



Anders

organiseren

in het voortgezet onderwijs

.....

Inventarisatie van de verschillende vormen van anders organiseren en de gevolgen ervan voor onderwijsmedewerkers



VCOION
Arbeidsmarkt & Opleidingsfonds
voortgezet onderwijs

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	2
Samenvatting en conclusie	3
1. Inleiding	8
Aanleiding en achtergrond	8
Doel en onderzoeksvragen	8
Methode	9
Anders organiseren in de literatuur	9
Vormen van anders organiseren	12
Figuur 1. Anders organiseren in het voortgezet onderwijs	13
2. Anders organiseren in het algemeen	14
3. Samenwerking tussen leraren	16
Team Teaching en co-teaching	16
Leraren verdelen de taken onderling: taak- en rolverdeling (specialiseren)	17
Medewerkers met andere achtergrond: zij-instromers en hybride leraren	19
Vakoverstijgend onderwijs	20
4. Samenwerking met andere functies	22
Onderwijsondersteuners in 'traditioneel' onderwijs	22
Onderwijsassistenten bij onderwijsteams en leerpleinen	23
Inzet van leerlingen	25
Inzet van studenten	25
5. Samenwerking met de omgeving	27
10-14 onderwijs	27
Videolessen op afstand	28
Samenwerking met het bedrijfsleven	29
6. Anders organiseren zonder samenwerken	30
Afstandsonderwijs	30
Onderwijs op maat	30
Gepersonaliseerd leren	30
Flipping the classroom	31
Flexibel omgaan met het rooster	31
7. Literatuur	32

Auteurs Jordi Vermeulen,
Robin Wisse, Ruud van der Aa

Uitgave

Voion
Postbus 556
2501 CN Den Haag
E-mail: info@voion.nl
www.voion.nl

Februari 2023

DISCLAIMER

Voion is zich volledig bewust van de taak zo betrouwbaar mogelijke informatie te verzorgen. Dit rapport is met de grootst mogelijke zorgvuldigheid samengesteld. Niettemin kan zij geen aansprakelijkheid aanvaarden voor eventueel voorkomende onjuistheden.

Samenvatting en conclusie

Voorliggende literatuurverkenning is uitgevoerd aan de hand van een hoofdvraag en enkele deelvragen. Aan de hand van deze onderzoeksvragen geven we onderstaand een samenvatting van de belangrijkste bevindingen uit de onderzoeksliteratuur.

Ter ondersteuning van haar werkzaamheden op het terrein van een goed functionerende (regionale) arbeidsmarkt in het voortgezet onderwijs voert Voion pilots uit om het innovatief vermogen in de sector te stimuleren. De pilots kenmerken zich door een uitdaging omtrent complexe arbeidsmarkt- en/of arbeidsverhoudingsvraagstukken op instellingsniveau en/of in de regio gericht op onder andere personeelsbehoud, het voorkomen van boventaligheid en flexibele doorstroom van personeel, het onderwijs anders organiseren, vergroten van de deeltijdfactoren et cetera. Dit rapport kan het veld dienen ter inspiratie en toetsing van nieuwe organisatievormen in het onderwijs en ontwikkelingen die hierop voortborduren.

Hoofdvraag

Wat is bekend over de gevolgen van anders organiseren voor onderwijsmedewerkers in het vo?

In de meeste geraadpleegde onderzoeken wordt anders organiseren afgezet tegen traditioneel onderwijs waarbij een vakleraar in een klaslokaal lesgeeft aan een jaarklas die is ingedeeld naar niveau. Een gemene deler van veel vormen van anders organiseren is intensievere samenwerking: tussen leraren onderling, tussen leraren en andere medewerkers zoals onderwijsondersteuners, en met de omgeving. Dit heeft op verschillende manier gevolgen voor het onderwijspersoneel:

- Vaak wordt het leraarschap breder, doordat leraren er rollen en taken verkrijgen, zoals die van coach, onderwijsontwikkelaar, expert of (roulerend) organisator van een zelfsturend team.
- De onderwijshoud kan verbreden, zoals bij vakoverstijgend onderwijs.
- Deze veranderingen kunnen gevolgen hebben voor de werkbeleving van leraren en onderwijsondersteuners. Met name voor die vormen waarbij sprake is van meer samenwerking zijn er aanwijzingen dat leraren meer plezier halen uit hun werk, onder andere door toegenomen autonomie, meer verantwoordelijkheid en verbeterd contact met leerlingen.
- Het effect op werkdruk verschilt per vorm van anders organiseren. Bij sommige zijn er indicaties dat de werkdruk voor leraren afneemt, bijvoorbeeld dankzij meer

ondersteuning, terwijl er ook indicaties zijn dat de werkdruk stijgt, doordat leraren er taken verkrijgen.

- Wat competenties betreft hebben leraren versterkte vaardigheden nodig op het gebied van begeleiden, feedback geven, differentiëren, coachend lesgeven en het ontwerpen van onderwijs.
- Bij drie van de onderzochte vormen van anders organiseren in het vo kunnen leraren onder bepaalde voorwaarden aan meer leerlingen per contactuur lesgeven, wat mogelijk een matigend effect heeft op de vraag naar leraren. Hierbuiten zijn er nauwelijks aanwijzingen dat door het onderwijs anders te organiseren de vraag naar leraren verandert.

Een kanttekening bij deze bevindingen is dat een eenduidige definitie van 'anders organiseren' ontbreekt. Bovendien is er veel variatie tussen de verschillende vormen van anders organiseren en passen scholen de vormen vaak gecombineerd en in verschillende gradaties toe. Er is dus voorzichtigheid geboden bij het trekken van algemeen geldende conclusies over de gevolgen voor het personeel van anders organiseren. Daarom kijken we in dit rapport naar de gevolgen voor het personeel per specifieke vorm.

Deelvraag 1

Welke vormen van anders organiseren zijn er in het voortgezet onderwijs?

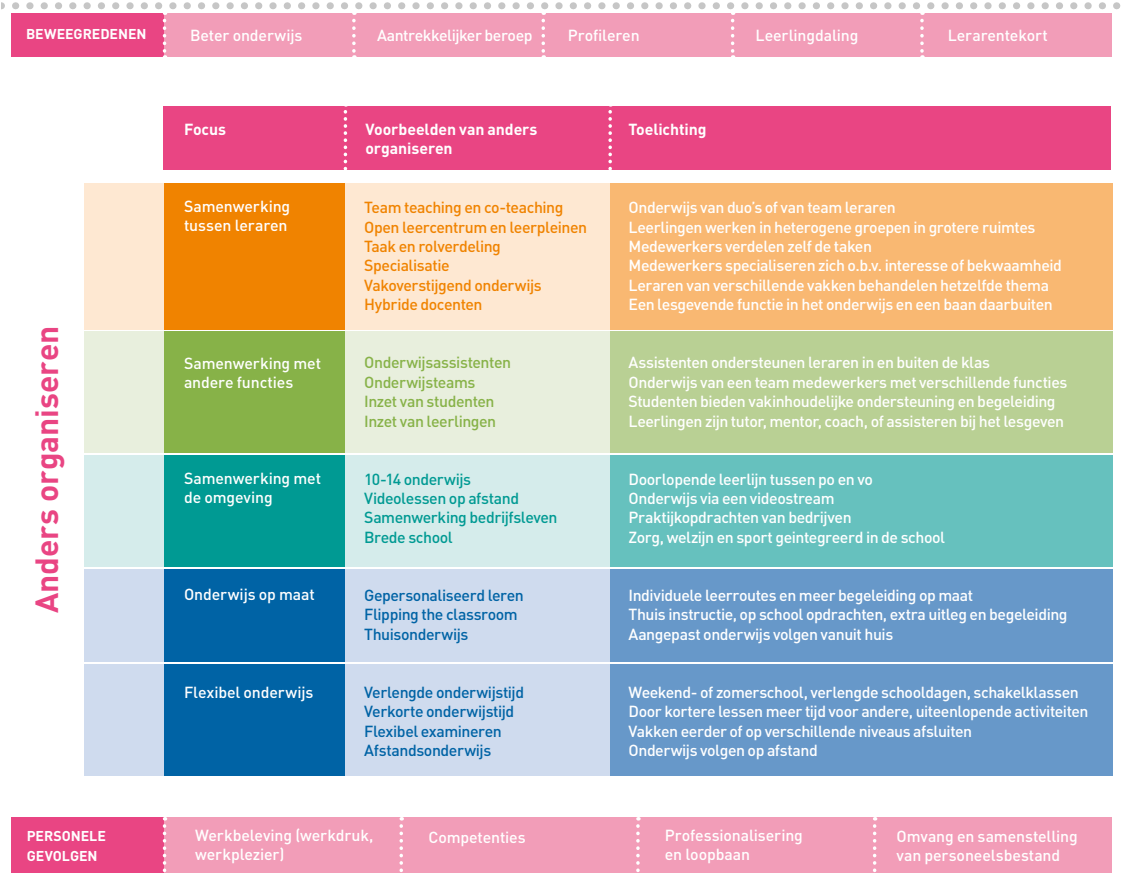
De focus bij het anders organiseren van onderwijs ligt veelal op (meer) samenwerking tussen leraren, samenwerken met andere functies zoals

onderwijsondersteuners en samenwerken met de omgeving. Hiernaast komen ook onderwijs op maat en flexibel omgaan met het rooster terug in de literatuur. In figuur 1 zijn deze categorieën zichtbaar, met per categorie (focus) de bijbehorende vormen (voorbeelden), zoals wij die hebben ingedeeld in dit rapport. Daarbij hebben wij ook aandacht voor de beweegredenen van

scholen om hun onderwijs anders te organiseren en de gevolgen van de verschillende vormen van anders organiseren voor leraren.

Door de coronapandemie moest onderwijs in 2020 opeens anders worden ingericht. Dit zorgde voor een hogere werkdruk en meer stress bij onderwijsmedewerkers, die zich extra hebben ingezet om het onderwijs door te laten gaan en leerlingen niet uit het oog te verliezen. Er ging veel energie naar het draaiend houden van de school. Tegelijkertijd ontstonden er kansen voor anders organiseren. Scholen stelden zich zeer flexibel op en boden meer maatwerk aan leerlingen. Mogelijk zijn de coronamaatregelen hiermee een aanjager van meer structurele flexibiliteit en maatwerk in het onderwijs. Aangezien dergelijke ontwikkelingen nog niet goed zijn onderzocht, blijven de gevolgen hiervan voor het personeel in deze verkenning goeddeels buiten beschouwing.

Anders organiseren in het voortgezet onderwijs



Figuur 1
Anders organiseren in het voortgezet onderwijs
(zie pagina 13)

Deelvraag 2

Op welke aspecten ligt de nadruk in publicaties over anders organiseren?

Vijf publicaties bevatten veel informatie die relevant is voor onze onderzoeksvragen en gebruiken bovendien expliciet de term 'anders organiseren', waardoor we ze voor dit onderzoek beschouwen als kernpublicaties. Deze worden toegelicht in hoofdstuk 2. Vier van de vijf kernpublicaties verschenen de afgelopen tien jaar, wat illustreert dat er pas relatief recent meer aandacht is van onderzoekers voor 'anders organiseren'. Die grotere aandacht kan te maken hebben met het overheidsbeleid: het huidige kabinet (en al eerder Rutte II) noemt anders organiseren expliciet als een van de mogelijkheden om het lerarentekort tegen te gaan (zie ook deelvraag 3). Gelet op de onderzochte vormen van anders organiseren in de vijf kernpublicaties valt op dat bij een aanzienlijk deel ervan samenwerken (met andere leraren, ander personeel, andere scholen, et cetera) een belangrijke rol speelt. Bij de meeste publicaties (Boogaard, Blok, Van Eck & Schoonenboom, 2004; Snoek et al., 2014; Van den Berg et al., 2019) gaat het om kwalitatief onderzoek. Enkel Heyma et al. (2015) doen kwantitatief effectonderzoek met experimentele groepen en controlegroepen.

De nadruk ligt vaak op wat anders organiseren betekent voor leraren, over de gevolgen voor ander onderwijspersoneel zoals onderwijsondersteuners is minder informatie. Over effecten van anders organiseren op het lerarentekort is vaak weinig meer bekend dan het door leraren en/of leerlingen gepercipieerde effect. De spaarzame studies waarbij wel 'harde' effectmetingen zijn gedaan, zoals Heyma et al. (2015), richten zich op een beperkt aantal vormen van anders organiseren.

Deelvraag 3

Wat zijn de beweegredenen van scholen die anders organiseren?

Beter onderwijs bieden, meestal gebaseerd op een bepaalde onderwijsvisie, is in veel gevallen de belangrijkste beweegreden voor scholen om hun onderwijs anders te organiseren. Het gaat dan bijvoorbeeld om beter differentiëren in heterogene groepen en beter voorbereiden op vervolgonderwijs. Ook leerlingendaling en profilering van de school zijn soms motieven om het onderwijs anders te gaan organiseren. De aanpak van het lerarentekort lijkt voor vo-scholen vooralsnog geen belangrijk motief om hun onderwijs anders te organiseren. Bij die vormen van anders organiseren die primair gericht zijn op het oplossen van het lerarentekort, zoals bij de InnovatieImpuls Onderwijs, komt het initiatief vaak van de overheid.

Deelvraag 4

Wat betekenen de vormen van anders organiseren voor de werkbeleving (werkplezier, werkdruk) van leraren?

Het anders organiseren van onderwijs kan gevolgen hebben voor het werkplezier en de werkdruk van leraren. Uit met name kwalitatief onderzoek komen de volgende aanwijzingen naar voren.

Werkplezier

Anders organiseren kan het werk van leraren leuker maken. Bij zes van de in de kernpublicaties onderzochte vormen van anders organiseren zijn er aanwijzingen dat leraren meer plezier halen uit hun werk. De betreffende vormen zijn: **team teaching** (p. 16), **leraren die de taken en rollen zelf onderling verdelen** (p. 17), **10-14 onderwijs** (p. 27), **de inzet van onderwijsassistenten in 'traditioneel' onderwijs** (p. 22), **de inzet van leerlingen** (p. 25), en tot slot **de inzet van hybride leraren** (p. 19). In de onderzoeken hiernaar wordt de positieve invloed van anders organiseren op werkplezier in verband met de toegenomen autonomie en verantwoordelijkheid over het onderwijs en de organisatie, de toegenomen mogelijkheden tot samenwerking, en het verbeterde contact met leerlingen. Er zijn geen aanwijzingen dat anders organiseren het werkplezier van leraren verlaagt, mits bepaalde randvoorwaarden aanwezig zijn. Het gaan dan bijvoorbeeld om voldoende tijd, professionalisering, en een goede digitale leeromgeving. Een kanttekening hierbij is dat systematisch onderzoek naar werkplezier

veelal ontbreekt. Ook dient te worden bedacht dat in de genoemde onderzoeken de focus ligt op scholen die het onderwijs anders organiseren. Scholen die dat hebben geprobeerd, maar daarvan zijn teruggekeerd, zijn nauwelijks in de onderzoeken betrokken. Verder zijn leraren op anders georganiseerde scholen vaak bij voorbaat enthousiast over de onderwijsvorm.

Werkdruk

Het effect van anders organiseren op de door leraren ervaren werkdruk verschilt per vorm. Bij drie vormen die in de kernpublicaties aan bod komen zijn er indicaties dat de werkdruk afneemt: **leraren die de taken en rollen zelf onderling verdelen** (p. 17), **de inzet van onderwijsassistenten in 'traditioneel' onderwijs** (p. 22), **de inzet van studenten** (p. 25). Bij vijf vormen lijkt de werkdruk toe te nemen: **leraren die de taken en rollen zelf onderling verdelen** (p. 17), **10-14 onderwijs** (p. 27), **onderwijsassistenten in 'traditioneel' onderwijs** (p. 22), **de inzet van leerlingen** (p. 25), en **flipping the classroom in de opstartfase** (p. 31). Opvallend is dat er bij **'leraren die de taken en rollen zelf onderling verdelen** (p. 17)' en **'onderwijsassistenten in traditioneel onderwijs** (p. 22) zowel positieve als negatieve gevolgen voor de werkdruk worden gemeld. Zo vallen er soms taken weg, maar komen daar andere taken voor in de plaats. De inzet van onderwijsassistenten biedt bijvoorbeeld verlichting voor leraren, maar de onderwijsondersteuners hebben wel begeleiding nodig van diezelfde leraren.

Deelvraag 5

Wat betekenen de vormen van anders organiseren voor de benodigde competenties en professionalisering (ontwikkeling) en loopbaan van de leraren?

Anders organiseren van onderwijs heeft invloed op de benodigde competenties en kansen voor professionalisering en loopbanen van leraren. Uit met name kwalitatief onderzoek komen de volgende aanwijzingen naar voren.

Competenties

Het anders organiseren van onderwijs vraagt vaak andere competenties van leraren en ander onderwijspersoneel. Veel vormen van anders organiseren vragen om versterkte pedagogisch-didactische kennis en vaardigheden op het gebied van differentiëren, coachend lesgeven en het ontwerpen van lessen, projecten en opdrachten. Hiernaast vragen veel vormen van anders organiseren om intensievere samenwerking: leraren moeten goed kunnen communiceren en samen een visie kunnen ontwikkelen. Tegelijkertijd bieden sommige vormen van anders organiseren leraren de mogelijkheid om zich te specialiseren. Leraren die samenwerken hoeven niet alles te kunnen, maar kunnen (meer) doen wat ze leuk vinden of waar ze goed in zijn.

Professionalisering en loopbaan

Door onderwijs anders te organiseren kunnen loopbanen en ontwikkelmogelijkheden van leraren veranderen. Vijf van de onderzochte vormen



lijken extra kansen te bieden voor professionalisering: **team teaching** (p. 16), **leraren die de taken en rollen onderling verdelen** (p. 17), **vakoverstijgend onderwijs** (p. 20), **de inzet van onderwijsondersteuners bij onderwijsteams** (p. 23) en **hybride leraren** (p. 19). Het gaat dan vooral om het verbreden van het leraarschap naar nieuwe rollen en vakgebieden en het leren van elkaar door intensievere samenwerking. Een kanttekening is dat er binnen de organisatie niet altijd nieuwe functies beschikbaar zijn; ontwikkelen staat dus niet gelijk aan doorgroeien.

Deelvraag 6

Wat betekenen de vormen van anders organiseren voor de vraag naar leraren?

Scholen die anders organiseren zetten hun personeel anders in en zetten soms ook ander personeel in, zoals onderwijsondersteuners. Dit kan invloed hebben op de tijdsbesteding van leraren en op de omvang en samenstelling van het personeelsbestand. Van sommige vormen van anders organiseren zijn er aanwijzingen dat ze (in eerste instantie) vragen om een extra tijdsinvestering van leraren. Dit is het geval voor **team teaching** (p. 16), **10-14 onderwijs** (p. 27), en **de inzet van leerlingen** (p. 25) en **studenten** (p. 25). Slechts voor drie onderzochte vormen van anders organiseren zijn er aanwijzingen dat deze de vraag naar leraren onder bepaalde voorwaarden kunnen beperken met behoud van onderwijskwaliteit. Het gaat ten eerste om **videolessen** (p. 28), ten tweede om de **inzet van studenten** (p. 25) in combinatie met een rijk gevulde elektronische leeromgeving en ten derde om **de inzet van onderwijsassistenten in onderwijsteams die aan grotere groepen lesgeven** (p. 23). Bij deze drie vormen is er onder voorwaarden sprake van een verhoging van het aantal leerlingen per leraar per contactuur [30]. Een voorbeeld van zo'n voorwaarde is het beschikken over een goede videoverbinding, wat ook recenter, tijdens de coronacrisis, thuis maar ook op school niet altijd vanzelfsprekend bleek. [1]

Hiernaast kan anders organiseren indirect effect hebben op het lerarentekort doordat het beroep aantrekkelijker wordt. Voor enkele vormen van anders organiseren zijn er aanwijzingen dat het werkplezier toeneemt en/of dat de werkdruk afneemt. Mogelijk draagt dit bij aan behoud van bestaande medewerkers en aan het aantrekken van nieuwe onderwijsmedewerkers. Harde uitspraken hierover kunnen niet worden gedaan.

■ Aanleiding en achtergrond

Steeds meer scholen kijken naar andere manieren om hun onderwijs te organiseren, vaak ingegeven vanuit hun visie op onderwijskwaliteit. Het lerarentekort is een beweegreden voor de overheid om initiatieven rondom anders organiseren te stimuleren. Zo maakte kabinet-Rutte II in 2017 het 'anders organiseren' van onderwijs tot een van de zes speerpunten van de aanpak van het lerarentekort. De regering noemde destijds als voorbeeld van anders organiseren dat minder leraren lesgeven aan eenzelfde hoeveelheid leerlingen, bijvoorbeeld in units, of dat te denken valt aan manieren die de werkdruk verlagen en/of ervoor zorgen dat leraren meer tijd overhouden voor hun eigen ontwikkeling. Ook het huidige kabinet noemt in het kader van oplopende lerarentekorten expliciet de mogelijkheid om het onderwijs anders te organiseren om zo de kwaliteit van het onderwijs zo goed mogelijk te borgen. Ter ondersteuning van haar werkzaamheden op het terrein van een goed functionerende (regionale) arbeidsmarkt in het voortgezet onderwijs voert Voion pilots uit om het innovatief vermogen in de sector te stimuleren. De pilots kenmerken zich door een uitdaging omtrent complexe arbeidsmarkt- en/of arbeidsverhoudingsvraagstukken op instellingsniveau en/of in de regio gericht op onder andere personeelsbehoud, het voorkomen van boventaligheid en flexibele doorstroom van personeel, het onderwijs anders organiseren, vergroten van de deeltijdfactoren et cetera.

Om meer kennis op te doen over de gevolgen van anders organiseren voor het personeel op de school die de verandering doorvoert, heeft Voion dit onderzoek laten uitvoeren. De rapportage maakt deel uit van het Voion Innovatielab, dat ruimte biedt aan experimenten die de onderwijsarbeidsmarkt ten goede komen en onderzoek verricht naar mogelijkheden voor het anders organiseren van onderwijs met behoud van de onderwijskwaliteit.

■ Focus van deze rapportage

De focus van voorliggende rapportage is die van de bestaande onderzoeksliteratuur over anders organiseren. Met "anders" wordt doorgaans bedoeld op een andere manier van lesgeven dan traditioneel onderwijs waarbij een vakleraar in een klaslokaal lesgeeft aan een jaarklas per onderwijsniveau. Hoewel de manieren om anders te organiseren sterk uiteenlopen, hebben die manieren vaak gemeenschappelijk dat er sprake is van een andere inzet van personeel. Andere denkbare manieren om het onderwijs anders te organiseren, bijvoorbeeld door aanpassingen in onderwijstijd of lestijd, of veranderingen in het curriculum, vallen daardoor buiten de scope van dit onderzoek. Gelet op het structurele karakter van de personeelstekorten in het voortgezet onderwijs lijkt er veel voor te zeggen om de discussie over anders organiseren niet te beperken tot het anders organiseren van de personele inzet, zoals nu getuige dit onderzoek veelal het geval is, maar deze te verbreden met onderwijskundige overwegingen over onderwijstijd, lestijd en het curriculum.

Vanuit het hiervoor geschetste perspectief kan voorliggend literatuuronderzoek het veld dienen ter inspiratie en toetsing van nieuwe organisatievormen in het onderwijs en ontwikkelingen die hierop voortborduren. De afgelopen jaren is er op verschillende plekken onderzoek gedaan naar anders organiseren in het onderwijs. Dit onderzoek geeft een overzicht van de belangrijkste bevindingen uit eerder uitgevoerd onderzoek naar vormen van anders organiseren. Wij richten ons daarbij vooral op de gevolgen voor het personeel op de scholen die het onderwijs anders organiseren.

■ Doel en onderzoeksvragen

Voorliggende verkenning biedt inzicht in de verschillende vormen van anders organiseren in het voortgezet onderwijs, en de gevolgen daarvan voor het onderwijspersoneel op de betreffende scholen wat betreft werkbeleving, professionele ruimte en vereiste competenties. Er is aandacht voor met name leraren, maar daarnaast ook voor onderwijsondersteunend personeel en schoolleiders. Ook behandelen we de beweegredenen van de betrokken scholen.

De bevindingen kunnen behulpzaam zijn voor scholen die van plan zijn om hun onderwijs anders te organiseren of dat reeds doen. Ook kunnen de inzichten een rol spelen bij het streven naar personeelsbehoud en bij het terugdringen van personeelstekorten en personeelsoverschotten. Verder kan kennis over lacunes in de literatuur naar anders organiseren aanknopingspunten bieden voor verder onderzoek.

De centrale vraag luidt:

Wat is bekend over de gevolgen van anders organiseren voor personeel in het vo?

Daarbij komen de volgende deelvragen aan bod:

- Op welke aspecten ligt de nadruk in publicaties over anders organiseren?
- Welke vormen van anders organiseren zijn er in het voortgezet onderwijs?
- Wat zijn de beweegredenen van scholen voor deze vormen van anders organiseren?
- Wat betekenen vormen van anders organiseren voor de werkbeleving (werkplezier, werkdruk) van leraren?
- Wat betekenen de vormen van anders organiseren voor de benodigde competenties en professionalisering (ontwikkeling) en loopbaan van leraren?
- Wat betekenen de vormen van anders organiseren voor de vraag naar leraren?

Vragen betreffende de gevolgen (van anders organiseren) voor de kwaliteit van het onderwijs of de impact op onderwijsresultaten zijn in deze verkenning niet aan de orde.

■ **Methode**

Voion heeft een literatuurstudie uitgevoerd om na te gaan wat bekend is over anders organiseren in het voortgezet onderwijs (vo) in Nederland. De focus ligt op publicaties over het Nederlandse vo, maar indien relevant zijn publicaties over het primair onderwijs en internationale publicaties ook meegenomen. Er is niet alleen gekeken naar wetenschappelijke literatuur maar ook naar publieksgerichte publicaties die vooral

voorbeelden bevatten van anders organiseren. Het merendeel van de geselecteerde bronnen verscheen de afgelopen tien jaar.

Via Google Scholar en Google zochten we op trefwoord 'anders organiseren' binnen het voortgezet onderwijs in Nederland. Bestudering van deze publicaties inclusief de door de auteurs geraadpleegde literatuur leverde namen op van experimenten en innovatieve maatregelen waar soms ook afzonderlijk onderzoek naar is gedaan. Deze onderzoeken zijn meegenomen in de deskresearch. Van de lijst met dertig bronnen zijn uiteindelijk zo'n 15 publicaties grondig doorgenomen. Vijf daarvan gebruiken expliciet de term 'anders organiseren', soms zelfs in de titel en bieden zoveel relevante informatie over anders organiseren in het voortgezet onderwijs dat we ze bestempelen tot 'kernpublicatie' en hieronder apart bespreken.

■ **Anders organiseren in de literatuur**

Anders organiseren is een paraplueterm waar door verschillende onderzoekers heel uiteenlopende vormen toe gerekend worden. Van een heldere begripsafbakening is geen sprake. Publicaties over anders organiseren hanteren vaak verschillende categorieën bij de indeling van vormen van anders organiseren. Vaak wordt anders organiseren als synoniem gebruikt voor innovatieve maatregelen en flexibilisering van het onderwijs. Vrijwel alle publicaties hebben gemeen dat ze scholen die hun onderwijs anders organiseren afzetten tegen scholen met meer traditioneel, klassikaal onderwijs.

Voor de vijf meest relevante publicaties over anders organiseren in het voortgezet onderwijs geven we hieraan in welke context er gesproken wordt over anders organiseren, op welk aspect in de publicatie de nadruk ligt en welke indeling van vormen van anders organiseren er gehanteerd wordt. Bij aspecten valt te denken aan motieven om anders te organiseren of de gevolgen ervan voor de onderwijskwaliteit, of, zoals in deze publicatie, de gevolgen voor het personeel in termen van werkbeleving en vereiste competenties. We bespreken de publicaties op volgorde van jaar van uitgave (minst recent – meest recent). De tweede en derde kernpublicatie bespreken we gezamenlijk, omdat ze dezelfde vier experimenten in het vo analyseren.

Ander onderwijs, minder leraren

Boogaard, Blok, Van Eck & Schoonenboom (2004)

Bijna twee decennia geleden hebben Boogaard et al. in opdracht van de Onderwijsraad onderzoek gedaan naar de effecten van vier onderwijsvernieuwingen of "alternatieve organisatievormen" in het po en vo. Hoewel hun publicatie dateert uit 2004 wordt deze hier toch als kernpublicatie beschouwd. Het is namelijk een van de weinige studies die verschillende vormen van anders organiseren analyseert door te kijken naar de personele gevolgen, en dan specifiek naar de gevolgen voor het

lerarentekort. Daar komt bij dat de resultaten grotendeels bevestigd worden door recenter onderzoek.

De onderzoekers keken naar vier door de Onderwijsraad geselecteerde organisatievormen waarvan “bij oppervlakkige beschouwing” kon worden verwacht dat ze minder intensieve leraarbegeleiding vergen. De vier vormen lopen uiteen van enigszins afwijkend van de gangbare organisatie van het onderwijs (team teaching, samenwerkend leren) tot zeer afwijkend (leren in kennisgemeenschappen en leren zonder schoolgang). Middels uitgebreid nationaal en internationaal literatuuronderzoek en een paneldiscussie met zes deskundigen gaan Boogaard et al. na wat het effect is op het lerarentekort.

Het onderzoek besteedt ook aandacht aan de randvoorwaarden waaraan scholen moet voldoen om bij deze vormen, ondanks de inzet van minder leraren, de onderwijskwaliteit te waarborgen. Er is daarbij aandacht voor de effecten op leerresultaten en de ervaringen van leraren en leerlingen. Veel van de randvoorwaarden vertalen zich goed naar 2022; een enkele opmerking over het gebruik van digitale leermiddelen lijkt verouderd. De publicatie concludeert dat de onderzochte onderwijsvormen vooral een kwalitatieve verbetering van het

onderwijs betekenen en slechts zeer ten dele een bijdrage kunnen leveren aan het tegengaan van lerarentekort.

Impulsen voor vernieuw(en)d onderwijs.

Eindrapport kwalitatief onderzoek InnovatiImpuls Onderwijs – Snoek, Sligte, Van Eck, Schriemer & Emmelot (2014)

Effectmeting InnovatiImpuls Onderwijs. SEO Economisch onderzoek - Heyma, Bisschop, Van den Berg, Wartenbergh-Cras, Kurver, Muskens & Spanjers (2015)

Tussen 2011 en 2014 zijn op bijna 100 vo-scholen vier innovatieve maatregelen (‘innovatieconcepten’) uitgevoerd in het kader van de landelijke subsidieregeling InnovatiImpuls Onderwijs (IIO). Het doel van de subsidieregeling IIO was dat scholen gingen experimenteren met zelfbedachte ‘nieuwe vormen van aanpak van het onderwijsleerproces’. De onderzochte scholen hadden subsidie gekregen omdat zij voldeden aan de voorwaarden: zij kwamen met plannen die er naar verwachting voor zorgen dat het onderwijs op een andere manier en met minder leraren georganiseerd kan worden, zonder dat de werkdruk van leraren toeneemt of de onderwijskwaliteit eronder leidt.

De onderzochte vormen zijn functiedifferentiatie (Onderwijsteams en E-klas/PAL), schaalvergroting, dat wil zeggen grotere groepen leerlingen bedienen (Onderwijsteams en Videolessen), inzet van leerlingen in het onderwijs (Leerlingen voor Leerlingen) en de inzet van digitaal onderwijs (Leerlingen voor leerlingen, Onderwijsteams, Videolessen en E-klas/PAL). Kwalitatief onderzoek naar deze maatregelen staat beschreven in het rapport van Snoek et al. (2014). Zij maakten gebruik van focusgroepen en interviews met schoolleiders, leraren, beleidsmedewerkers van OCW en projectleiders van de vier onderzochte onderwijsinnovaties. Heyma et al. (2015) voerden een kwantitatieve effectmeting uit met experimentele groepen en controlegroepen en onderscheiden zich daarmee van de vele andere onderzoeken naar anders organiseren die meer kwalitatief van aard zijn.

Snoek et al. (2014) brengen vooral in kaart wat de motieven waren van de deelnemende scholen, wat de maatregelen betekenden voor benodigde competenties bij leraren en schoolleiders, en hoe zij de maatregelen hebben ervaren. Bij de effectmeting is nagegaan wat de maatregelen betekenen voor de arbeidsproductiviteit van leraren (gemeten aan de hand van aantal leerlingen per fte leraar of per contactuur), werkplezier, werkdruk,

onderwijskwaliteit (uitgedrukt in tevredenheid van leerlingen en eindejaarscijfers van leerlingen) en benodigde competenties bij het onderwijspersoneel. Vanwege randvoorwaarden die op de deelnemende scholen in verschillende mate aanwezig waren, plus verschillen in de wijze waarop een initiatief werd vormgegeven, is volgens de onderzoekers voorzichtigheid geboden bij de effecten van de maatregelen.

Anders organiseren? Teamwork!

Verkenning naar de personele gevolgen van anders organiseren in het voortgezet onderwijs - Van den Berg, Boogaard, Heemskerk, Jettinghoff, Scheeren & Schenke (2019)

Zicht krijgen op de impact van anders organiseren op het werk van leraren, dat is het doel van het onderzoek van Van den Berg et al. (2019). Ze willen daarbij net als de VO-Raad de variëteit van anders organiseren laten zien, door heel uiteenlopende manieren van anders organiseren te bespreken. De onderzoekers verrichten (internationaal) literatuuronderzoek en houden interviews met leraren en schoolleiders van tien VO-scholen die anders organiseren. Bij de selectie van scholen is gelet op spreiding naar regio, schoolniveau en motieven. Andere selectiecriteria waren de mate waarin de verandering is doorgevoerd

(in de gehele schoolorganisatie of bijvoorbeeld slechts in een jaarlaag) en de mate van ervaring met de verandering (hoe lang geleden is de verandering opgestart). Deze variabelen geven tevens aan hoe complex het is om generieke uitspraken te doen over de gevolgen van anders organiseren.

Uiteindelijk identificeren Van den Berg et al. acht aspecten, waarbij aspect staat voor rubriek of categorie waar ze verschillende manieren van anders organiseren toe rekenen : I) samenwerken in teams/co-teaching, II) langere lessen, variërend rooster, diverse lessorten, III) vakoverstijgend/interdisciplinair werken, thematisch onderwijs, IV) leerhuizen, grotere ruimtes, V) digitale leeromgeving, VI) heterogene groepen leerlingen, VII) persoonlijke leerroutes, wisselende niveaus, zelfstandig werken en keuzevrijheid en VIII) samenwerken met het bedrijfsleven. De auteurs geven aan dat hun indeling niet volledig is, en ook niet kan zijn, omdat scholen voortdurend nieuwe keuzes maken en vormen van anders organiseren gecombineerd en/of voortdurend uitgebreid kunnen worden.

Van den Berg et al. formuleren hun conclusies niet per categorie of per specifieke vorm van anders organiseren, maar in algemene zin, waardoor enige voorzichtigheid geboden is wat interpretatie betreft.

De vormen van anders organiseren lopen immers enorm uiteen. Ze brengen de beweegredenen van scholen die anders organiseren in kaart en bieden informatie over succes- en knelpunten. In hun publicatie focussen ze op de gevolgen van anders organiseren voor het werk van leraren, in termen van inhoud van het werk en verantwoordelijkheden, werktevredenheid, werkdruk, kennis en vaardigheden, professionele ontwikkeling en loopbaanmogelijkheden. Er is beperkte aandacht voor de gevolgen voor onderwijsondersteuners en schoolleiders.

Anders organiseren als oplossing voor het lerarentekort?

Praktijkvoorbeelden uit de sector - VO-raad (2018)

Deze publicatie is geen onderzoeksrapport maar een catalogus met 17 door de VO-raad uit de sector opgehaalde praktijkvoorbeelden, die moeten dienen ter inspiratie van andere scholen. De geselecteerde voorbeelden van anders organiseren zijn ingedeeld in vier categorieën, waarvan twee gaan over samenwerken. De vier categorieën zijn: (i) samenwerking tussen leraren,

(ii) de inzet van ander personeel, (iii) samenwerken met de omgeving en (iv) vormen van onderwijs op maat.

Zoals de titel van deze publicatie aangeeft is de bijdrage die anders organiseren mogelijk kan leveren aan vermindering van het lerarentekort aanleiding voor het opstellen van de catalogus. De VO-raad is tevens benieuwd of scholen door anders te organiseren de kwaliteit van het onderwijs kunnen verbeteren en het werken in het onderwijs aantrekkelijker kunnen maken. Over de gegevensverzameling biedt de VO-raad niet veel meer informatie dan dat er gesprekken zijn gevoerd met verschillende scholen die anders organiseren en dat er bij de selectie van praktijkvoorbeelden op is gelet dat de voorbeelden tezamen de vele varianten van anders organiseren illustreren. De focus ligt op scholen die vanuit een bestaande situatie veranderingen doorvoeren.

De publicatie noemt bij ieder praktijkvoorbeeld de kansen voor met name leraren, bijvoorbeeld wat werkplezier en ontwikkelmogelijkheden betreft. Daarnaast beschrijft de VO-raad aandachtspunten (randvoorwaarden), en dan vooral waar school in moeten voorzien zodat leraren goed hun werk kunnen doen. Ook biedt de publicatie enige informatie over wat de verandering betekent voor het onderwijsaanbod voor leerlingen.

■ Vormen van anders organiseren

De literatuur beschrijft vele vormen van anders organiseren, en die vormen worden in de literatuur op verschillende manieren gegroepeerd. Figuur 1 op de volgende pagina geeft de indeling van vormen in deze rapportage weer. Bij anders organiseren gaat het vaak om samenwerking: tussen leraren, met andere medewerkers en met de omgeving. Verder komen ook onderwijs op maat en flexibel omgaan met het rooster terug in de literatuur over anders organiseren.

Door de coronapandemie moest onderwijs in 2020 opeens anders worden ingericht. Dit zorgde voor een hogere werkdruk en meer stress bij onderwijsmedewerkers, die zich extra hebben ingezet om het onderwijs door te laten gaan en leerlingen niet uit het oog te verliezen. Er ging veel energie naar het draaiend houden van de school. Tegelijkertijd ontstonden er volgens de Inspectie van het Onderwijs kansen voor anders organiseren. **[2]** Scholen stelden zich zeer flexibel op en boden meer maatwerk aan leerlingen. Ook waren leraren positief over het hebben van kleinere klassen en meer intensieve persoonlijke begeleiding. Een deel van de schoolbestuurders ziet de coronamaatregelen hiermee als een aanjager van meer flexibiliteit en maatwerk in het onderwijs.

Toelichting bij figuur 1 (volgende pagina): onder 'focus' worden de verschillende categorieën weergegeven, rechts daarvan staan de bijbehorende vormen van anders organiseren, zoals wij die hebben ingedeeld in dit rapport. De figuur geeft ook de andere onderdelen weer waar in dit rapport aandacht voor is: de beweegredenen van scholen om hun onderwijs anders te organiseren en de gevolgen ervan voor leraren.

Anders organiseren in het voorgezet onderwijs

BEWEEGREDENEN	Beter onderwijs	Aantrekkelijker beroep	Profileren	Leerlingdaling	Lerarentekort
----------------------	-----------------	------------------------	------------	----------------	---------------

Anders organiseren

Focus	Voorbeelden van anders organiseren	Toelichting
	Team teaching en co-teaching Open leercentrum en leerpleinen Taak en rolverdeling Specialisatie Vakoverstijgend onderwijs Hybride docenten	Onderwijs van duo's of van team leraren Leerlingen werken in heterogene groepen in grotere ruimtes Medewerkers verdelen zelf de taken Medewerkers specialiseren zich o.b.v. interesse of bekwaamheid Leraren van verschillende vakken behandelen hetzelfde thema Een lesgevende functie in het onderwijs en een baan daarbuiten
	Onderwijsassistenten Onderwijsteams Inzet van studenten Inzet van leerlingen	Assistenten ondersteunen leraren in en buiten de klas Onderwijs van een team medewerkers met verschillende functies Studenten bieden vakinhoudelijke ondersteuning en begeleiding Leerlingen zijn tutor, mentor, coach, of assisteren bij het lesgeven
	10-14 onderwijs Videolessen op afstand Samenwerking bedrijfsleven Brede school	Doorlopende leerlijn tussen po en vo Onderwijs via een videostream Praktijkopdrachten van bedrijven Zorg, welzijn en sport geïntegreerd in de school
	Gepersonaliseerd leren Flipping the classroom Thuisonderwijs	Individuele leerroutes en meer begeleiding op maat Thuis instructie, op school opdrachten, extra uitleg en begeleiding Aangepast onderwijs volgen vanuit huis
	Verlengde onderwijstijd Verkorte onderwijstijd Flexibel examineren Afstandsonderwijs	Weekend- of zomerschool, verlengde schooldagen, schakelklassen Door kortere lessen meer tijd voor andere, uiteenlopende activiteiten Vakken eerder of op verschillende niveaus afsluiten Onderwijs volgen op afstand

PERONELE GEVOLGEN	Werkbeleving (werkdruk, werkplezier)	Competenties	Professionalisering en loopbaan	Omvang en samenstelling van personeelsbestand
--------------------------	--------------------------------------	--------------	---------------------------------	---

Sommige onderzoeken trekken algemene conclusies over wat anders organiseren betekent voor het werk van leraren en andere onderwijsmedewerkers. Zij relateren deze conclusies dus niet aan een specifieke vorm van anders organiseren. In dit hoofdstuk beschrijven we deze algemene bevindingen. Omdat het voor de gevolgen voor het personeel vaak uitmaakt voor welke vorm van anders organiseren een school kiest, brengen we ze in de volgende hoofdstukken per vorm gedetailleerder in kaart.

■ Beweegredenen

De anders georganiseerde scholen die zijn bevraagd door Van den Berg et al. [3] hebben verschillende beweegredenen om hun onderwijs anders te organiseren:

- Beter onderwijs, zoals meer richten op persoonlijke groei en 21e eeuwse vaardigheden
- Beter aansluiten op vervolgonderwijs
- Personeeloverschot in krimpregio's (maar altijd samen met onderwijsinhoudelijke motieven)
- Een nieuwe school

Hiernaast vinden ze in de literatuur nog andere beweegredenen:

- Aantrekkelijkheid van het beroep
- Lerarentekort

■ Gevolgen voor het personeel

Verbreding van het leraarschap en de focus op onderwijsontwikkeling

Er zijn aanwijzingen dat anders organiseren langs verschillende dimensies leidt tot een bredere invulling van het leraarschap. Leraren krijgen bredere rollen en taken, zoals die van onderwijsontwikkelaar, expert of (roulerend) organisator van een zelf aansturend team. Vaak verbreedt de onderwijsinhoud, zoals met vakoverstijgend leren, en zijn leraren meer bezig met het ontwerpen van onderwijs en onderwijsinnovatie dan in traditioneel onderwijs. Naar leerlingen toe nemen zij een meer coachende en begeleidende rol in waarin de nadruk ligt op zelfstandig werken, en differentiëren ze meer. Hiernaast werken leraren intensiever samen met collega's en

krijgen ze meer verantwoordelijkheid voor het beleid, de inhoud en de organisatie van het onderwijs. [3]

Ook de samenstellers van de inspiratiecatalogus van de VO-Raad [4] suggereren dat leraren intensiever bezig zijn met onderwijsontwikkeling, en vaker vakoverstijgend en interdisciplinair werken. Hiermee krijgen leraren volgens hen een breder perspectief.

Werkbeleving

De interviews van Van den Berg et al. [3] wijzen er op dat anders organiseren een positieve uitwerking heeft op de werkbeleving van leraren: de geïnterviewde leraren zijn (erg) tevreden met hun werk. Zij noemen als verklaring hiervoor de gedeelde verantwoordelijkheid, eigenaarschap van het onderwijs en betere relaties met leerlingen. Soms ervaren ze minder werkdruk. Doordat hun werk meer voldoening oplevert kunnen ze ook beter omgaan met de werkdruk en de extra tijdsinvestering die soms gepaard gaat met anders organiseren. Ook de opstellers van de inspiratiecatalogus [4] constateren op basis van hun gesprekken dat anders organiseren motiverend is voor onderwijsmedewerkers. Volgens hen komt dit doordat leraren meer samenwerken met collega's en elkaars kwaliteiten beter kunnen benutten. Kanttekening hierbij is dat het opzetten van een nieuwe onderwijsvorm tijd kost en extra werkdruk oplevert [5].

Professionalisering en loopbaan

Van den Berg et al. [3] vinden aanwijzingen dat leraren op anders georganiseerde scholen meer vrijheid en autonomie en meer ruimte voor talentontwikkeling en professionele ontwikkeling ervaren, evenals betere loopbaanmogelijkheden. Volgens hen doen veel anders georganiseerde scholen veel aan professionalisering. Bijvoorbeeld door te werken in professionele leergemeenschappen; coachen, intervisie en onderlinge lesbezoeken; ontwikkeldagen. Maar ook door feedback te vragen aan leerlingen en ouders; externe experts en trainers in te huren, en via de gesprekkencyclus en ontwikkelgesprekken. Deze professionaliseringsslag vergroot de loopbaanmogelijkheden, hoewel de onderzoekers opmerken dat leraren een deel van de opgedane nieuwe competenties niet op andere scholen kunnen inzetten.

Competenties

Van den Berg et al. [3] identificeren verschillende vaardigheden die leraren nodig hebben voor het anders organiseren van onderwijs:

- Pedagogisch-didactisch: coachen, flexibiliteit, differentiatie, activerende werkvormen
- Vaardigheden voor onderwijsontwikkeling: uitzetten van leerlijnen en leerdoelen, ontwikkelen van modules en lesmateriaal,
- Vaardigheden voor gezamenlijke visieontwikkeling en van elkaar leren
 - open en kwetsbaar durven opstellen
 - feedback geven en ontvangen

Onderzoek naar vijf onderwijsinnovaties (waarvan vier in het vo) van de InnovatiImpuls vindt ook dat leraren nieuwe didactische, technische en intercollegiale vaardigheden nodig hebben om deze succesvol uit te voeren [6].

Personele organisatie

De door Van den Berg et al. [3] bevraagde anders georganiseerde scholen geven aan dat verzuim en daarmee samenhangende lesuitval door anders organiseren makkelijker is op te vangen: leerlingen kunnen bijvoorbeeld zelfstandig aan het werk.

Onderwijsondersteuners

Hiernaast vinden Van den Berg et al. [3] aanwijzingen dat de rol van onderwijsondersteuners belangrijker wordt op scholen die anders organiseren: ze helpen bij het coachen en begeleiden van leerlingen bij zelfstandig werken, ondersteunen leraren in de klas, administreren, organiseren, en bieden orthopedagogische en maatschappelijke begeleiding.

Een manier om het onderwijs anders te organiseren is om als leraren meer samen te werken. Leraren kunnen taken en rollen onderling verdelen, zich specialiseren, en samen lessen voorbereiden en/of geven. Als leraren meer gaan samenwerken is er vaak sprake van taakdifferentiatie: leraren nemen verschillende taken op zich. Andersom leidt taakdifferentiatie meestal tot meer vormen van samenwerking: leraren die zich specialiseren kunnen vaak niet zonder elkaar [7]. De vormen van samenwerken die we in dit hoofdstuk bespreken zijn team teaching, taken en rollen verdelen, medewerkers met een andere achtergrond en vakoverstijgend onderwijs.

■ Team Teaching en co-teaching

Bij team teaching en co-teaching zijn leraren niet meer alleen verantwoordelijk voor alle aspecten van het onderwijs aan hun groep of klas, maar zijn ze in duo's (co-teaching) of als team verantwoordelijk voor het onderwijs. Dit brengt ook verantwoordelijkheden ten opzichte van elkaar met zich mee. Bij team teaching gaat het vaak om onderwijs aan grotere en soms ook heterogene groepen leerlingen [7]. De nadruk ligt soms meer op zelfstandig werken dan in regulier onderwijs. Vaak werken leraren in tweetallen. Leraren ontwerpen of geven bijvoorbeeld samen onderwijs, of bereiden hun lessen samen voor. In sommige gevallen splitsen ze de groep op. Leraren kunnen de taken ook onderling verdelen. De ene leraar geeft bijvoorbeeld instructie terwijl de andere monitort, of de follow-up begeleiding biedt. Soms bestaat een duo uit een generalist en een specialist, zoals een moedertaalspreker

bij taalonderwijs, of een beginnende leraar en een meer ervaren leraar, of een coach (co-teacher) en een leraar (coachee). In andere gevallen werken ze vanuit de eigen expertise samen aan vakoverstijgend onderwijs. Bij team teaching is ook vaak sprake van de inzet van onderwijsassistenten (p. 23).

■ Beweegredenen

Scholen noemen de volgende beweegredenen voor team teaching [7, 4, 8]:

- Beter onderwijs doordat leraren van elkaar leren en elkaar aanvullen
- Omgaan met heterogene groep leerlingen, inclusief leerlingen uit het voormalig speciaal onderwijs

■ Gevolgen voor het personeel

In de onderzoeksliteratuur zijn voor team teaching en co-teaching aanwijzingen gevonden dat dergelijke organisatievormen van onderwijs impact hebben op de werkbeleving, professionele ontwikkeling, loopbaan en competenties van leraren en overig onderwijspersoneel.

Werkbeleving

Op basis van literatuuronderzoek zijn er aanwijzingen dat samenwerking tussen een generalist en een specialist het werk voor leraren prettiger kan maken. Leraren kunnen van elkaar leren, kunnen makkelijker nieuwe methoden proberen en voelen zich professioneel en persoonlijk gesteund en minder geïsoleerd. Van Eck, Heemskerk en Pater [8] vinden aanwijzingen dat team teaching leraren meer eigenaarschap geeft, al blijft de verklaring daarvoor onduidelijk. Hiernaast noemt de inspiratiecatalogus van de VO-Raad [4] dat leraren door team

teaching een rol kunnen kiezen die zij leuk vinden, zoals een meer vakinhoudelijke of een meer pedagogisch-didactische rol.

Naast deze positieve punten kent team teaching ook uitdagingen en risico's: het kan lastig zijn om het eens te worden over de leeraanpak en onderwijsvisie. Soms krijgt een specialist tegen zijn zin teveel een ondergeschikte rol, of ontstaan er spanningen over het verdelen van rollen, tijd en verantwoordelijkheid [7]. Deze bevindingen worden bevestigd in literatuuronderzoek naar team teaching in het primair onderwijs [9]. Verder zijn er in het primair onderwijs aanwijzingen dat leraren zich onzekerder voelen bij aanwezigheid van een collega in de klas [9].

Professionalisering en loopbaan

Volgens Van Eck, Heemskerk en Pater [8] suggereert Nederlandse en internationale literatuur dat werken in teams meer collegiale en professionele uitwisseling mogelijk maakt. Leraren zijn meer gericht op relaties met mede-onderwijsgeevenden en de reflectieve dialoog tussen collega's neemt toe. Deze bevindingen worden bevestigd in literatuuronderzoek naar team teaching in het primair onderwijs [9]. Leraren in het primair onderwijs zijn zich door team teaching meer bewust van hun eigen sterktes en stijl, en reflecteren nadrukkelijker op hun aanpak. Team teaching creëert professionele mogelijkheden: er is meer gelegenheid voor intervisie, leren van elkaar, en onderwijsvernieuwing, hoewel scholen hier wel tijd voor moeten bieden. Hiernaast kunnen teamleden die intensiever

samenwerken als team beoordeeld worden. De gevolgen hiervan voor de loopbanen van onderwijsmedewerkers zijn niet bekend.

Verder zijn er aanwijzingen dat door team teaching de betrokkenheid van leraren bij de organisatie toeneemt, en dat team teaching bijdraagt aan de school als lerende organisatie [9].

Competenties

Samenwerken, specialiseren en het verdelen van taken doen een beroep op specifieke, deels andere competenties van leraren [4, 8]. Ten eerste hebben leraren didactische kennis over team teaching nodig. Ten tweede moeten ze leren samenwerken (openstaan voor feedback, rollen verdelen en taken afbakenen, samen lessen ontwikkelen, verantwoordelijkheid delen, omgaan met onderlinge afhankelijkheid). Communicatievaardigheden spelen hier een belangrijke rol.

- Leraren moeten het eens worden over de aanpak en visie, hun verantwoordelijkheden, hoe ze te werk gaan, de planning, het klassenmanagement, de beoordeling, de inzet van materiaal en administratieve taken.
- Ook moeten leraren leren werken in het bijzijn van een andere professional.
- Ten derde moeten leraren - nog meer dan bij traditioneel onderwijs - leerlingen zelfstandig kunnen laten werken (begeleiding van kleine groepjes of individueel, leerlingen stimuleren om een actieve houding aan te nemen).

Samenwerken en meer begeleidend lesgeven kunnen vragen om 'rol-flexibiliteit'.

Anderzijds hoeven leraren door team teaching minder een generalist te zijn die alles kan, omdat ze elkaars kwaliteiten kunnen benutten [4].

Personele organisatie

Team teaching en co-teaching kunnen op verschillende manieren invloed hebben op de samenstelling van het personeel. Er zijn aanwijzingen dat team teaching in het primair onderwijs vraagt om een extra tijdsinvestering [9]. Ook in het voortgezet onderwijs hebben leraren tijd nodig om zich te scholen, lessen samen voor te bereiden, te ontwikkelen en om de rollen te verdelen [4]. Soms is hier administratieve ondersteuning bij nodig. In hoeverre team teaching leidt tot een andere personeelsvraag is uit de geraadpleegde literatuur niet duidelijk [7]. Er zijn aanwijzingen dat het aantal leerlingen per leraar niet vermindert, waardoor er in elk geval niet minder leraren ingezet kunnen worden [7]. Bij uitval kan een les mogelijk wel doorgaan met één leraar en een ondersteuner, mits de les samen is voorbereid [4].

■ Leraren verdelen de taken onderling: taak- en rolverdeling (specialiseren)

Scholen kunnen er voor kiezen om de taken en rollen onder de leraren te verdelen. Zoals de titel aangeeft gaat het hier grofweg om de volgende twee veranderingen: 1) leraren hebben meer te zeggen over hun taken en rollen, doordat de leidinggevende meer luistert naar hun voorkeuren of doordat leraren de taken zelf mogen verdelen, en 2) leraren kunnen zich specialiseren in een bepaalde rol, zoals dyslexiespecialist of

toetsspecialist. Specialisatie wordt in de literatuur veelal gebruikt als synoniem voor taakdifferentiatie.

Dit kan gaan om inhoudelijke expertrollen of combi-functies die passen bij het onderwijsbeleid van de school. In een voorbeeld van de VO-raad hebben leraren een expertrol rond één van de zes speerpunten van de school: zingeving, ICT-rijk onderwijs, zorg en passend onderwijs, rekenen, taal en kwaliteitszorg [4]. In het kader van de Brede School kunnen leraren hun onderwijsfunctie combineren met een functie in een zorginstelling waar de school mee samenwerkt [7]. Sommige leraren leggen zich toe op het ontwikkelen van het curriculum of evaluatie en monitoring. Leraren kunnen zich ook specialiseren in een begeleidende rol, zoals meer ervaren leraren die zich opwerpen als coach van beginnende leraren [7]. Ze kunnen zich ook inzetten als instructeur, mentor, reflector en opleider [4].

De expertrollen zijn soms gekoppeld aan het functiemixbeleid. Dat wil zeggen dat specifieke kwaliteiten en expertises van leraren worden gewaardeerd met een hogere functie en daarmee gepaard gaande salarisschaal [10]. Soms verdelen lerarenteams de taken onderling [4], en zijn teams gezamenlijk verantwoordelijk voor het onderwijs en de organisatie van de school [7]. Scholen die hun taakbeleid vernieuwen, willen vaak af van controle en toe naar vertrouwen [5].

■ Beweegredenen

Scholen noemen de volgende beweegredenen voor het anders verdelen van taken en rollen [7, 4, 5]:

- Leraren kunnen doen waar zij goed in zijn, wat bij hen past als persoon en bij hun functie
- Meer ontwikkelmogelijkheden voor leraren en andere onderwijspersoneel
- De expertise van leraren kan optimaal worden benut
- Leraren meer betrekken bij en binden aan de school
- Het (eerlijker) verdelen van de werklast
- Voldoen aan de cao-afspraken, bijvoorbeeld over individueel keuzebudget en uren voor professionele ontwikkeling

■ Gevolgen voor het personeel

In de onderzoeksliteratuur zijn voor taak- en rolverdeling (specialiseren) aanwijzingen gevonden dat het anders verdelen van rollen en taken impact kunnen hebben op de werkbeleving, professionele ontwikkeling, loopbaan en competenties van leraren en overige onderwijspersoneel. Een kanttekening hierbij is dat het beschikbare onderzoek vooral beschrijvend is.

Werkbeleving

Of een andere taak- of rolverdeling voor het onderwijspersoneel leidt tot meer werkplezier is niet systematisch onderzocht. Wel worden in de literatuur op basis van interviews positieve invloeden gesignaleerd. Soms zijn leraren meer betrokken bij de school, tonen ze meer eigenaarschap en zijn ze meer tevreden [4]. Daarnaast kunnen leraren die zich specialiseren zich bezighouden met waar ze goed in zijn en wat

bij hen past [4]. Ook zijn er aanwijzingen dat leraren zich meer gewaardeerd voelen en meer plezier hebben in hun werk. Hun kwaliteiten worden beter benut. Als teams de taken zelf verdelen ontstaat er gedeelde verantwoordelijkheid, waardoor leraren meer betrokken zijn bij de school [4]. Kanttekening bij specialisatie is dat sommige leraren juist graag generalist zijn, en de diversiteit van taken boeiend vinden [7].

Een andere verdeling van rollen en taken kan zowel positief als negatief uitwerken voor de ervaren werkdruk. Onderwijsmedewerkers ervaren werkdruk vooral rondom niet-lesgevende taken, en een gebrek aan transparantie bij het verdelen van taken en een gebrek aan regelruimte dragen bij aan werkdruk. Op basis van interviews suggereren Houtman, Schelvis en van Dam [5] dat het verdelen van taken in teams op basis van affiniteit en kunde zorgt voor een lagere werkdruk en minder stress, mits er sprake is van transparantie over de verdeling. Hiernaast blijkt uit literatuuronderzoek dat het anders verdelen van taken en rollen kan leiden tot minder werkdruk bij oudere leraren, als zij lesgevende taken inruilen voor coachende taken [7]. Aan de andere kant wordt er soms veel gevraagd van leraren doordat ze naast het lesgeven nog een andere rol op zich nemen [4]. Dat is bijvoorbeeld het geval bij scholen waarbij leraren grotendeels zelf verantwoordelijk zijn voor het schoolbeleid. Uit gesprekken op dergelijke scholen, weliswaar binnen po en mbo, blijkt dat leraren hun beleidsvormende taak moeilijk te combineren vinden met het reguliere

lesgeven en het ze meer tijd kost. Tegelijkertijd geeft de grotere zeggenschap ze ook veel voldoening [11].

Professionalisering en loopbaan

Onderzoekers vinden aanwijzingen dat taakdifferentiatie meer keuzemogelijkheden biedt [7]. Taakdifferentiatie leidt tot samenwerking, wat de mogelijkheid biedt tot intervisie, leren van elkaar, en onderwijsvernieuwing. Een randvoorwaarde hiervoor is voldoende tijd. Hiernaast draagt het vergroten van regelruimte en autonomie bij aan de professionele ruimte die leraren hebben [5]. Leraren en onderwijsondersteuners die uitdagende taken doen, leren hiervan.

Ander onderzoek betwijfelt of taak- en rolverdeling bijdraagt aan een aantrekkelijk loopbaanperspectief [12]. Enerzijds draagt het kunnen vervullen van verschillende rollen bij aan de doorstroommogelijkheden, afwisseling en werkplezier, en kruisbestuiving van kennis [13, 14]. Anderzijds zijn de ontwikkelmogelijkheden in de praktijk beperkt omdat alle LD functies vaak al vergeven zijn en leraren dus niet door kunnen groeien [12]. Ook beperken cao-afspraken¹ over de functiemix het maximaal aangestelde lesgevende uren/taken tot 750 uur per jaar. Hiermee is de mogelijkheid om te variëren beperkt.

¹ Artikel 8.2.1 (Werkdruk/ontwikkeltijd) van de CAO VO 2022/2023.

Competenties

Om taken en rollen goed te verdelen moeten leraren over hun expertise kunnen communiceren met collega's en het initiatief kunnen nemen in hun rol [4, 5]. Ook moeten leraren expertise opbouwen in een van de rollen van het team. Hier staat tegenover dat leraren niet langer overal goed in hoeven te zijn, zo lang de expertise in het team aanwezig is. Hiernaast moeten lerarenteams openstaan voor het (zelf) (her)verdelen en invullen van nieuwe rollen.

Personele organisatie

Het anders verdelen van taken en rollen kan op verschillende manieren invloed hebben op de samenstelling van personeel. Volgens Boogaard et al. [7] zijn de gevolgen van taakdifferentiatie moeilijk in te schatten. Enerzijds zou het onderbrengen van taken bij specialisten volgens hen kunnen leiden tot een 'besparing van leraartijd' (leraren stoten taken af en houden daardoor tijd over) indien de ingezette specialisten lager gekwalificeerd zijn. Anderzijds vergt het werken met meer en andere functionarissen meer afstemming. De inspiratiecatalogus van de VO-Raad [4] geeft aan dat specialisten efficiënter kunnen werken, en onderzoek in het primair onderwijs suggereert dat het verdelen van taken op basis van interesse kan leiden tot meer energie en motivatie [15, 16]. Ook zijn oudere leraren mogelijk langer inzetbaar als hun takenpakket lichter wordt [7]. Hiernaast wordt het beroep door de verschillende ontwikkelpaden mogelijk aantrekkelijker [4]. Deze vorm van anders organiseren kan dus ook bijdragen aan duurzame inzetbaarheid. In hoeverre taak-

en rolverdeling leidt tot een andere personeelsvraag is uit de geraadpleegde literatuur niet duidelijk.

Medewerkers met andere achtergrond: zij-instromers en hybride leraren

Scholen, zowel in het primair als voortgezet onderwijs, zetten in toenemende mate personeel in met een andere opleidings- en ervaringsachtergrond, zoals zij-instromers en hybride leraren [14]. De VO-Raad rekent de inzet van deze twee groepen in haar inspiratiegids ook tot anders organiseren, onder de noemer 'inzet van ander personeel' [4]. We behandelen de inzet van zij-instromers en hybride leraren in dit hoofdstuk, omdat er op verschillende manieren sprake is van samenwerking: samenwerking tussen reguliere onderwijsmedewerkers enerzijds en de zij-instromers en hybride leraren anderzijds, samenwerking tussen de school en de tweede werkgever van de zij-instromer en eventuele samenwerking tussen de school en het instituut waar de zij-instromer en/of hybride leraar diens bevoegdheid haalt. Bij zij-instromers gaat het om mensen die leraar willen worden en nu een ander beroep uitoefenen, om leraren die een tweede bevoegdheid willen halen en om onderwijsmedewerkers die in een andere onderwijssector actief willen worden². Bij hybride leraren gaat het om mensen die deels als leraren werken en daarnaast nog

een andere baan hebben, in loondienst of als zelfstandig ondernemer. In het vo heeft 1 op de 8 leraren meerdere banen [17].

Beweegredenen

In de literatuur [14, 4] komen de volgende beweegredenen naar voren voor de inzet van zij-instromers en hybride leraar:

- Bijdrage aan vermindering van het lerarentekort
- Verrijking van de school door de frisse blik, de kennis en praktijkervaring die deze groepen meenemen vanuit hun andere loopbaan en door hun toegang tot een breder netwerk

Voor het hybride leraarschap in het bijzonder geldt verder:

- Uitdagender loopbaanperspectief voor leraren en daarmee de mogelijkheid goede werknemers voor de school te behouden en nieuwe doelgroepen te interesseren voor het beroep.

Gevolgen voor het personeel

De onderzoeksliteratuur bevat aanwijzingen dat de inzet van hybride leraren impact heeft op de werkbeleving, professionele ontwikkeling, loopbaan en competenties van leraren en overige onderwijsmedewerkers. Over de gevolgen van de inzet van zij-instromers is minder bekend. Een kanttekening hierbij is dat het beschikbare onderzoek vooral beschrijvend is.

Werkbeleving

Er zijn aanwijzingen dat hybride leraren plezier en uitdaging halen uit de combinatie van twee loopbanen. Hybride leraren ervaren meer afwisseling in werkzaamheden, kunnen

² <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/vraag-en-antwoord/hoe-word-ik-zijinstromer-in-het-onderwijs>

zichzelf op meerdere gebieden ontwikkelen, doen meer wat ze leuk vinden en geven aan vaker te kunnen doen waar ze goed in zijn [17, 18, 19].

Professionalisering en loopbaan

Een van de meest genoemde motieven om te kiezen voor het hybride leraarschap is persoonlijke groei. Daarnaast spelen de motieven 'meer mensen om van te leren', 'creatiever in mijn werk', 'waardevolle kruisbestuiving' en 'breder netwerk' ook een rol [17].

Competenties

Zij-instromers en hybride leraren zijn soms nog niet bevoegd. Zij missen dus vaak pedagogisch-didactische vaardigheden en soms ook vakinhoudelijke kennis. Deels is dat te ondervangen met goede begeleiding vanuit de school, deels moet de lerarenopleiding hierin voorzien. Voor zij-instromers geldt dat zij hun bevoegdheid sowieso nog moeten halen, vaak naast het lesgeven. Het is van belang dat scholen er rekening mee houden dat de combinatie van een opleiding volgen en lesgeven zwaar is [4].³

Personele organisatie

Belangrijk is dat de organisatie flexibiliteit kan bieden als het gaat om roostering, aangezien er buiten het onderwijs nog een andere werkomgeving is waar rekening mee moet worden gehouden [4]. Daarmee samenhangend geven schoolleiders aan dat het wenselijk is om het aandeel hybride

leraren in een school te maximaliseren; het gewenste aandeel loopt uiteen van 5 tot 25 procent [17].

■ Vakoverstijgend onderwijs

Tot slot besteden we aandacht aan vakoverstijgend onderwijs als een vorm van anders organiseren. In vakoverstijgend onderwijs of geïntegreerd onderwijs werken leerlingen vanuit verschillende invalshoeken aan hetzelfde thema [4, 21, 22]. Volgens de Onderwijsinspectie werken vooral veel vmbo-scholen op deze manier [23]. Een voorbeeld, maar dan bij havo en vwo, is het vak Onderzoek & Ontwerpen, waarbij leerlingen projectmatig werken aan bètaproblemen van het bedrijfsleven (p. 29). Andere voorbeelden zijn vakken als 'Global perspectives' of 'Geschiedenis, burgerschap en actualiteit', of thema's als 'adaptability' waar leerlingen aan werken vanuit vijf werelden: communicatie, wetenschap, creativiteit, maatschappij en persoonlijk [24]. Soms wordt een probleem of thema vanuit meerdere vakgebieden benaderd, en soms is de integratie dusdanig dat de vakken voor leerlingen niet meer los te herkennen zijn. Dit heet een leergebied. Scholen die vakoverstijgend onderwijs aanbieden doen dit in meer of mindere mate: alles vakoverstijgend, alles behalve de kernvakken Nederlands, Engels en Wiskunde, of slechts een enkel vakoverstijgend vak.

Wildschut en Pijls [21] vermoeden dat vakoverstijgend onderwijs in Nederland waarschijnlijk vaak gegeven wordt door één leraar, maar soms gaat het om team-teaching (p. 16) of onderwijsteams (p. 23). In beide gevallen zijn er verschillende rollen,

zoals de opdrachten inhoudelijk vormgeven en leerlingen coachen. Ook als een leraar het vak alleen geeft wordt er volgens hen meestal samengewerkt met collega's van het eigen vak en van andere vakken, met deskundigen buiten de school of met vertegenwoordigers van het bedrijfsleven.

■ Beweegredenen

Scholen noemen vooral onderwijsinhoudelijke redenen voor het geven van vakoverstijgend onderwijs [21]:

- beter onderwijs, al is hier geen empirisch bewijs voor
- onderwijs dat beter aansluit op de leefwereld van leerlingen
- minder wisselende leraren voor de klas

■ Gevolgen voor het personeel

In de onderzoeksliteratuur zijn voor vakoverstijgend onderwijs aanwijzingen gevonden dat dergelijke organisatievormen van onderwijs impact hebben op de werkbeleving, professionele ontwikkeling en competenties van leraren. Een kanttekening hierbij is dat het beschikbare onderzoek vooral beschrijvend is.

Werkbeleving

Volgens literatuuronderzoek van Wildschut en Pijls [21] is het effect op de werkbeleving van leraren wisselend. Vakintegratie kan volgens hen leiden tot veel onzekerheid en frustratie bij leraren, en de expertise van vakleraren wordt vaak slecht benut. Tegelijkertijd zijn sommige leraren enthousiast. In een onderzoek naar leergebieden op vijf scholen liepen de reacties onder leraren uiteen van zeer enthousiast tot gematigd positief en negatief

³ Zie de handreiking zij-instroom van Voion, <https://www.voion.nl/instrumenten/handreiking-zij-instroom/>.

[25]. Leraren waren bijvoorbeeld enthousiast omdat leerlingen enthousiast waren en omdat ze leerlingen 'echt wat mee kunnen geven'. Negatief is dat sommige leraren onzeker werden over hun eigen capaciteit als leraar, en de lessen oppervlakkiger en minder inhoudelijk werden. Ook Tuithof et al. [26] vinden gemengde reacties bij de zestien scholen die zij onderzochten: op 'traditionele' scholen waren leraren niet enthousiast en liep het project moeizaam, maar op vernieuwingsscholen waren leraren vaak positiever. Een verschil is dat de vernieuwingsscholen vrijwel niet werkten met reguliere lesmethoden maar met eigen materiaal, en soms zelfs met eigen 'nieuwe' vakken. Op traditionele scholen werkten leraren wel met vakoverstijgende lesboeken.

Professionalisering en loopbaan

Vakoverstijgend onderwijs biedt verschillende kansen voor professionalisering. Zo hebben leraren meer ruimte om onderwijs te ontwikkelen of leerlingen te begeleiden, en kunnen ze zich specialiseren in verschillende rollen: vakinhoudelijk, pedagogisch-didactisch en organisatorisch [4]. Het is niet bekend wat dit betekent voor de loopbaan van leraren.

Competenties

Literatuuronderzoek van Wilschut en Pijls [21] onderscheidt verschillende competenties die nodig zijn bij het integreren van vakken. Leraren hebben onderwijskundige expertise en visie nodig op het gebied van vakkenintegratie – ze moeten weten wat ze doen en waarom ze het doen. Ook moeten ze deskundig zijn in het ontwerpen van (geïntegreerde) curricula en (geïntegreerd) toetsen. Over de vakinhoudelijke expertise die nodig is verschilt de literatuur: enerzijds wordt gesteld dat een sterke vakinhoudelijke basis nodig is, anderzijds staat deze basis integratie soms in de weg. Hiernaast is het belangrijk dat leraren goed kunnen samenwerken met collega's van hun eigen vak, maar ook met collega's van andere vakken, deskundigen buiten school of vertegenwoordigers van het bedrijfsleven. Dit houdt onder meer in dat ze om moeten kunnen gaan met onzekerheid en de limieten van hun eigen expertise.

Personele organisatie

Er is geen literatuur bekend over de effecten van vakoverstijgend onderwijs op de personele organisatie.

Samenwerking met andere functies

Op sommige scholen werken leraren bij het verzorgen van onderwijs samen met medewerkers met andere functies. In dit geval is er sprake van functiedifferentiatie. De vormen van functiedifferentiatie die we in dit hoofdstuk bespreken zijn de inzet van onderwijsassistenten in 'traditioneel' onderwijs, de inzet van onderwijsondersteunende medewerkers bij onderwijsteams en leerpleinen, de inzet van leerlingen en de inzet van studenten. Elk van deze vormen kan voorkomen in combinatie met de vormen die hiervoor zijn besproken.

■ Onderwijsondersteuners in 'traditioneel' onderwijs

De omvang van het onderwijsondersteunend personeel (OOP) in het voortgezet onderwijs is de laatste jaren toegenomen en zal waarschijnlijk de komende jaren blijven toenemen. In het vo werkten in 2020 ruim 11.500 OOP'ers, wat betekent dat er gemiddeld twee OOP'ers per tien leraren zijn en 13 OOP'ers per duizend leerlingen.⁴ OOP'ers zijn niet alleen actief op scholen die hun onderwijs anders organiseren, maar ook op traditionele scholen waar het onderwijs vooral plaatsvindt in een lokaal met een leraar voor de klas. Volledigheidshalve behandelen we hier beide vormen: in deze paragraaf gaat het om OOP'ers op traditionele scholen, in de volgende paragraaf bespreken we de inzet van OOP'ers op scholen die werken met onderwijsteams en leerpleinen.

⁴ Integrale PersoneelsTellingenOnderwijs en formatiedata DUO, peildatum 1 oktober 2020

Onderwijsondersteuners worden op verschillende manieren ingezet. Zo doen ze administratieve, ondersteunende en organisatorische taken [14]. Bijvoorbeeld (leerlingen)administratie, surveilleren, klaarzetten en opruimen van lesmateriaal, werk controleren en activiteiten organiseren. Sommige onderwijsassistenten helpen leraren bij het voorbereiden van lessen en ondersteunen leraren bij het lesgeven. Ze kunnen voor een specifiek vak (zoals toa's bij natuurkunde, scheikunde of biologie) of juist breed (mediathecaris) worden ingezet.

Onderwijsondersteuners worden ook ingezet om leerlingen meer individuele aandacht te bieden [14]. Ze helpen bijvoorbeeld leerlingen met leerproblemen, zowel op inhoudelijk als op sociaal-emotioneel vlak. Ze vervullen hiermee de rol van mentor, huiswerkbegeleider of coach. Dit kan één-op-één, maar ook met (kleine) groepen leerlingen in of buiten de klas. Soms verzorgen onderwijsondersteuners incidentele opvang als er een leraar uitvalt [14].

In 'traditioneel' onderwijs wordt de onderwijsondersteuner aangestuurd door de leraar [14]. Het aantal onderwijsondersteuners verschilt sterk per school.

■ Bewegredenen

Scholen noemen de volgende beweegredenen voor de inzet van onderwijsassistenten in 'traditioneel' onderwijs [14, 7]:

- Verhogen kwaliteit van het onderwijs, bijvoorbeeld door meer individuele aandacht voor leerlingen met en zonder leerproblemen
- Leraren exclusiever inzetten op kerntaken
- Verlichten van werkdruk en taken van leraren
- Flexibiliseren van de organisatie, bijvoorbeeld door opvang van uitvallende leraren

■ Gevolgen voor het personeel

In de onderzoeksliteratuur zijn aanwijzingen gevonden dat de inzet van onderwijsassistenten in 'traditioneel' onderwijs impact heeft op de werkbeleving, professionele ontwikkeling, loopbaan en competenties van leraren en overige onderwijsmedewerkers. Een kanttekening hierbij is dat het beschikbare onderzoek vooral beschrijvend is.

Werkbeleving

Door de inzet van onderwijsondersteuners kunnen leraren zich meer richten op hun kerntaak: het geven van onderwijs. Sommige leraren vinden dat dit het werk lichter maakt; voor anderen is relatief meer lesgeven en minder administratieve taken verrichten juist een verzwaring [7]. Hiernaast zijn er aanwijzingen in het primair onderwijs dat leraren hierdoor meer werkplezier en minder stress ervaren, mits de taken duidelijk verdeeld zijn [26, 27]. Het afstoten van organisatorische en administratieve taken verlaagt de werkdruk enigszins, maar er komen ook weer taken bij doordat leraren die vrijgekomen tijd vervolgens besteden aan het begeleiden en coördineren van de onderwijsondersteuners [14].

Leraren die zich meer kunnen richten op het lesgeven lijken vaak wel meer tevreden over hun werk [14]. Internationaal onderzoek naar de inzet van onderwijsassistenten in primair onderwijs suggereert dat dat een positief effect heeft op de werkbeleving van leraren [26, 27]. Een klein deel van de leraren ervaart echter een hogere werklast door de extra organisatie en afstemming die voor de inzet van onderwijsassistenten vereist is.

Professionalisering en loopbaan

Onderzoek in het primair onderwijs suggereert dat het delen van de klas met onderwijsondersteuners leraren kan stimuleren om te reflecteren op hun eigen handelen en om meer samen te werken [6, 29]. De inzet van onderwijsassistenten in regulier onderwijs biedt in dat geval mogelijkheden voor professionalisering. Er is geen literatuur bekend over de gevolgen voor de loopbaan van onderwijsmedewerkers.

Competenties

De inzet van onderwijsassistenten vraagt nieuwe competenties van leraren, zoals begeleiden, aansturen en samenwerken [14]. Ook hebben leraren nieuwe intercollegiale vaardigheden nodig omdat er meer met elkaar mee wordt gekeken en regelmatigere feedback wordt gegeven. Hiernaast vraagt de inzet van onderwijsassistenten om een open en professionele werkcultuur waarin leraren feedback kunnen krijgen en geven [14].

Personele organisatie

Onderwijsassistenten inschakelen in het traditionele onderwijs betekent meestal niet dat er minder leraren worden ingezet [14].

De leraar krijgt er namelijk vaak organisatorische en leidinggevende taken voor in de plaats [7]. Ook onderzoek in het primair onderwijs suggereert dat de inzet van onderwijsassistenten in traditioneel onderwijs niet leidt tot een tijdsbesparing voor leraren [15]. Dit komt waarschijnlijk doordat de ondersteuners de leraren aanvullen en niet vervangen.

■ Onderwijsassistenten bij onderwijsteams en leerpleinen

Vaak worden onderwijsondersteunende medewerkers gebruikt om het onderwijs anders te organiseren [7]. In de meeste gevallen gaat het om samenwerking in teams van OOP en leraren [14]. Deze teams zijn zelfsturend en zijn verantwoordelijk voor het onderwijsproces en de leerlingen. Vaak ligt de nadruk meer op zelfstandig leren en leren van elkaar dan op instructie. De rol van de leraar en assistent is meer die van begeleider of coach. Ook is er vaak meer sprake van maatwerk en gepersonaliseerd leren.

Bij het werken met onderwijsteams is er ook vaak sprake van leerpleinen (open leercentra, unitonderwijs) [14, 4]. Dit zijn grotere groepen leerlingen (zo'n 60-90) die één 'klas' vormen en samen een of meerdere fysieke ruimtes delen. Soms zijn de groepen homogeen, maar vaak zitten leerlingen van verschillende leeftijden en soms ook onderwijsniveaus bij elkaar. Vaak zijn leerlingen langer dan één lesuur op een leerplein. Op sommige scholen wordt altijd met leerpleinen gewerkt; andere scholen zetten leerpleinen alleen in rond bepaalde thema's.

Leraren en onderwijsassistenten hebben verschillende functies, en daarmee meestal ook verschillende rollen [14]. Leraren verzorgen vaak de (klassikale) instructie. Lerarenondersteuners kunnen dan aanvullende instructie geven, vaak in kleinere groepen. Onderwijsassistenten en leraren begeleiden of coachen leerlingen individueel of in groepjes. Vaak wordt ook een digitale leeromgeving gebruikt.

Het aantal ondersteuners verschilt per school maar is op scholen met leerpleinen of onderwijsunits doorgaans groter dan op scholen waar onderwijsassistenten in traditioneel onderwijs wordt ingezet [6]. Van den Berg & Van der Aa [14] en de VO-Raad [4] noemen voorbeelden waarin het aantal leerlingen per onderwijsassistent varieert tussen de 15 en 90 leerlingen.

■ Bewegredenen

Bewegredenen om onderwijsassistenten in te zetten zijn vaak onderwijsinhoudelijk, en lijken weinig of geen betrekking te hebben op het lerarentekort [14]. Scholen noemen de volgende motieven [14, 4]:

- Leerlingen de mogelijkheid bieden op verschillende manieren te werken
- Beter differentiëren tussen leerlingen
- Gepersonaliseerd leren

■ Gevolgen voor het personeel

In de onderzoeksliteratuur zijn voor de inzet van onderwijsondersteuners bij onderwijsteams aanwijzingen gevonden dat dit impact heeft op de werkbeleving, professionele ontwikkeling, loopbaan en competenties van leraren en overige

onderwijsmedewerkers. Hiernaast is een effectmeting gedaan naar onderwijsteams [30].

Werkbeleving

Volgens Van Eck, Heemskerk en Pater [8] zijn leerlingen gemotiveerder, enthousiaster en trots op hun vorderingen. Er is meer ruimte voor maatwerk, betere uitleg, en adequate aandacht voor leerlingen. Dit zou kunnen doorwerken op het werkplezier van leraren en onderwijsondersteuners. Hier is voor zover bekend geen onderzoek naar gedaan in het voortgezet onderwijs. Wel zijn er indicaties op basis van kwalitatief onderzoek dat door de inzet van onderwijsassistenten in onderwijsteams leraren meer eigenaarschap en meer verantwoordelijkheid ervaren [4]. Hiernaast is de relatie tussen onderwijsassistenten en leraren in onderwijsteams gelijkwaardiger dan die in traditioneel onderwijs: ondersteuners en leraren werken nauwer samen en maken gebruik van elkaars kwaliteiten [14]. Onderzoek in het primair onderwijs suggereert dat deze gelijkwaardigheid leidt tot een groter gevoel van saamhorigheid onder leraren [29]. Het delen van (onderwijs) verantwoordelijkheid blijkt soms lastiger voor leraren in de bovenbouw, vanwege de verschillen in vakinhoudelijke kennis [14].

Professionalisering en loopbaan

Het gezamenlijk verantwoordelijk zijn voor het onderwijs versterkt de saamhorigheid tussen leraren en onderwijsondersteuners [14]. Deze samenwerking kan leiden tot meer collegiale uitwisseling, intervisie en professionele ontwikkeling [14, 6]. Hiernaast kunnen teamleden die intensiever

samenwerken als team beoordeeld worden [7]. Er is geen literatuur bekend over de gevolgen van de inzet van onderwijsondersteuners bij onderwijsteams voor de loopbanen van onderwijsmedewerkers.

Competenties

Onderwijsassistenten in onderwijsteams hebben niet alleen organisatorische en pedagogische kennis en vaardigheden nodig, maar moeten ook vakinhoudelijk, didactisch en onderwijskundig bekwaam zijn om leerlingen goed te kunnen begeleiden en motiveren [14]. Volgens sommige scholen sluiten opleidingen tot onderwijsassistent nog niet aan bij de vaardigheden die de ondersteuners nodig hebben in onderwijsteams [14]. Het gaat vooral om didactische vaardigheden en vakinhoudelijke kennis. Sommige scholen nemen daarom onderwijsassistenten aan met een andere opleidingsachtergrond, of leiden ze zelf (aanvullend) op.

De inzet van onderwijsassistenten vraagt ook om andere competenties van leraren. Zo hebben leraren ondersteuning nodig in het ontwikkelen van hun coachingsvaardigheden en samenwerkingsvaardigheden [8]. De inzet van onderwijsondersteuners bij onderwijsteams leent zich goed voor gepersonaliseerd onderwijs, maar vraagt dan andere competenties van leraren: zij moeten kunnen differentiëren tussen leerlingen en op die verschillen kunnen inspelen [31].

Personele organisatie

Absentie van leraren kan bij onderwijsteams waarin onderwijsondersteuners worden ingezet makkelijker worden opgevangen [4]. Er zijn verder voorzichtige aanwijzingen dat de productiviteit per leraar bij onderwijsteams kan toenemen en daarmee in potentie een bijdrage kan leveren aan vermindering van het lerarentekort, leraren geven immers vaak les aan grotere groepen leerlingen. Zo bleek uit een effectmeting [30] bij zo'n twintig scholen die experimenteerden met onderwijsteams (waarbij een deel van die twintig scholen onderwijsassistenten inzette) de arbeidsproductiviteit gemiddeld 23 procent omhoog te gaan. Deze stijging was alleen significant in het geval er ruim voldoende computers voor leerlingen op school aanwezig waren. De stijging van 23 procent wil zeggen dat een leraar per contactuur gemiddeld aan 23 procent meer leerlingen onderwijs biedt dan op scholen die niet werken met onderwijsteams. Heyma et al. maken echter de kanttekening dat het beperkt aantal scholen dat is onderzocht het niet mogelijk maakt om het positieve effect op de arbeidsproductiviteit statistisch te bevestigen.

Uit kwalitatief onderzoek blijkt dat sommige scholen de inzet van de leraarondersteuner – die bevoegd is om zelfstandig aanvullende instructie te geven – zien als deel van een meer structurele oplossing voor het lerarentekort [14]. Andere scholen zetten de gewonnen tijd in om individuele leerlingen te begeleiden of onderwijs te ontwikkelen [8].

■ Inzet van leerlingen

Leerlingen kunnen op verschillende manieren worden ingezet in het onderwijs. Zo worden ze onder de noemer Peer Assisted Learning ingezet als tutor, mentor of coach van medeleerlingen of leerlingen in de onderbouw [14]. Tutoren geven bijvoorbeeld bijles, waarbij de nadruk ligt op kennisoverdracht en vakinhoudelijke begeleiding. Andere leerlingen houden zich als mentor of coach bezig met de sociaal-emotionele ontwikkeling van medeleerlingen.

Soms assisteren leerlingen leraren bij het lesgeven. Dit kan in de klas, of, zoals bij het Innovatielmpuls Onderwijs experiment Leerlingen voor Leerlingen, doordat bovenbouwleerlingen educatieve video's maken voor onderbouwleerlingen, onder begeleiding van een vakleraar en een mediaspecialist (Heyma, et al., 2015).

■ Bewegredenen

Scholen noemen de volgende beweegredenen voor de inzet van leerlingen [14]:

- onderwijsinhoudelijk; meer aandacht voor de individuele leerling door de inzet van peers
- vergroten instroom havo- en vwo-gediplomeerden in lerarenopleidingen
- personele tekorten terugdringen (in het geval van de pilot Leerlingen voor Leerlingen binnen de subsidieregeling Innovatielmpuls Onderwijs)

■ Gevolgen voor het personeel

In de onderzoeksliteratuur zijn aanwijzingen gevonden dat de inzet van leerlingen impact heeft op de werkbeleving, professionele ontwikkeling, loopbaan en competenties van leraren en overige onderwijsmedewerkers. Hiernaast is een effectmeting gedaan naar het experiment Leerlingen voor Leerlingen in combinatie met een rijk gevulde elektronische leeromgeving [30].

Werkbeleving

Het inzetten van leerlingen als mentor of tutor, in het onderwijsproces, of bij het maken van video's, leidt voor zover bekend niet tot minder werkdruk voor leraren [14]. Leraren zijn meer tijd kwijt aan het organiseren, plannen en trainen van tutoren, aan het voorbereiden van lessen en ondersteunen van de lesgevende leerling, en aan het voorbereiden van lessen en het begeleiden en evalueren van video's. Wel worden sommige taken mogelijk enigszins verlicht, zoals mentortaken en de lesgevende taken [14, 7]. De indruk bestaat dat leerlingen door extra begeleiding de stof beter begrijpen en dat de – als mentor of tutor - ingezette leerlingen gemotiveerder zijn.

Er zijn aanwijzingen dat de inzet van leerlingen op de genoemde manieren zorgt voor meer werkplezier bij leraren [14, 7, 30]. Ze ervaren de begeleidende en coachende rol als een verrijking van hun takenpakket.

Professionalisering en loopbaan

Er is geen literatuur bekend over de gevolgen omtrent de professionalisering en loopbaan van onderwijsmedewerkers.

Competenties

De coördinator van mentoren en coaches heeft goede organisatorische vaardigheden nodig [32, 14]. Ook moeten betrokkenen de taken goed afstemmen [14]. Er is hiernaast geen literatuur bekend over de benodigde competenties van leraren bij het inzetten van leerlingen in het onderwijs.

Personele organisatie

Volgens de effectmeting van Heyma et al. [30] is er bij het Leerlingen voor Leerlingen-experiment geen sprake van verhoging van de arbeidsproductiviteit van leraren. Het experiment heeft daarmee geen direct effect op het aantal in te zetten leraren. Ook leraren zelf gaven aan dat het educatieve materiaal dat de bovenbouwleerlingen maken op zich niet tot een tijdsbesparing leidt. Mogelijk zou dit volgens hen wel zo zijn als de database met filmpjes verder wordt aangevuld.

■ Inzet van studenten

Hbo- en wo-studenten die niet de lerarenopleiding doen worden via verschillende routes ingezet op scholen [14]. Via de (inmiddels stopgezette) subsidieregelingen Persoonlijk Assistenten van de Leraar (PAL) en Educatieve CoAssistent (ECA) verrichten studenten vier tot acht uur per week taken voor specifieke vakken. PAL's geven bijles of ondersteunen bij de huiswerkbegeleiding, helpen bij grammatica en schrijven, en bieden vakinhoudelijke ondersteuning bij praktijklessen en het opzetten van practica.

■ Bewegredenen

Scholen noemen de volgende beweegredenen voor de inzet van hbo- en wo- studenten [14]:

- Ondersteunen van leraren
- Nieuwe doelgroepen interesseren voor het onderwijs

■ Gevolgen voor het personeel

In de onderzoeksliteratuur zijn aanwijzingen gevonden dat de inzet van hbo- en wo studenten impact heeft op de werkbeleving, professionele ontwikkeling, loopbaan en competenties van leraren en overige onderwijsmedewerkers.

Werkbeleving

Volgens Van Rens en Hovius [33] en Van den Berg en Van der Aa [14] is er geen sprake van verlaging van de werkdruk van leraren gedurende de inwerkperiode [33, 14]. Als studenten langer op dezelfde school blijven werken vermindert de werkdruk wel. Dit is vooral het geval als studenten individuele leerlingen of groepjes leerlingen begeleiden. Volgens Heyma et al. [30] verandert de werktevredenheid niet significant.

Professionalisering en loopbaan

Er is geen literatuur bekend over de gevolgen van de inzet van hbo- en wo-studenten op de professionalisering en loopbaan van onderwijsmedewerkers.

Competenties

Er is geen literatuur bekend over de gevolgen van de inzet van hbo- en wo-studenten op de benodigde competenties van onderwijsmedewerkers.

Personele organisatie

Volgens een effectmeting van Heyma et al. [30] is er op de scholen die experimenteerden met de inzet van studenten sprake van een stijging van de arbeidsproductiviteit van leraren, doordat zij per contactuur 20-40 procent meer leerlingen lesgeven. De stijging wordt behaald door een vermindering van het aantal contacturen van leerlingen met de leraar; leerlingen werken immers vaker zelfstandig en krijgen daarbij ondersteuning van een PAL-student. In potentie kan de inzet van PAL-studenten dus een bijdrage leveren aan vermindering van het lerarentekort. Een kanttekening is dat het bij deze meting gaat om een combinatie van de inzet van PAL-studenten met zogeheten E-Klassen, rijk gevulde leeromgevingen.

Een manier om het onderwijs anders te organiseren is om samen te werken met de omgeving, zoals andere scholen voor basis- of voortgezet onderwijs, of het bedrijfsleven en de zorg. In dit hoofdstuk bespreken we de volgende vormen: 10-14 onderwijs, videolessen op afstand, samenwerking met het bedrijfsleven.

■ 10-14 onderwijs

In 10-14 onderwijs werken leraren uit het po en vo samen om een doorlopende leerlijn te creëren tussen primair en voortgezet onderwijs. De meeste initiatieven bieden vier leerjaren aan (vergelijkbaar met groep 7 en 8 (po) en klas 1 en 2 (vo) in traditioneel onderwijs) [24]. Leraren stemmen hun vakken en leerlijnen op elkaar af, ontwikkelen samen onderwijs en zijn soms betrokken bij gezamenlijke leerlingenbesprekingen. Soms zitten leerlingen in heterogene groepen bij elkaar in units van scholieren van verschillende leeftijden, klassen of niveau. Als leerlingen gemengd zijn geven leraren het grootste deel van hun tijd les aan gemengde groepen leerlingen van zowel po- als vo-leerlingen. Vaak hebben leraren een klas langer dan een lesuur voor zich. In andere gevallen geven vo-leraren 'gastcolleges' of begeleiden ze projecten. Vaak gaat 10-14 onderwijs samen met gepersonaliseerd leren, zelfstandig leren, coachend lesgeven en vakoverstijgend en projectmatig onderwijs.

De overgang van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs wordt soms ook versoepeld met schakelklassen. Zo biedt de 'kopklas' of 'voetklas' leerlingen met een taalachterstand die daardoor onder hun niveau presteren een extra jaar (taal) onderwijs tussen het basis- en het voortgezet onderwijs [8].

■ Beweegredenen

Scholen noemen de volgende beweegredenen voor het organiseren van 10-14 onderwijs [24]:

- Optimaliseren van de schoolloopbaan, met een soepele doorstroom
- Bieden van maatwerk voor alle leerlingen en voor specifieke doelgroepen
- Diversiteit van de leerlingpopulatie behouden

■ Gevolgen voor het personeel

In de onderzoeksliteratuur zijn voor 10-14 onderwijs aanwijzingen gevonden dat dergelijke organisatievormen van onderwijs impact hebben op de werkbeleving, professionele ontwikkeling, loopbaan en competenties van leraren en overige onderwijspersoneel. Een kanttekening hierbij is dat het enige beschikbare onderzoek vooral beschrijvend is.

Werkbeleving

Leraren die betrokken zijn bij 10-14 onderwijsinitiatieven zeggen meer plezier in hun werk te hebben dan ze in regulier onderwijs hadden [24]. Ze halen plezier uit het ontwikkelen van onderwijs en de autonomie die ze ervaren, samenwerking met po/vo-leraren, het persoonlijke contact met leerlingen, en het vakoverstijgend

onderwijs. Vooral vo-leraren zien het intensievere contact met leerlingen als voordeel. Ook zijn 10-14 leraren positief over de ontwikkelmogelijkheden, het vakoverstijgende werken, en de kleinschaligheid. Een kanttekening hierbij is dat betrokken leraren vaak bij voorbaat gemotiveerd en enthousiast zijn over deze onderwijsvorm, bevindingen kunnen dus niet direct met het initiatief in verband worden gebracht.

Leraren van 10-14 initiatieven noemen hun werk veeleisend en uitdagend, en ook schoolleiders geven aan dat het onderwijs veel vraagt van leraren [24].

Competenties

Veel 10-14 initiatieven vernieuwen het onderwijskundige concept en werken met zelf-ontwikkelde methodes [24]. Leraren hebben hier nieuwe vaardigheden voor nodig zoals differentiëren, coachend lesgeven, het begeleiden van zelfstandig werken en projectmatig werken, het ontwikkelen van onderwijs en het geven van leerlinggestuurd onderwijs. Ook moeten leraren samenwerken bij het ontwikkelen van (vakoverstijgend) onderwijs met een doorlopende leerlijn.

Professionalisering en loopbaan

Bij sommige initiatieven organiseren de betrokkenen ontwikkelmiddagen, studiedagen en teamdagen [24]. Ook zijn leraren positief over de ontwikkelmogelijkheden. Uit de beperkte literatuur wordt niet expliciet duidelijk of 10-14 onderwijs meer ontwikkelmomenten biedt dan regulier onderwijs. Gelet op de vereiste

extra competenties zoals vakoverstijgend werken, gepersonaliseerd leren en differentiëren tussen niveau en leeftijd is dat echter niet ondenkbaar. Er is geen literatuur bekend over de gevolgen voor de loopbaan van onderwijsmedewerkers.

Personele organisatie

Scholen met 10-14 onderwijs vinden het lastig om voldoende leraren te vinden die de benodigde expertise bezitten [24], of het nu gaat om medewerkers of om invallers. Wel leken deze zorgen met het aflopen van de coronamaatregelen minder te worden. Er is hiernaast geen literatuur bekend over de gevolgen van 10-14 onderwijs voor de personele organisatie.

Videolesen op afstand

Bij deze vorm geeft een leraar leerlingen op meerdere locaties tegelijk les via een rechtstreekse videoverbinding [30, 4, 34]. Leerlingen kunnen live meekijken op het digibord. In het door Heyma et al. [30] onderzochte experiment met videolesen volgen leerlingen ongeveer de helft van hun lessen voor een vak online; de andere helft is er fysiek een leraar aanwezig. Bij de online les kan in de ruimte waar de videoles bekeken wordt een vakleraar of een onderwijsondersteuner surveilleren omwille van de ordehandhaving. In het experiment Videolesen van de subsidieregeling InnovatiImpuls Onderwijs ontwikkelden leraren van verschillende scholen samen de lessen, met begeleiding vanuit een lerarenopleiding.

Beweegredenen

De literatuur noemt de volgende beweegredenen voor de inzet van videolesen op afstand [30, 6, 4]:

- keuzevakken voor kleine aantal leerlingen toch kunnen aanbieden
- personele tekorten terugdringen (in het geval van de pilot Videolesen binnen de InnovatiImpuls Onderwijs)

Gevolgen voor het personeel

In de onderzoeksliteratuur zijn aanwijzingen gevonden dat videolesen op afstand impact hebben op de werkbeleving, professionele ontwikkeling, loopbaan en competenties van leraren en overige onderwijsmedewerkers. Hiernaast is een effectmeting gedaan naar het experiment Videolesen [30].

Werkbeleving

Volgens de effectmeting van Heyma et al. [30] loopt de werkdruk eerst op, om zich vervolgens weer te herstellen naar het oude niveau. Als iemand anders dan de vakleraar op de andere locatie is lijkt de werkdruk af te nemen, maar de uitkomsten zijn onzeker.

Hiernaast vinden Heyma et al. [30] aanwijzingen dat videolesen een negatief effect hebben op de werktevredenheid. Mogelijk komt dit door de beperkingen: er kan alleen frontaal worden lesgegeven en het is moeilijker om een band op te bouwen met leerlingen. Ook geloven leraren dat het ten koste gaat van de onderwijskwaliteit, wat mogelijk invloed heeft op de werktevredenheid. Wel zijn leraren volgens Heyma et al. enthousiast over het initiatief en het kunnen delen van expertise. De bevindingen bij het experiment Videolesen

sluiten aan bij vragenlijstonderzoek onder leraren in het vo naar online onderwijs tijdens de coronapandemie [1]. Veel leraren geven aan dat hun online onderwijs gedurende deze periode minder efficiënt verliep. Volgens de leraren heeft een aanzienlijk deel van hun leerlingen negatieve effecten van het online onderwijs ondervonden op het gebied van leerprestaties, motivatie en welbevinden. Het is niet onwaarschijnlijk dat dit zijn weerslag had op de werktevredenheid van de leraar zelf.

Professionalisering en loopbaan

Snoek et al. [6] geven aan dat leraren het werken met videolesen een stimulerende ervaring vinden die bijdraagt aan hun professionele ontwikkeling. Het delen van lesuren met collega's op afstand zou hen ruimte geven voor andere taken en het ontwikkelen van expertise. Ook biedt het hen kansen voor het ontwerpen van onderwijs, het bespreken van onderwijskundige en pedagogisch-didactische uitgangspunten en, genoemd door Heyma et al. [30], het uitwisselen van expertise. Er is geen literatuur bekend over de gevolgen voor de loopbaan van onderwijsmedewerkers.

Competenties

Leraren moeten samen afspraken maken over zowel de inhoud als de organisatie van de videolesen [6]. Ook hebben ze vaardigheden nodig voor het ontwikkelen van lesmateriaal en werkvormen die passen bij videolesen.

Personele organisatie

Een effectmeting van Heyma et al. [30] ziet dat leraren die werken met videolessen daarmee, en met behoud van onderwijskwaliteit, gemiddeld 20 procent meer leerlingen kunnen bedienen, mits aan bepaalde voorwaarden wordt voldaan. Het gaat dan bijvoorbeeld om de aanwezigheid van een goede, stabiele videoverbinding. Zij schatten dat het percentage leerlingen dat wordt bediend 30 procent zou kunnen zijn indien het surveilleren in de klas die de videoles volgt niet of door onderwijsondersteuners gebeurt. Een kanttekening die zij hierbij plaatsen is dat het gaat om vakken die, ware het niet voor het experiment, anders misschien niet gegeven zouden worden vanwege het geringe aantal leerlingen dat de vakken volgt. In dat geval zou de leraar de uren kunnen gebruiken voor een ander vak met meer leerlingen. In dat opzicht levert het werken met videolessen dus geen tijdsbesparing op en ook geen substantiële bijdrage aan het terugdringen van het lerarentekort.

■ Samenwerking met het bedrijfsleven

Bij deze vorm werken leerlingen samen aan vraagstukken van echte opdrachtgevers uit het bedrijfsleven in de regio. Soms gebeurt dit in een vak als Onderzoek & Ontwerpen, waarin leerlingen vanuit verschillende invalshoeken aan hetzelfde vraagstuk werken (zie 'vakoverstijgend onderwijs' (p. 20)). De nieuwe nog te ontwikkelen vmbo-leerweg⁵ die de theoretische en gemengde leerweg gaat vervangen is een ander voorbeeld van deze samenwerking; alle vmbo-leerlingen die deze nieuwe leerweg volgen voeren in het 3e en soms ook 4e leerjaar praktijkgerichte opdrachten van bedrijven uit.

Leraren hebben bij deze samenwerking met het bedrijfsleven verschillende rollen. Ze coördineren en leggen contact met de bedrijven en ontwerpen opdrachten in overleg met vertegenwoordigers van bedrijven. Hiernaast richten leraren zich meer op het coachen van leerlingen [4, 21].

■ Beweegredenen

De beweegredenen van scholen lijken vooral onderwijsinhoudelijk [4]:

- het onderwijs sluit beter aan op het bedrijfsleven en het onderwijs wordt erdoor versterkt

■ Gevolgen voor het personeel

Er is weinig literatuur bekend over wat samenwerken met het bedrijfsleven betekent voor het werkplezier, de werkdruk en de loopbaan van onderwijsmedewerkers. Wel is aannemelijk dat de gevolgen bij het inzetten van **hybride leraren** (p. 19) ook hier deels van toepassing zijn. Afgaande op onderzoek binnen het mbo, waar vaker wordt samengewerkt met het bedrijfsleven, zouden de volgende competenties van belang kunnen zijn: het vormen van en onderhouden van een netwerk, afstemming en taakverdeling, het verbinden van theorie met praktijk, het herontwerpen van opdrachten, het inbedden van opdrachten in het curriculum [35].

5 <https://www.nieuweleerweg.nl/publish/pages/18138/kader-praktijkgerichte-programma-in-de-nieuwe-leerweg.pdf>

Sommige vormen van anders organiseren hebben niet zozeer te maken met samenwerking, maar kunnen het werk van onderwijsmedewerkers wel veranderen ten opzichte van 'traditioneel' onderwijs. In dit hoofdstuk bespreken we twee van die categorieën: onderwijs op maat, waar we gepersonaliseerd leren en flipping the classroom toe rekenen, en de categorie flexibel omgaan met het rooster. In de literatuur worden deze soms wel en soms niet geschaard onder anders organiseren. Waar beschikbaar beschrijven we ook de gevolgen voor het werk van onderwijsmedewerkers.

■ Afstandsonderwijs

Bij deze vorm geeft een leraar leerlingen op afstand les, vaak via een rechtstreekse videoverbinding. Tijdens de coronamaatregelen volgden bijna alle Nederlandse leerlingen tijdelijk onderwijs op afstand. [34] Ook afgezien van de coronacrisis volgen leerlingen soms afstandsonderwijs, zoals kinderen die tijdelijk in het buitenland verblijven of leerlingen wiens ouders een reizend beroep hebben.

■ Beweegredenen

De literatuur op het vlak van anders organiseren noemt de volgende beweegredenen voor de inzet van videolessen op afstandsonderwijs [34]:

- coronamaatregelen

■ Gevolgen voor het personeel

Afstandsonderwijs vraagt om andere competenties van leraren. Leraren moeten kunnen omgaan met voor hen soms nieuwe

hardware en software zoals Microsoft Teams Google Classrooms en Wikiwijs [35]. Ook moeten ze fysiek- en afstandsonderwijs en synchroon- en asynchroon onderwijs kunnen combineren. Een voorwaarde voor effectief afstandsonderwijs is de professionalisering van leraren. [35] Leraren zijn vooral gebaat bij peer learning, gerichte scholingsactiviteiten en het delen van goede voorbeelden. Hiernaast was er bij het afstandsonderwijs tijdens de coronamaatregelen in enige mate sprake van verhoogde werkdruk, minder werkplezier, lager welzijn en gevoelens van onveiligheid. [35] [37]

■ Onderwijs op maat

Onderwijs op maat kent verschillende varianten. In de kern richt het zich meer op de behoefte en leerroute van de individuele leerling dan 'traditioneel' onderwijs. We bespreken hier twee varianten van onderwijs op maat: **gepersonaliseerd leren en flipping the classroom**.

■ Gepersonaliseerd leren

Veel scholen die het onderwijs anders organiseren zetten in op gepersonaliseerd leren of authentiek leren waarbij de interesse van de leerling centraal staat [37, 38, 22]. De leerling heeft – in wisselende mate – zelf verantwoordelijkheid voor wat er wordt geleerd, in welk tempo, en hoe. Leerlingen maken samen met hun leraar of begeleider een persoonlijk leerplan of studieplan. De leerdoelen en beoordeling worden soms voornamelijk door de leraar gestuurd, en soms voornamelijk door de leerling. Scholen bieden soms structuren als instructie-uren

en begeleidingsuren, die vaak vakoverstijgend worden georganiseerd ('vakoverstijgend onderwijs' (p. 20)), soms in samenwerking met het bedrijfsleven (p. 29). Beoordeling gebeurt vaak in de vorm van een portfolio. De rol van de leraar verandert in die van coach of begeleider, hoewel de leraar in de praktijk toch vaak ook sturend is [8, 38].

■ Beweegredenen

Scholen hebben verschillende beweegredenen voor gepersonaliseerd onderwijs, die vooral onderwijsinhoudelijk zijn [38]:

- Verhogen van de motivatie van leerlingen
- Leerlingen voorbereiden op zelfstandig leren bij vervolgopleidingen

■ Gevolgen voor het personeel

Gepersonaliseerd onderwijs vraagt om andere competenties van leraren: zij moeten kunnen differentiëren tussen leerlingen en op die verschillen kunnen inspelen [31], en leerlingen kunnen coachen in hun autonome rol [8]. Derriks en Vrieze [37] werken de competenties die leraren nodig hebben voor leerlinggestuurd onderwijs in detail uit. Zij moeten bijvoorbeeld een gelijkwaardige relatie met leerlingen aan kunnen gaan, grenzen kunnen stellen aan gedrag, leerlingen helpen zicht te krijgen op mogelijkheden en beperkingen, de passies van leerlingen naar boven kunnen halen en vertalen in een concreet leerplan en ontwikkelen, en leerlingen kunnen laten reflecteren. Ook moeten ze organisatorisch competent zijn op het gebied van klassenmanagement en begeleiding, samenwerken met collega's en andere betrokkenen.

■ Flipping the classroom

Bij 'flipping the classroom' wordt de klassikale instructie en het individuele huiswerk omgewisseld: leerlingen krijgen thuis (online) instructie en komen vervolgens samen op school opdrachten maken [31, 4]. Ze werken dan bijvoorbeeld in groepjes of individueel aan een project [39]. De leraar heeft zo meer tijd voor individuele begeleiding op maat en aanvullende uitleg en neemt een meer coachende rol in [4, 8]. Flipping the classroom gaat vaak hand in hand met gepersonaliseerd leren: studenten werken in hun eigen tempo en krijgen in de lessen individuele begeleiding of begeleiding in kleine groepjes [39].

■ Beweegredenen

Scholen hebben vooral onderwijsinhoudelijke redenen om te werken met flipping the classroom [39]:

- Meer tijd voor individuele leerlingen in de les
- Gepersonaliseerd leren

■ Gevolgen voor het personeel

Leraren zijn meer bezig met differentiëren en coachen van zelfsturing en samenwerking [8]. Hoewel er geen onderzoek bekend is naar de benodigde competenties is het aannemelijk dat ze hier (extra) vaardigheden voor nodig hebben. Ook moeten leraren kunnen omgaan met ict [4] en moeten ze zich flexibel kunnen opstellen tijdens contacturen [39]. Wat betreft tijdsbesteding lijken leraren in het eerste jaar meer tijd kwijt aan het ontwikkelen en opnemen van video's [4]. Er is

hiernaast geen onderzoek bekend naar de werkbeleving en personele inzet die flipping the classroom met zich meebrengt.

■ Flexibel omgaan met het rooster

Onderwijstijd kan anders en flexibeler worden ingedeeld [31, 8]. Zo kan onderwijstijd verlengd worden door een weekend- of zomerschool, verlengde schooldagen (zoals in de pilot onderwijstijdverlenging⁶) en schakelklassen of juist verkort worden (zoals in het experiment met regelluwe scholen⁷). Hiernaast kan toetsing flexibeler: leerlingen kunnen eerder examens doen of examens spreiden, adaptief toetsen of vakken afsluiten op verschillende niveaus.

■ Beweegredenen

De beweegredenen die in de literatuur worden genoemd, zijn meestal onderwijsinhoudelijk van aard [31]:

- betere prestaties (van leerlingen met een extra onderwijs- of zorgvraag)
- talentontwikkeling via individuele leerroutes
- het verhogen van motivatie
- het voorkomen van voortijdig schoolverlaten
- profileren van de school
- rekening houden met het bio-ritme van leerlingen

■ Gevolgen voor het personeel

In het experiment regelluwe scholen, waarbij ruimte is voor verkorte onderwijstijd, hebben twintig scholen de onderwijstijd verminderd ten behoeve van tijd voor professionalisering

en schoolontwikkeling [40]. Ze zetten de tijd bijvoorbeeld in voor extra studiedagen. Dit zijn extra kansen om te professionaliseren, onderwijs te ontwikkelen en de onderwijsvisie uit te kristalliseren. Van der Vegt et al. [40] vinden hiernaast aanwijzingen dat medewerkers tevreden en meer betrokken zijn, en dat ze meer eigenaarschap ervaren. Volgens hen komt dit door de gezamenlijke aanpak en het kunnen bieden van maatwerk. Ook is de werkdruk volgens hen over het algemeen niet toegenomen: er is extra energie gestoken in de vernieuwingen, maar het werk is meer bevredigend en voelt daardoor lichter. Ook zijn sommige schoolleiders zich meer bewust geworden van de regeldruk, waarvan de oorzaak vaak bij de school of het samenwerkingsverband bleek te liggen. Een kanttekening is dat dit experiment alleen is uitgevoerd op 'excellente' en 'goede' scholen.

Wat betreft verlengde schooltijd en zomerschool zijn er geen onderzoeken bekend die ingaan op de gevolgen voor het personeel. Wel is duidelijk dat lessen 'buiten' reguliere schooltijd om gegeven worden door onderwijsmedewerkers, die dus buiten de reguliere onderwijstijd aan het werk zijn. Er is geen literatuur bekend over de gevolgen van flexibel examineren voor onderwijsmedewerkers.

6 www.onderwijstijdverlenging.nl

7 www.regelluwescholen.nl

- [1] **E. Smeets** Monitor hybride onderwijs. Rapportage over het voortgezet onderwijs Nijmegen: KBA, 2021.
- [2] **Inspectie van het Onderwijs** Gevolgen van zestien maanden corona voor het voortgezet onderwijs Ministerie van Cultuur, Onderwijs en Wetenschap, 2021.
- [3] **D. Van den Berg, M. Boogaard, I. Heemskerk, K. Jettinghof, J. Scheeren en W. Schenke** Anders organiseren? Teamwork! Kohnstamm Instituut en CAOP in opdracht van Voion, 2019.
- [4] **VO-Raad** Anders organiseren als oplossing voor het lerarentekort. Praktijkvoorbeelden uit de sector 2018.
- [5] **I. Houtman, R. Schelvis en L. Van Dam** Naar een effectiever taakbeleid in het voortgezet onderwijs TNO in opdracht van Voion, Den Haag, 2017.
- [6] **M. Snoek, H. Sligte, E. Van Eck, M. Schriemer en Y. Emmelot** Impulsen voor vernieuw(en)d onderwijs. Eindrapport kwalitatief onderzoek Innovatie Impuls Onderwijs Kohnstamm Instituut, Amsterdam, 2014.
- [7] **M. Boogaard, H. Blok, E. Van Eck en J. Schoonenboom** Ander onderwijs, minder leraren, 2004.
- [8] **E. Van Eck, I. Heemskerk en C. Pater** Effecten van flexibilisering en gepersonaliseerd leren. Deelrapport 4 Kohnstamm Instituut en Oberon in opdracht van de Onderwijsraad, 2015.
- [9] **M. Meirsschaut en I. Ruys** Team teaching: Wat, waarom, hoe en met welke resultaten? Een verkenning van de literatuur. Eindrapport literatuurstudie Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent, 2017.
- [10] **R. Van der Aa, J. Scheeren, A. Mommers, E. Sijbers en F. Cörvers** Carrièreperspectieven van leraren in het kader van de functiemix primair en voortgezet onderwijs CAOP en ROA, Den Haag, 2016.
- [11] **R. Kneyber en J. Evers**, Het Alternatief II: Weg met de afrekencultuur in het onderwijs!, Culemborg: Uitgeverij Phronese, 2015.
- [12] **M. Boogaard, M. Glaudé, W. Schenke, D. Weijers en M. Snoek** Loopbanen van leraren in het voortgezet onderwijs Kohnstamm Instituut, Amsterdam, 2018.
- [13] **D. Van den Berg en R. Van der Aa** Nieuwe doelgroepen voor het leraarschap in het voortgezet onderwijs Voion, Den Haag, 2018.
- [14] **M. Thunnissen en R. Van Rijn** Werken als hybride docent: kunnen lerarenopleidingen voorbereiden op nieuwe vormen van leraarschap? Tijdschrift voor Lerarenopleiders, vol. 2019, nr. 40(4), pp. 299-310, 2019.
- [15] **A. Draaisma, N. Woldman, P. Runhaar, P. Den Brok, M. Van Woerkom, L. Claessens en F. Lucas** Anders organiseren in primair onderwijsteams. Wageningen University en Research/ Tilburg University, Wageningen, 2021.
- [16] **D. Van den Berg, J. Scheeren en Z. Arslan** Anders organiseren, minder tekort? CAOP in opdracht van het ministerie van OCW, Den Haag, 2017.
- [17] **L. Dorenbosch, K. Van der Velden en M. Bilkes** De hybride docent: een aantrekkelijk loopbaanperspectief in het vo? in Onderwijs aan het werk - 2018. Analyses, feiten en visies over werken in het onderwijs, Den Haag, CAOP. Onder redactie van F. Cörvers en M. Van Der Meer., 2018, pp. 157-172.
- [18] **Motivaction** Drijfveren om in het onderwijs te werken Motivaction, Amsterdam, 2017.
- [19] **M. Bahlman, R. J. Van Egmond, B. Eustatia en D. Pillen-Warmerdam** Effecten op de overwegingsinstantie van scholieren en mbo-4 studenten om leraar te worden Qompas, Leiden, 2017.
- [21] **A. Wilschut en M. Pijls** Effecten van vakkenintegratie. Een literatuurstudie Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding. Hogeschool van Amsterdam, Amsterdam, 2018.
- [22] **J. Van Kuijk en Y. Emmelot** Brede vorming in vernieuwingsscholen. Wat speelt, wat telt en is alles wat telt meetbaar? ITS Radboud Universiteit en Kohnstamm Instituut, Nijmegen en Amsterdam, 2013.
- [23] **Onderwijsinspectie** De Staat van het Onderwijs. Onderwijsverslag 2016-2017 Inspectie van het Onderwijs. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2018.
- [24] **H. Bekkers, R. Exalto en A. L. Van der Vegt** Een soepele overgang. Eindrapportage Monitor 10-14 onderwijs Oberon, Utrecht, 2021.
- [25] **C. Van Boxtel, H. Bulthuis, H. Goudsmit, F. Hooghuis, B. Mulder, P. Smulders, B. S. C. Stam, C. Waskowskij en B. de Weme** Vakintegratie in de mens- en maatschappijvakken Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken, Amsterdam, 2009.

- [26] **H. Tuithof, J. Bego, T. Béneker, T. de Beer, M. Bouwmans, A. Van Duuren, A. Melisse, J. Niewold, F. Oorschot, M. Oud, T. Simonse, E. Smit, J. Suijker, R. Van Westerop, B. Wouters, A. Verharen en A. Visser** *Wat werkt als je samenwerkt: voorbeelden van samenwerking tussen gammavakken* Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken, Amsterdam, 2018.
- [27] **J. Sharples, R. Webster en P. Blatchford** *Making the best use of teaching assistants. Guidance report.* 2015.
- [28] **L. Uiterwijk** *Hoe kunnen de kwaliteiten van onderwijsassistenten effectief worden benut in het basisonderwijs? (KR. 513)* Kennisrotonde, Den Haag, 2019.
- [29] **D. Van den Berg en J. Scheeren** *Anders leren, anders werken?* Arbeidsmarktplatform PO, Den Haag, 2018.
- [30] **A. Heyma, E. Van den Berg, P. Bisschop, F. Wartenbergh-Cras, B. Kurver, M. Muskens en I. Spanjers** *Effectmeting InnovatieImpuls Onderwijs* SEO Economisch Onderzoek en ResearchNed in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2015.
- [31] **A. L. Van der Vegt, P. Appelhof, M. Hulsen, E. Van Eck, I. Heemskerk en C. Pater** *Tijd voor flexibiliteit. Beknopte overall-rapportage* Kohnstam Instituut en Oberon in opdracht van de Onderwijsraad, 2015.
- [32] **E. Sante, R. Hermans, L. De Backer en H. Van Keer** *Student tutoring: veel kansen in één: een effectenstudie bij student tutoringinitiatieven in het Vlaamse onderwijs* Koning Boudewijnstichting, Brussel, 2009.
- [33] **C. Van Rens en M. Hovius** *ECA-monitor ITS*, Radboud Universiteit, Nijmegen, 2012.
- [34] **B. Aarts, I. De Wolf, T. Breurer en S. Van Wetten** *Effectief Afstandsonderwijs* EducationLab Netherlands in opdracht van de Inspectie van het Onderwijs, 2021.
- [35] **Wagemakers** *Welke competenties helpen docenten om leerlingen/ studenten (v)mbo te begeleiden in opdrachten van/ met partners in de omgeving/regio van de school?* Kennisrotonde, 2020.
- [36] **NRO** *Impact Coronamaatregelen op het Onderwijs: hogere werkdruk, lager welzijn* NRO, Den Haag, 2020.
- [37] **M. Derriks en G. Vrieze** *Big Picture Learning en de competenties van docenten* Kohnstamm Instituut en ITS, Amsterdam en Nijmegen, 2012.
- [38] **R. Oostdam, T. Peetsma, M. Derriks en A. Van Gelderen** *Leren van het nieuwe leren: casestudies in het voortgezet onderwijs* SCO-Kohnstamm Instituut, Amsterdam, 2006.
- [39] **N. Hamdan, P. McKnight, K. McKnight en K. M. Arfstrom** *A review of flipped learning* Flipped Learning Network, 2013.
- [40] **A. L. Van der Vegt, S. Weijers, G. Damstra, T. Klein, M. Boogaard, W. Schenke en S. Zandbergen** *Regel het maar! Eindrapportage monitoronderzoek experiment Regelluwe scholen.* Oberon, Kohnstamm Instituut en EDventure, 2020.

Het voortgezet onderwijs: een aantrekkelijke werkomgeving waar iedereen duurzaam, enthousiast en veilig kan werken! Dat is waar Voion, in samenwerking met scholen, de VO-raad en vakbonden, aan wil bijdragen. We initiëren onderzoek en delen kennis over de onderwijsarbeidsmarkt en veilig en vitaal werken. We inspireren met praktijkverhalen en ontwikkelen instrumenten en handreikingen die toepasbaar zijn voor de hele sector. Samen werken we aan het beste onderwijs.

