zijn kort, de communicatie is informeel en amicaal en men weet elkaar snel te vinden.

Een aantal van docenten (die uit het bedrijfsleven komen) hebben nog geen pedagogische bevoegdheid (die halen ze in hun eigen tijd). Het verschil in kwaliteit en talent voor het vak

heeft niet zo zeer te maken met of je wel of geen bevoegdheid hebt. De één heeft de benodigde competenties gewoon van nature meer in zich.

3 Organisatie van de menselijke maat op het niveau van het primaire proces in relatie tot de organisatieniveaus daarboven

a Taakverdeling

Het management van de opleiding ervaart voldoende beleidsruimte: zo kunnen opleidingen bijvoorbeeld hun eigen verzuimregels opstellen, uiteraard wel binnen de kaders van het instellingsbeleid. Het opleidingsmanagement probeert voldoende beleidsruimte te laten bij het docententeam.

b Onderlinge afstemming

De afstemming tussen docenten is informeel. Dat werkt goed, omdat het team klein is en een hechte eenheid vormt. Men weet elkaar goed te vinden, er is veel gezelligheid, na afloop van de dag wordt er bijvoorbeeld wel eens een glaasje gedronken in het restaurant. De samenwerking binnen het docentteam FD wordt door de adjunct in overleggen bestempeld als 'good practice'. Formeel overleg tussen opleidingsmanager en docenten is er sporadisch (niet vaker dan één keer in de drie maanden).

Eén keer per twee weken is er overleg tussen de adjunct en de opleidingsmanager. Er is wekelijks overleg met alle opleidingsmanagers van het opleidingscentrum en er is regelmatig afstemmingsoverleg tussen alle leerloopbaanbegeleiders, onder voorzitterschap van de zorgcoördinator.

De afstemming met de ondersteunende diensten is echter niet optimaal, met name met betrekking tot de bedrijfsvoering/ondersteunende diensten. Als iemand bijvoorbeeld pc's nodig heeft voor het primaire proces, zou het niet zo moeten zijn dat hij of zij toestemming moet krijgen van de financiële functionaris. Ook zaken als automatisering, huisvesting en HRM zouden beter moeten worden gecoördineerd.

4 Effecten

a Deelnemers: ervaren binding met en betrokkenheid bij het onderwijs en school (sociaal en inhoudelijk)

Algemeen beeld tijdens het groepsinterview met deelnemers

De deelnemers kunnen zich tijdens het interview goed uiten.

Deelnemers voelen zich redelijk goed thuis

Uit de enquête blijkt dat de meeste deelnemers niet gelukkig te zijn dat ze voor de opleiding hebben gekozen. Over het algemeen vinden ze niet dat de school goed bij ze past en dat ze op de goede plek zitten. Wel voelen de leerlingen zich thuis op de school. De sfeer in de klas is ook goed. De cijfers uit de veiligheidsmonitor geven een positiever beeld te zien dan wat de geïnterviewde leerlingen zeggen.

Elk jaar worden er twee panelgesprekken met leerlingen gevoerd (op basis van steekproeven). Van de gesprekken worden verslagen gemaakt. De adjunct geeft aan dat

deze verslagen en cijfers uit de veiligheidsmonitor worden gebruikt bij de evaluatie van de opleiding door opleidingsmanagers en de adjunct.

Deelnemers hebben niet echt het gevoel dat er naar ze wordt geluisterd. Een docent vindt dat de school daar wat meer op zou kunnen inspelen door nog meer aan te sluiten bij de belevingswereld van de jongeren. Bijvoorbeeld in plaats van een museum te bezoeken leerlingen zelf filmpjes laten maken over de wijk. Eén van de leerlingen vertelt in het gesprek dat hij zich niet serieus genomen voelt door de school.

De organisatie van uitjes en buitenschoolse activiteiten wordt zeer gewaardeerd door deelnemers.

Het effect van de menselijke maat

De manier waarop de menselijke maat wordt vormgegeven lijkt van invloed te zijn op de betrokkenheid van deelnemers. Doordat iedereen elkaar goed kent ontstaat er een gevoel van sociale veiligheid. De lijnen zijn kort. Er wordt strikt toegezien op aanwezigheid, op tijd komen en omgangaspecten. Voor deelnemers komt dit soms wel eens onredelijk over, bijvoorbeeld met betrekking tot de nieuwe verzuimregel maar in het algemeen is men er tevreden over.

Betrokkenheid deelnemers in de les

Leerlingen hebben een grote voorkeur voor de praktijklessen, ze zijn praktisch ingesteld ook al is het niveau 4. Dat merken de theori docenten ook. De aandacht en motivatie van leerlingen is minder groot, het is moeilijk om ze te boeien. Dat was voorheen overigens niet anders. De uitdaging ligt in het integreren van lesstof via opdrachten en projecten waarbij theorie en praktijk verweven zijn. Om leerlingen te boeien worden regelmatig mensen uit de praktijk (ziekenhuis, restaurant, leverancier et cetera) gevraagd.

Leerlingen hechten aan orde en structuur tijdens de les: docenten mogen best streng zijn als er maar wat wordt geleerd. Een aantal docenten heeft moeite om orde en structuur te bieden.

Deelnemers verwachten meer van begeleiding

Een aantal leerlingen zijn teleurgesteld in de begeleiding die ze dit jaar krijgen: *"in het eerste jaar toonde de school veel interesse in je en hielpen ze je, het tweede jaar is dat helemaal anders"*. De mentoruren stellen weinig voor vinden een aantal leerlingen. Zowel de adjunct als de opleidingsmanager en de leerloopbaanbegeleider geven aan dat dit voor een deel ook bewust beleid is en te maken heeft met het leerproces van de leerling. Sommige leerlingen zijn nog erg onvolwassen en niet zelfstandig maar ze moeten volgend jaar wel leiding kunnen geven.

Stage

De reisafstand voor de deelnemers is soms vrij groot (een aantal uren in de trein). Een aantal leerlingen zou liever wat meer keuzevrijheid van stageadres hebben. In het vierde jaar is die er wel (dan vervullen ze een leidinggevende rol tijdens stages). Ook lopen leerlingen twintig weken stage in het buitenland. Die stage in het buitenland heeft ook een belangrijk vormend aspect; jongeren zijn dan vaak voor het eerst langere tijd van huis. Dat

heeft impact, ook op de kwaliteit van de stage. Die is soms echt te laag voor een niveau 4 opleiding. In overleg met het stagebedrijf is daar recent op ingegrepen. De eisen zijn omhoog gegaan.

Beroepsbeeld van deelnemers is niet goed

Veel van de deelnemers geven aan dat de opleiding niet overeenkomt met wat ze zich er van te voren bij hadden voorgesteld. Dat heeft te maken met de breedte van de opleiding. Een aantal leerlingen heeft zich dat vooraf niet zo gerealiseerd.

6.4 Casus 4: De Leijgraaf

1 Contextkenmerken

a Grootte

ROC de Leijgraaf verzorgt opleidingen in de regio Noord-Oost Brabant aan 9.000 deelnemers. Bij De Leijgraaf werken ongeveer 750 personeelsleden. De opleidingslocaties zijn verdeeld over 6 plaatsen en 16 vestigingen.

De casestudie is uitgevoerd bij de opleiding 'ondernemer detailhandel' (tweedejaars deelnemers, niveau 4) van het opleidingscentrum Economie en Handel aan de Euterpelaaan in Oss. Gesprekspartners waren elf tweedejaars deelnemers niveau 4, drie docenten, de kernteamvoorzitter van het docententeam; en vanuit het middenmanagement een onderwijscoördinator. De onderwijscoördinator vervult een lijnfunctie tussen het resultaatverantwoordelijke team en de afdelingsdirecteur.

De opleidingen E&H zijn met in totaal circa 2.000 deelnemers over drie locaties verdeeld (Oss, Veghel en Uden). Op de locatie Oss volgen in totaal circa 2.000 deelnemers een opleiding. Daarvan volgens ongeveer 750 deelnemers een opleiding binnen de sector E&H (220 handel en circa 500 andere opleidingen binnen de betreffende sector; 500 bol en 250 bbl; voornamelijk niveau 3/4). Binnen de afdeling Economie in Oss zijn ongeveer 35 mensen onderwijspersoneel werkzaam (1 op 20). Het kernteam bestaat uit negen docenten (de kernteamvoorzitter meegerekend). Ze verzorgen onderwijs aan bol-deelnemers Detailhandel in combinatiegroepen (niveau 1-2 en niveau 3-4).

b Deelnemerskenmerken

Aan het groepsinterview namen acht jongens en drie meisjes deel. De meeste deelnemers zijn autochtoon. De achtergrond van de deelnemers qua opleidingsniveau van de ouders: voor het merendeel lager en middelbaar geschoold. Er zijn met name in de niveaus 1 en 2 relatief veel allochtone deelnemers. In het algemeen genomen is het aandeel allochtone deelnemers niet hoog.

c Omgeving (buurt)

De locatie Oss is gelegen in een rustige buitenwijk van Oss dicht tegen het centrum aan met een winkelcentrum op een kwartier ervandaan. De omgeving ondervindt geen hinder van de deelnemers. De locatie Veghel heeft vergeleken met Oss een meer 'dorps' karakter.

2 Organisatie primaire processen naar menselijke maat

a Onderwijskundig concept in relatie tot menselijke maat

ROC de Leijgraaf kent het zogenaamde 'ballenbakstelsel', dat vijf jaar geleden is ingevoerd. De menselijke maat krijgt via dit systeem vorm middels coaching en flexibilisering van het onderwijs.

Het kader waarbinnen flexibilisering en coaching wordt vormgegeven is op centraal niveau vastgesteld en geldt voor de hele instelling. Het omvat drie (in omvang gelijke) delen: bpv, binnenschoolse activiteiten en ondersteuning.

Coaching

Met betrekking tot het deel ondersteuning zijn coachingsgesprekken in de plaats gekomen van mentorgesprekken. De coaches treden op als vaste contactpersonen voor de deelnemers (de ouders en de bpv). De coaches (docenten) worden bij de start van de schoolloopbaan gekoppeld aan de deelnemers; in principe gaat een coach gedurende de gehele schoolloopbaan van een deelnemer mee. Alle teams hebben één extra formatie-eenheid gekregen om de coaching in gang te zetten.

Flexibilisering

Met betrekking tot flexibilisering van het onderwijs was de eerste actie de structuur van de klas als groepseenheid voor de deelnemers te verlaten. Men hoorde dus niet meer tot een vaste groep/klas. De deelnemers werkten in wisselende groepen en daarnaast zelfstandig onder begeleiding. Ze kiezen uit verschillende leereenheden.

De systematiek van flexibilisering compliceerde de organisatie van het onderwijs behoorlijk volgens de docenten: roosterproblemen en onvoldoende zicht op leerprocessen van de leerlingen. Voor de deelnemers bood het bovendien onvoldoende structuur (gebrek aan groepsbinding). Daarom is voor nieuwe cohorten deze systematiek voor een deel teruggedraaid. Er zijn weer klassen en een studiejaar is nu verdeeld in drie periodes met vaste roosters en toetsen. Aan het einde van zo'n periode is er een keuzemoment voor de leerlingen. De docenten zien dit als een belangrijke verbetering van het primaire proces, wat de deelnemer – maar ook de organisatie van de primaire processen – ten goede komt.

b Uitwerking onderwijsconcept in relatie tot de menselijke maat in schoolbeleid en activiteiten

Coaching

De coaching is een centraal punt in de vormgeving van kleinschaligheid in beleid en activiteiten op school. In principe is er per deelnemer elke twee weken tijd voor een kwartier coaching. Het team detailhandel in Oss heeft de extra formatie voor het in gang zetten van de coaching benut voor een trainer om de docenten op deze nieuwe activiteit te professionaliseren.

De docenten groeien in hun coachingsrol door eigen ervaring in combinatie met de training die ze hiervoor hebben gevolgd. In de training werd veel aandacht besteed aan het omgaan met feedback. Daarvoor is een methode gebruikt die goed aansluit bij competentiegericht onderwijs: hoe word je sociaal-competent en praktijkcompetent. De aansturing van de coaching gebeurt vanuit de onderwijsmanager.

De coachingsgesprekken zijn informeel: *"deelnemers moeten het gevoel hebben dat ze welkom zijn en terecht kunnen met vragen"*. Dat heeft wel als consequentie dat er veel tijd (ook ad hoc) in coaching gaat zitten, dat wel weer ten koste kan gaan van kennisoverdracht. De ervaring van de docenten is ook dat ze nog te veel als 'politieagent' optreden en te weinig aan de primaire en belangrijkste taak – deelnemers ondersteunen bij de ontwikkeling van hun loopbaan en het maken van keuzes daarin – toekomen. Via de coachingsgesprekken wordt structuur geboden aan de deelnemers. Volgens de docenten is dat van cruciaal belang, voor deelnemers en voor het personeel. Er ontstaat bovendien een persoonlijk contact tussen docent en deelnemer. Dit persoonlijke contact tussen deelnemer en coach heeft ook de functie van een vangnet: *"je hebt als deelnemer een vast aanspreekpunt"*. Daarnaast is de coach ook een verbindingsschakel naar anderen (ouders, bpv, onderwijscentrum (voor bijvoorbeeld faalangstraining etc.)). De lijnen zijn kort.

c *Uitwerking concept menselijke maat in schoolgebouw*

Eigen unit in grootschalig gebouw met een eigen kernteam

Het gebouw is redelijk nieuw, ademt een rustige sfeer uit en is verzorgd. Op de locatie Oss zijn drie sectoren gehuisvest (Economie en Handel, Zorg en Welzijn en Techniek). Door de indeling ontstaan feitelijk drie aparte gemeenschappen binnen het schoolgebouw, wat bij docenten en deelnemers een vertrouwd gevoel geeft. Voor de afdeling Economie en Handel is op één van de verdiepingen een gang met een hoek beschikbaar. Op deze afdeling is de gehele afdeling/sector geconcentreerd (klassen, open leercentrum en docentenwerkkamer). Het is te beschouwen als een eigen afdeling/eenheid binnen de grootschaligheid van het gebouw. Het contact tussen deelnemers en docenten is informeel en toegankelijk. Docenten zijn in de gang en in de docentenwerkkamer (wandelingen) aanspreekbaar voor de deelnemers.

De docenten ervaren dat het werken binnen een kleine herkenbare eenheid in de school (apart gelokaliseerde ruimte in het gebouw) met een vast kernteam voor een overzichtelijk aantal deelnemers (ongeveer 130 bbl- en 500 bol-deelnemers) het mogelijk maakt de contacten (tussen docenten onderling, tussen docent en deelnemer en tussen deelnemers onderling) kort en informeel te houden (kleine drempels).

Minder contact in grootschalig gebouw met deelnemers van andere sectoren

De aula in het gebouw is een centrale ontmoetingsruimte, in principe voor alle deelnemers. De pauzes zijn echter opgesplitst per afdeling. Dus ook in de aula is het vooral een samenzijn van medeleerlingen van dezelfde afdeling. Een aantal deelnemers vinden het wel jammer dat ze deelnemers van andere opleidingen nauwelijks zien. De docentenkamer voor de pauzes van docenten is centraal gesitueerd.

d *Teamfunctioneren in relatie tot de menselijke maat*

Hoewel de kernteamvoorzitter geen beslissingsbevoegdheid heeft in het team en dat soms als lastig ervaart, is hij van mening dat in het team de onderlinge verhoudingen goed zijn: er is een goed sociaal klimaat en in het algemeen goed commitment.

De docenten ervaren aan de ene kant een grote inzet, enthousiasme en goede samenwerking in het team met korte lijnen naar elkaar toe, zowel in het team als naar de

deelnemer toe. Aan de andere kant zijn ze van mening dat er veel op hen afkomt (op het vlak van coaching richting deelnemers en vanuit de 'top' van de organisatie).

3 Organisatie van de menselijke maat op het niveau van het primaire onderwijsproces in relatie tot de organisatielagen daarboven

a Taakverdeling

De hoofdtaak van de onderwijsmanager is de aansturing van in totaal drie resultaatverantwoordelijke teams rondom opleidingen in de sector Economie en Handel op twee locaties (Oss en Veghel). Het betreft het team dat in dit onderzoek betrokken is (werkt alleen op locatie Oss), een team op de locatie Veghel en een team dat zowel werkzaam is op de locatie Veghel als Oss.

Naast de uitvoering van onderwijs zijn, volgens de kernteamvoorzitter, de programmering van het curriculum, doorlopende leerlijnen en de ontwikkeling van toetsmateriaal de belangrijkste taken in het team op dit moment. Ook de invoering van de kwalificatiestructuur – de omvorming van het onderwijs van een eindtermengerichte naar een competentiegerichte structuur – is voor een belangrijk deel in de teams vormgegeven. De teams hebben binnen de hoofdkaders van het roc beleidsruimte het onderwijs in te richten en te ontwikkelen naar eigen inzicht. Besluiten daarover worden genomen op basis van consensus. Elk team kan aldus binnen een zekere bandbreedte een eigen invulling geven aan de taken. De structuur om met elkaar taken te verdelen gebeurt volgens het principe van sterrollen. Dit houdt in dat de teams op basis van een jaarplan aan het begin van elk studiejaar naar ieders competenties een verdeling maken naar rollen en taken. Het team beslist niet alleen wie bepaalde taken gaat uitvoeren, maar ook hoe dat gebeurt. Deze beleidsruimte versterkt de betrokkenheid van docenten bij hun taakuitvoering en vergroot daarmee indirect de betrokkenheid bij het primaire proces en de betrokkenheid bij de deelnemers.

De vrijheid in taakuitvoering reikt, volgens de onderwijsmanager, verder dan met elkaar een goede taakverdeling overeenkomen op basis van ieders competenties. De teams worden ook gestimuleerd met elkaar vanuit een visie en kernwaarden onderwijsdoelen te formuleren om van daaruit visiegedreven te kunnen werken, zich eigenaar te voelen en zich betrokken te voelen bij het primaire proces. Om dit proces in de teams te versterken is afgelopen jaar een externe trainer in een aantal teams gezet (ook het team dat in deze casus betrokken is) om met elkaar te reflecteren op de visie en kernwaarden op het onderwijs die men als team wil uitdragen. Vervolgens zijn op basis daarvan doelen geformuleerd en uitgewerkt in activiteiten met een taak- en rolverdeling voor elk teamlid afzonderlijk.

b Onderlinge afstemming

Over de uitvoering van de taken binnen het team vindt afstemming plaats met een laag hoger in de organisatie (onderwijsmanagers en locatiedirecteur). De teamvoorzitter fungeert als contactpersoon tussen team en de laag van onderwijsmanagers en afdelingsdirecteur. Elke twee weken is er teamoverleg. Een enkele keer zit de onderwijsmanager erbij. Tussendoor is er naast het formele overleg ook veel 'wandelingcontact'. De teamvoorzitter heeft formeel en informeel overleg met de onderwijsmanager en locatiedirecteur. De onderwijsmanager heeft personeelsbeleid in portefeuille. Dat betekent

dat zij de functioneringsgesprekken voert met de teamleden. De kernteamvoorzitter signaleert als er knelpunten zijn, maar heeft verder geen beslissingsbevoegdheid.

Met de invoering van de zelfverantwoordelijke teams is de ervaring van docenten dat de afstand tussen de docenten onderling kleiner is geworden, maar de afstand tot de onderwijsmanager juist groter. De kernteamvoorzitter van het team is ook teamlid en daarmee gelijk aan de andere teamleden, zonder beslissingsbevoegdheid. Omdat de onderwijsmanager – een laag hoger in de organisatie – wel beslissingsbevoegdheid, maar zelden bij de teamvergaderingen is, blijven zaken soms te lang liggen, wat uiteindelijk de uitvoering van het onderwijs belemmert. Als voorbeeld noemen docenten de ontwikkeling van het nieuwe curriculum en de kwalificerende onderwijstoetsen. Dit vraagt een strenge deadline die door vertraging in de besluitvorming niet altijd gehaald kan worden. Een ander knelpunt, volgens de docenten, is dat er weinig gezamenlijke bijeenkomsten gehouden worden met het team rondom dezelfde opleidingengroep op één van de andere locaties, terwijl er tussen beiden afgestemd moet worden. De onderwijsmanager is daarin de verbindende schakel. De coördinatie en afstemming is daardoor nogal indirect. Het gevolg is dat er veel in de wandelgangen gecommuniceerd wordt. Kortom: de communicatie is een belangrijk punt dat volgens de betrokkenen extra aandacht verdient.

4 Effecten

a Deelnemers: ervaren binding met en betrokkenheid bij het onderwijs en school (sociaal en inhoudelijk)

De uitkomsten op de vragenlijst laten zien dat de deelnemers zich gemiddeld tot bovengemiddeld op hun plek voelen op hun school. Op een schaal van 1 tot 7 geeft het merendeel van de deelnemers een '6' (21 keer), en daarna een '5' (20 keer). Er zijn aan beide kanten van de schaal ieder twee uitschieters (twee keer een '3' en twee keer een '7'). Per item zijn de gemiddelde scores allemaal rond de 5. Het item "ik voel me thuis op school" scoort het hoogst (5.7) en "ik ben blij dat ik voor deze school gekozen heb" het laagst (5.0).

De algemene uitspraken over school betreffen vooral uitspraken over het contact met de docenten. Blijkbaar doet dat contact er veel toe of deelnemers de school als prettig/minder prettig ervaren. De ervaringen van de deelnemers wat het contact met de docenten betreft is overigens wisselend. Er zijn docenten waarvan de deelnemers vinden dat ze veel sterker betrokken zijn bij de deelnemers dan andere docenten. Goed contact met docenten heeft niet alleen een sociale maar ook een inhoudelijke component. Zo vinden een aantal deelnemers dat docenten verschillen in de manier waarop ze de lessen al dan niet een inhoudelijke meerwaarde kunnen geven. De deelnemers zijn meer geboeid door die docenten die de lessen een praktijkcomponent geven dan door die docenten die veel uit het boek halen en waarbij er veel aantekeningen gemaakt moeten worden. Zij zien in dat laatste geval weinig extra's in de les dan dat ze zelf al uit de boeken kunnen halen. Bovendien mist men wel eens de relevantie van de theorie die men in de lessen hoort voor het leren over het beroep dat ze gaan uitoefenen. Docenten zijn bovendien niet altijd geneigd aan hen uit te leggen waarom bepaalde leerstof, naast de praktijk, ook belangrijk is.

Volgens de deelnemers komen sommige docenten eenmaal gemaakte afspraken niet na of vergeten afspraken. Voor een deel herkennen de docenten dit: "*door werkdruk wordt de aandacht voor de deelnemer soms te gefragmenteerd*". Het geeft de deelnemers het gevoel

dat docenten hen niet altijd serieus nemen of dat ze niet echt betrokken zijn. Ook verschillen docenten volgens de deelnemers in waar je als deelnemer wel/niet echt terecht kan. Een aantal deelnemers zegt goed terecht te kunnen bij sommige docenten als er problemen zijn of als ze vragen hebben. Bij andere docenten is dat minder het geval. Men vindt het in het algemeen wel prettig dat er individuele coachingsgesprekken zijn (*"dat er naar je geluisterd wordt"*). Sommige deelnemers vinden wel dat er weinig tijd voor ingeruimd wordt: *"Soms duren de gesprekken maar vijf minuten"*.

Het contact met medeleerlingen is in het algemeen goed. De klas bestaat ook uit een niet al te grote groep (15). Men heeft vooral contact met medeleerlingen uit de eigen klas, de eigen opleiding en afdeling en daarover is men tevreden. De deelnemers zeggen het jammer te vinden dat ze de deelnemers van de andere afdelingen die ook in het gebouw zitten (Zorg en Welzijn, Techniek en Bouw) zo weinig tegenkomen. Vanwege het grote aantal deelnemers in het gebouw (ongeveer 2.000) heeft de school besloten de pauzes per afdeling op verschillende tijden te plannen. Het vorige jaar had iedereen nog op dezelfde tijd pauze.

Volgens de deelnemers wordt er niet erg streng gecontroleerd op afwezigheid. Er is een kloksysteem waar men kan inklokken om de aanwezigheid te registreren. Het kloksysteem vinden de deelnemers een goede zaak. Een nadeel wel is dat het systeem nog niet altijd goed werkt. Het komt voor dat men aanwezig is terwijl afwezigheid geregistreerd is. Deelnemers kunnen dit zelf op de computer zien. Als er een verkeerde registratie is kan men dat in orde maken door alsnog een handtekening te halen bij de betreffende docent. De deelnemers mogen niet meer dan 10% verzuimen. Komt men daarboven dan moeten ze verzuim inhalen in zogenoemde bufferweken.

De deelnemers vinden de stage in het algemeen erg leuk. Het leukste vinden ze een blokstage. Zij bemerken dat je in een stage van twee dagen per week eerder als hulpje wordt ingezet, terwijl je in een blokstage meer *"echt kan meedraaien in de winkel"*. *"Als je maar twee dagen stage loopt moet je ook snel in 5 minuten je opdracht maken en dan moet je weer snel de winkel in"*.

Een deelnemer heeft het gevoel dat zij vorig jaar een beetje in het diepe is gegooid met de stage: *"we moesten in een keer met de stage beginnen, niemand wist waar het over ging, we hebben nooit uitleg gekregen en ineens moesten we allerlei opdrachten doen, terwijl de lessen op school over rekenen en geschiedenis gingen en niet over detailhandel"*.

Er zijn ook buitenschoolse activiteiten. Afgelopen jaar zijn de deelnemers bijvoorbeeld met de gehele opleiding Detailhandel naar de Huishoudbeurs geweest.

Bijlage 2: Enquête 'je op je plek voelen op school'

Je op je plek voelen op school								
			1 t/m 3 MEE ONEENS			5 t/m 7 MEE EENS		
		helemaal mee oneens		niet mee oneens/niet mee eens		helemaal mee eens		
01	Ik voel me thuis op school	1	2	3	4	5	6	7
02	Deze school past goed bij mij	1	2	3	4	5	6	7
03	Ik zit hier goed op mijn plek	1	2	3	4	5	6	7
04	Ik ben blij dat ik voor deze school gekozen heb	1	2	3	4	5	6	7
05	Ik zou liever op een andere school zitten	1	2	3	4	5	6	7