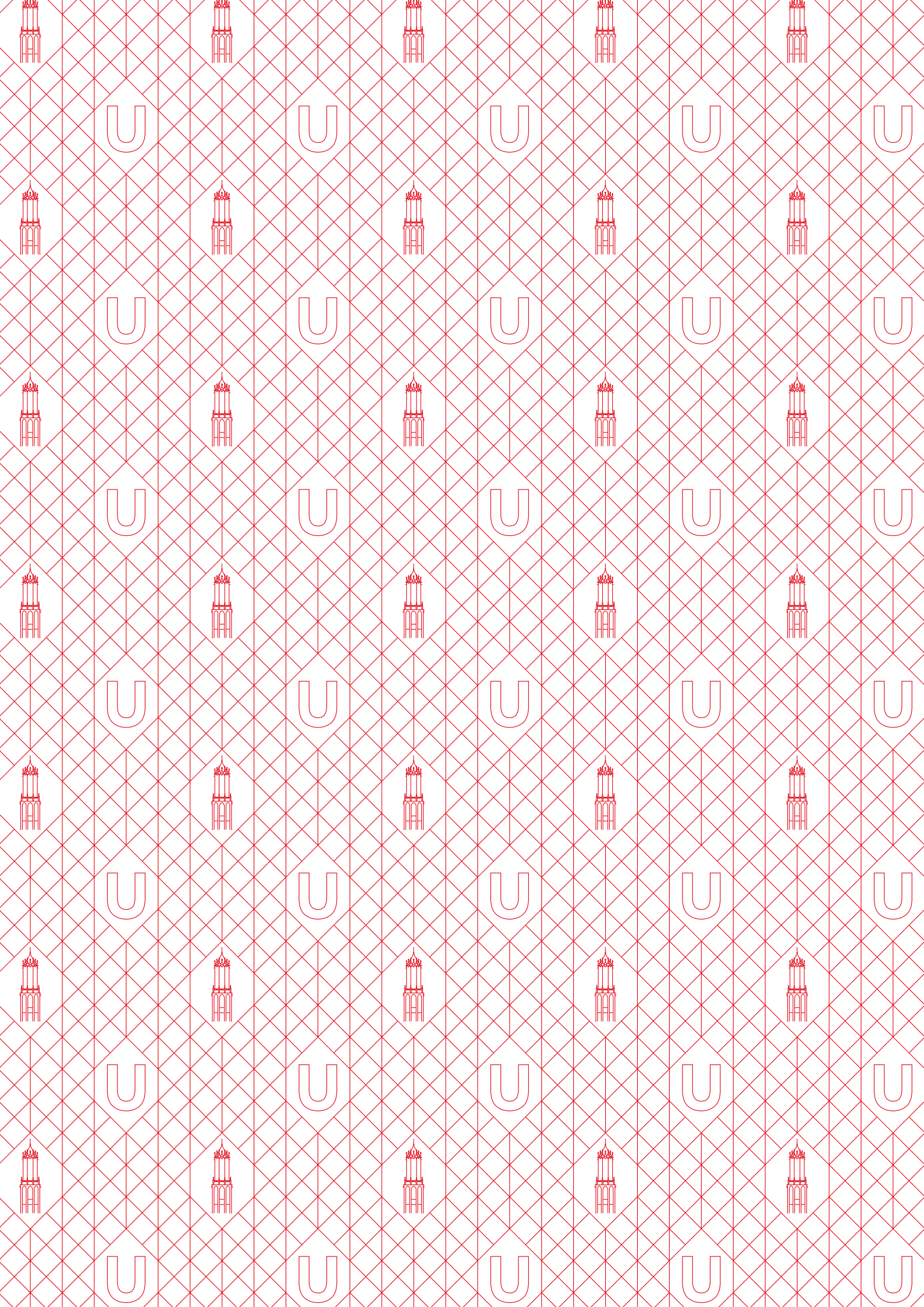


Maatregelen voor anders organiseren van primair onderwijs



Een onderzoek naar hoe
Utrechtse basisscholen het
onderwijs anders organiseren
met behulp van een subsidie
vanuit Utrecht Leert



Maatregelen voor anders organiseren van primair onderwijs

Een onderzoek naar hoe
Utrechtse basisscholen
het onderwijs anders
organiseren met behulp
van een subsidie vanuit
Utrecht Leert

Professionele leergemeenschap Utrecht Leert:

Hilde Bekkers; WIJS!

Siska de Gries; Stichting PCOU Willibrord

Sanna van der Heijden; SPO Utrecht

Elien Kok; SPO Utrecht

Brechtje Poldermans; SPO Utrecht

Maike Koopman; Hogeschool Utrecht

Anneke Offereins; Hogeschool Utrecht

September 2025

In opdracht van: Utrecht Leert

Onder begeleiding van lectoraat Werken in onderwijs;

Kenniscentrum Leren en Innoveren; Hogeschool Utrecht

Inhoud

Managementsamenvatting	7
1. Inleiding	9
2. Theoretisch kader	11
2.1 Anders organiseren	11
2.2 Maatregelen	11
2.3 Aanleiding	11
2.4 Veranderproces & rol schoolleider	12
2.5 Stimulerende en belemmerende factoren	14
2.6 Gepercipieerde meerwaarde	14
3. Methode	16
3.1 Deelnemers, selectie en procedure	16
3.2 Instrumenten	17
3.3 Data-analyse	19
4. Resultaten	20
4.1 Deelstudie 1	20
4.2 Deelstudie 2	26
5. Conclusie en discussie	35
5.1 Deelvraag 1: Wat voor maatregelen nemen scholen om hun onderwijs anders te organiseren?	35
5.2 Deelvraag 2: Waarom is gekozen voor een bepaalde vorm van anders organiseren en met welk doel wordt de subsidie van Utrecht Leert gebruikt?	35
5.3 Deelvraag 3: Hoe wordt het proces van anders organiseren in gang gezet en welke factoren zijn stimulerend of belemmerend bij dit proces?	36
5.4 Deelvraag 4: Wat is de gepercipieerde meerwaarde van de maatregelen rond anders organiseren voor leerlingen, onderwijsprofessionals en het onderwijs?	36
5.5 Hoofdvraag: Wat voor maatregelen nemen scholen om hun onderwijs anders te organiseren, hoe worden deze maatregelen in gang gezet en wat is de meerwaarde van de maatregelen voor leerlingen en schoolteam?	37
5.6 Discussie	37
Literatuurlijst	39
Bijlage 1 Vragenlijst scholen subsidieaanvraag	42
Bijlage 2 Interviewprotocol	47
Bijlage 3 Fieldnotes participerende observatie	50
Bijlage 4 Analyse interviewdata	52
Bijlage 5 Stroomschema's interviewdata	54



Managementsamenvatting

In het primair onderwijs is er een lerarentekort en volgens prognoses gaat dit tekort de komende jaren verder oplopen. Basisscholen in Utrecht hebben of krijgen ook met tekorten te maken. Deze tekorten kunnen ervoor zorgen dat scholen hun onderwijs anders zullen moeten gaan organiseren. Dit betekent minder leerkrachten voor dezelfde hoeveelheid leerlingen. Utrecht Leert heeft een subsidie beschikbaar gesteld om scholen te stimuleren te gaan experimenteren met anders organiseren, om deze tekorten op te vangen. Deze subsidie heet de experimenteerregeling. Voor scholen was er 16.000 euro beschikbaar om (verder) te experimenteren met anders organiseren.

Dit onderzoek is uitgevoerd in opdracht van Utrecht Leert. Het doel was om verder te kijken dan enkel te inventariseren welke maatregelen scholen nemen bij anders organiseren. Er is ook onderzocht welke keuzes scholen maakten, hoe zij het veranderproces organiseerden en wat de gepercipieerde meerwaarde voor leerlingen, leerkrachten en de school was. De hoofdvraag was:

Wat voor maatregelen nemen scholen om hun onderwijs anders te organiseren, hoe worden deze maatregelen in gang gezet en wat is de meerwaarde van de maatregelen voor leerlingen en schoolteam?

Het onderzoek startte vanuit een vragenlijst die scholen invulden om de aanvraag te doen voor de subsidie. Die vragenlijst is door 112 scholen ingevuld. Aan de hand van die vragenlijst is er een steekproef geselecteerd van 18 scholen. Per school werd de schoolleider geïnterviewd over het anders organiseren. Van deze 18 scholen zijn er op 9 scholen observaties uitgevoerd.

Het onderzoek laat zien dat scholen uiteenlopende maatregelen nemen om hun onderwijs anders te

organiseren. De resultaten van de vragenlijst tonen dat de inzet van personeel naast de leerkracht, taak- en functiedifferentiatie en ambulante tijd de drie meest voorkomende maatregelen zijn. De geïnterviewde schoolleiders illustreerden vooral maatregelen zoals samenwerking met externe partners (zoals buitenschoolse opvang en vakdocenten) en taak- en functiedifferentiatie. De maatregelen werden vaak gecombineerd met andere interventies. Anders organiseren vond in veel gevallen plaats vanuit een visie, een veranderde situatie op school en de ambitie om toe te werken naar een toekomstgerichte organisatie. Vervolgens werd er ofwel meer ingezet op het veranderen van de schoolorganisatie, ofwel op het veranderen van de onderwijsorganisatie of een combinatie van beide.

Niet alleen het soort maatregel, maar ook het veranderproces dat scholen doorliepen ten behoeve van anders organiseren verschilde per school. Sommige scholen hanteerden een programmatische, top-down aanpak. Andere scholen kozen voor een meer organische, bottom-up werkwijze met gespreid leiderschap. Vooral scholen die vanaf hun oprichting anders georganiseerd zijn, werkten vanuit

gespreid leiderschap. Succesvolle implementatie werd bevorderd door een gedeelde visie, een professioneel team en voldoende tijd en focus. Tegelijkertijd vormden beperkte structurele financiering, hoge werkdruk en weerstand binnen het team belangrijke belemmeringen. Het anders organiseren op kleine schaal was kwetsbaar, doordat het afhankelijk was van een klein aantal personen.

Dit onderzoek naar anders organiseren leert dat de maatregelen van de deelnemende scholen voornamelijk betrekking hebben op het anders organiseren

van hun onderwijs voor de leerlingen, en in mindere mate op het anders organiseren van hun schoolorganisatie. De wijze waarop wordt samengewerkt door het onderwijspersoneel, hetgeen verwijst naar de arbeidsverdeling van de scholen, blijft nagenoeg in stand. De getroffen maatregelen, hoe zinvol deze ook waren, resulteerden vaak niet in een organisatievorm waardoor er minder leraren nodig zijn op de scholen. Een suggestie voor vervolgonderzoek is het uitvoeren van langduriger onderzoek op scholen die zich specifiek richten op anders organiseren in het kader van het lerarentekort.



1. Inleiding

Het Nederlandse basisonderwijs heeft een tekort aan leerkrachten (Rijksoverheid, 2024). Dit tekort heeft invloed op verschillende aspecten in het onderwijs. Het gevoel van werkdruk van leerkrachten wordt verhoogd, met als gevolg dat de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep afneemt (Inspectie van het Onderwijs, 2023). Daarnaast kan de kwaliteit van het onderwijs achteruitgaan, omdat leerkrachten minder tijd ervaren om lessen voor te bereiden (Cijvat & Snoek, 2023). Het lerarentekort zal naar verwachting de aankomende jaren licht dalen, echter de tekorten zullen daarna weer stijgen tot voorbij het niveau van 2023 (Rijksoverheid, 2024). Scholen gaan daarom zelf op zoek naar kansrijke maatregelen om deze negatieve gevolgen tegen te gaan of te verminderen, bijvoorbeeld door te experimenteren met anders organiseren.

Ook in Utrecht is het lerarentekort de afgelopen jaren in rap tempo toegenomen (Utrecht Leert, 2020). Utrecht Leert werkt als bestuurlijk netwerk in Utrecht aan het zoeken naar en creëren van oplossingen voor dit lerarentekort. Onderdeel van de maatregelen, acties en aanpak van Utrecht Leert is dat wordt ingezet op anders organiseren en anders professionaliseren. Hiervoor was een subsidie van €16.000 beschikbaar die scholen konden inzetten om te experimenteren met nieuwe organisatievormen die bijdragen aan het verminderen en/of oplossen van het lerarentekort. Scholen kunnen zo uiteindelijk meer kansrijk organiseren door zelf duurzame aanpassingen te doen.

Binnen en buiten Utrecht wordt er door scholen geëxperimenteerd met anders organiseren. Soms in het kader van hun onderwijskundige visie, soms (ook) in het kader van omgaan met het lerarentekort (CAOP, 2017; Nijenkamp e.a., 2022). Eerder onderzoek geeft inzicht in wat scholen doen om hun onderwijs anders te organiseren (zie bijv. Van

den Berg & Scheeren, 2018; Draaisma e.a., 2021; Cijvat & Snoek, 2023; Nijenkamp e.a., 2022; Van den Boom-Muilenberg, e.a., 2022). Echter, deze onderzoeken geven beperkt zicht op hoe de maatregelen rond anders organiseren tot stand zijn gekomen, wat scholen helpt of belemmert in dit proces en wat uiteindelijk de meerwaarde is. Zicht op het veranderproces binnen de school daarentegen is wel relevant, zeker gezien de ambities van Utrecht Leert om met de subsidie scholen te verleiden om ook op lange termijn in te zetten op anders organiseren.

Het huidige onderzoek heeft tot doel om een helder beeld te krijgen van hoe scholen (die een subsidie van Utrecht Leert hebben gekregen) invulling geven aan anders organiseren: wat ze precies doen, hoe ze dat aanpakken, waarom ze daarvoor kiezen, wat de ervaren meerwaarde is en welke rol de schoolleider daarbij speelt. Dit om andere scholen te informeren en inspireren, niet alleen met hoe het anders georganiseerde onderwijs eruitziet, maar ook met hoe scholen daar zijn gekomen of proberen te komen.



De hoofdonderzoeksvraag luidt: Wat voor maatregelen nemen scholen om hun onderwijs anders te organiseren, hoe worden deze maatregelen in gang gezet en wat is de meerwaarde van de maatregelen voor leerlingen en schoolteam?

Om deze hoofdvraag te beantwoorden zijn er verschillende deelvragen opgesteld:

1. Wat voor maatregelen nemen scholen om hun onderwijs anders te organiseren?
2. Waarom is gekozen voor een bepaalde vorm van anders organiseren en met welk doel wordt de subsidie van Utrecht Leert gebruikt?
3. Hoe wordt het proces van anders organiseren in gang gezet en welke factoren zijn stimulerend of belemmerend bij dit proces?
4. Wat is de gepercipieerde meerwaarde van de maatregelen rond anders organiseren voor leerlingen, onderwijsprofessionals en het onderwijs?

In dit rapport leest u de resultaten van het onderzoek. In het volgende hoofdstuk worden de belangrijkste begrippen uit het onderzoek toegelicht in het theoretisch kader. In hoofdstuk 3 worden de onderzoeksmethoden beschreven. In hoofdstuk 4 volgen de resultaten van het onderzoek en in hoofdstuk 5 worden conclusies getrokken tegen de achtergrond van de theorie en worden aanbevelingen gedaan waar andere scholen hun voordeel mee kunnen doen.

2. Theoretisch kader

In het theoretisch kader zullen de belangrijkste begrippen rond anders organiseren worden toegelicht. Na de definitie van anders organiseren wordt ingegaan op het type maatregelen dat scholen treffen en de aanleidingen die er zijn voor anders organiseren. Vervolgens wordt beschreven wat bekend is over het veranderproces en de rol van de schoolleider, over stimulerende en belemmerende factoren bij het anders organiseren en de gepercipieerde meerwaarde ervan.

2.1 Anders organiseren

Het lerarentekort vraagt om een slimme manier van het organiseren van de scholen én daarmee van het onderwijs (Van den Berg e.a., 2025). Scholen hebben de taak om kwalitatief goed en passend onderwijs verzorgen (Adriaens & Den Uijl, 2024), ook in tijden waarin het aantal bevoegde onderwijsprofessionals ontoereikend is (Utrecht Leert, 2020). Arbeidstekorten hebben gevolgen voor zowel de werkdruk van leraren als ook op de onderwijskwaliteit. Er is de afgelopen jaren dan ook veel aandacht voor het anders, of ook wel slim, organiseren van het onderwijs om de werkdruk te verlagen en onderwijskwaliteit te verbeteren (Van den Berg, e.a., 2025).

Anders organiseren wordt in de literatuur niet eenduidig gedefinieerd. Wel is er al onderzoek naar gedaan, bijvoorbeeld door Van der Hilst (2019). Hij maakt bij anders organiseren onderscheid tussen de onderwijsorganisatie en de schoolorganisatie. Er wordt gesproken over de onderwijsorganisatie met de vraag: 'Hoe krijgen de leerlingen les?'. Bij de schoolorganisatie gaat het om de vraag: 'Hoe werkt onderwijspersoneel met elkaar samen?' (Van der Hilst, 2019). Idealiter wordt er bij het 'anders organiseren' op scholen rekening gehouden met beide organisatieonderdelen. Ze zijn namelijk nauw met elkaar verbonden.

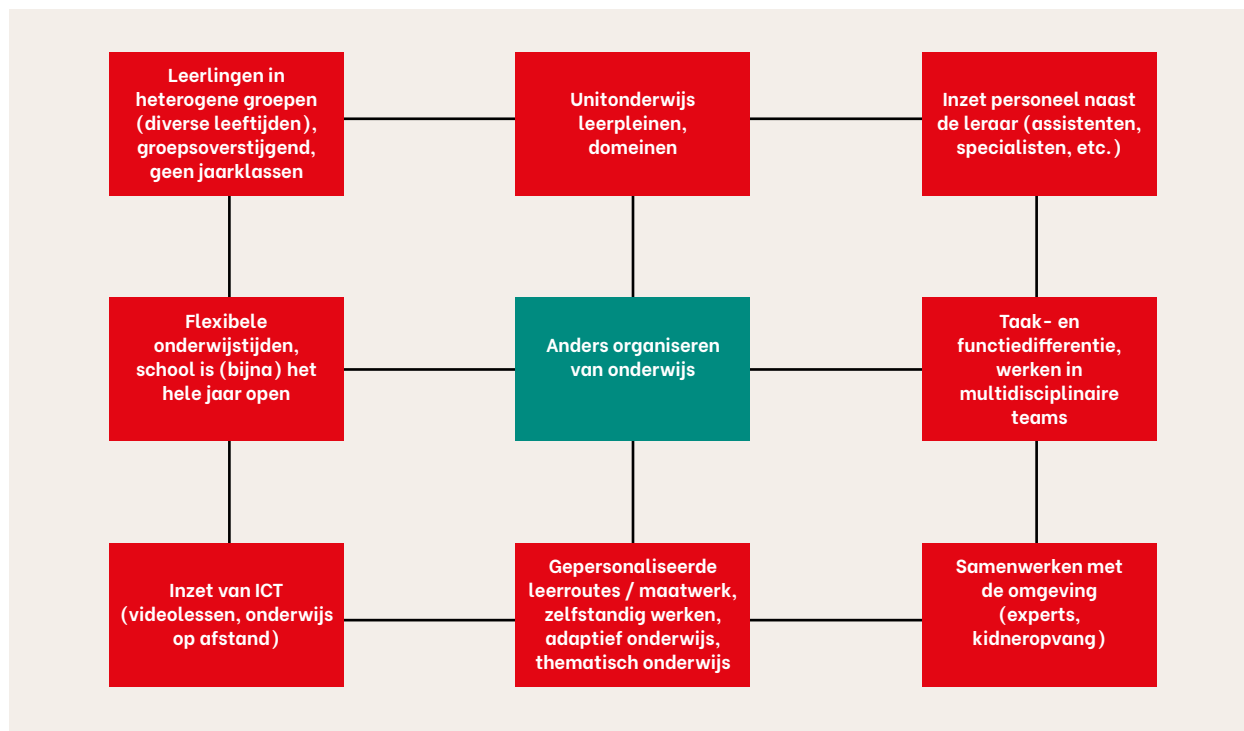
2.2 Maatregelen

De afgelopen jaren blijken steeds meer scholen hun onderwijs anders te organiseren. Diverse onderzoeken tonen aan dat er op veel verschillende manieren invulling wordt gegeven aan het anders organiseren van het onderwijs (Van den Berg & Scheeren, 2018; Draaisma e.a., 2021; Karels, 2020; Voion, 2023). Bekende vormen van anders organiseren betreffen het anders groeperen van leerlingen (bijv. heterogeen of groepsoverstijgend), het teamgericht organiseren van het werk van onderwijsprofessionals, de inzet van functiedifferentiatie en van anders bevoegden (bijv. onderwijsassistenten voor de klas zetten als leerkracht) en werken met flexibele onderwijstijden (al dan niet in samenwerking met de omgeving, zoals buitenschoolse opvang). In Figuur 2.1 staat een overzicht van verschillende vormen van anders organiseren.

2.3 Aanleiding

Aan de verschillende initiatieven van anders organiseren liggen vaak pedagogische en onderwijskundige motieven ten grondslag (Van den Berg & Scheeren, 2018). Het team is bijvoorbeeld overtuigd van de meerwaarde van een ander concept, omdat ze een groei verwachten in de kwaliteit van het onderwijs of in de ontwikkeling van leerlingen. Er zijn ook indicaties dat vormen van anders organiseren kunnen bijdragen aan het effectief omgaan met het

Figuur 2.1: vormen van anders organiseren (Van den Berg & Scheeren, 2018).



lerarentekort (CAOP, 2017; Nijenkamp e.a., 2022). Zoals in de inleiding genoemd, kampen steeds meer scholen met een lerarentekort (Adriaens & Elshout, 2024). Landelijk is er eind 2024 een tekort van 8,0% gemeten. Binnen de vijf grootste steden in Nederland was dit tekort ruim twee keer zo hoog als daarbuiten (15,8% versus 6,6%). Het gaat hier niet alleen om openstaande vacatures, maar ook om verborgen tekorten (denk aan onbevoegden voor de klas) (Adriaens & Elshout, 2024). Het lerarentekort zal naar verwachting de komende jaren licht dalen, echter zullen de tekorten daarna weer stijgen tot voorbij het niveau van 2023 (Rijksoverheid, 2024). Om met deze (verwachte) tekorten om te gaan, zoeken scholen naar alternatieve onderwijsvormen. Deze gaan vaak gepaard met de inzet van extra ondersteunend personeel, zoals onderwijsassistenten of lerarenondersteuners (Draaisma e.a., 2021), of met meer samenwerking en specialisatie, wat de baantevredenheid van leraren ten goede lijkt te komen en het verzuim terug kan dringen. Er zijn ook andere redenen waarom scholen hun organisatievorm veranderen, zoals de wens van scholen zich te onderscheiden van scholen in de omgeving en/of externe omstandigheden, zoals de krimp van het leerlingenaantal of een veranderende populatie (Van den Berg & Scheeren, 2018). In al deze ge-

vallen spelen pedagogische en onderwijskundige motieven vaak ook een rol (Van den Berg & Scheeren, 2018).

2.4 Veranderproces & rol schoolleider

Om het veranderproces van anders organiseren goed te laten verlopen is het belangrijk dat scholen de tijd nemen om na te gaan welke maatregelen passen bij hun school(visie). Vervolgens is het raadzaam om te verkennen waar de gekozen maatregel invloed op heeft. Volgens Van den Berg e.a. (2025) kunnen de maatregelen invloed uitoefenen op zes verschillende onderwerpen: pedagogisch klimaat, onderwijskwaliteit, arbeidsinhoud, arbeidsvoorwaarden, loopbaanperspectief en arbeidsomstandigheden. In hun handreiking voor anders organiseren in tijden van tekorten noemen zij deze onderwerpen bouwstenen. Elke bouwsteen belicht een belangrijk onderwerp van het werk binnen een schoolorganisatie, en samen vormen ze een kader voor reflectie en het ontwikkelen van oplossingen (Van den Berg e.a., 2025). Voor elke bouwsteen zijn vragen opgesteld, die scholen kunnen helpen om de impact van veranderingen te overzien en weloverwogen keuzes te maken (Van den Berg e.a., 2025). In Tabel 2.1 worden de bouwstenen met ondersteunende vragen weergegeven.

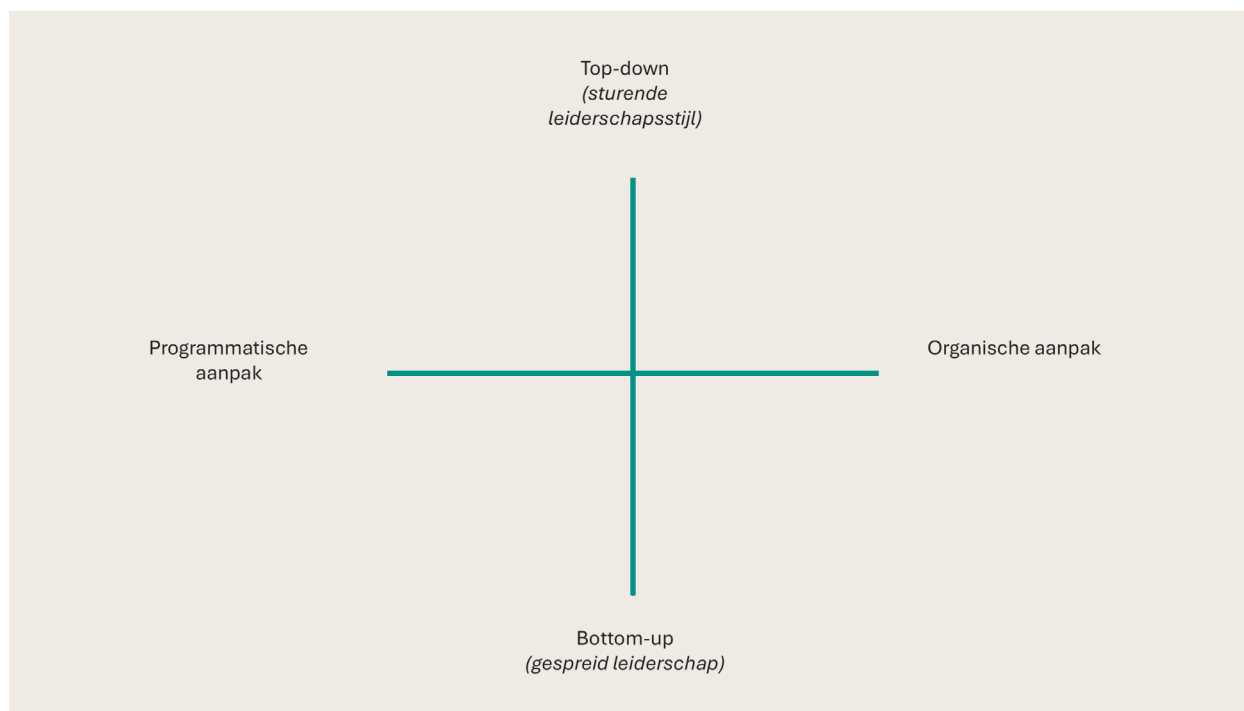
Tabel 2.1: bouwstenen anders organiseren

Bouwsteen	Ondersteunende vraag
Pedagogisch klimaat	Hoe worden voorwaarden voor een goed pedagogisch klimaat geborgd in de nieuwe situatie?
Onderwijskwaliteit	Hoe ziet de kwaliteitscyclus er in de nieuwe situatie uit?
Arbeidsinhoud	Hoe worden taken verdeeld en is de werkverdeling duidelijk voor iedereen?
Arbeidsvoorwaarden	Hoe zorg je ervoor dat de functiebeschrijvingen en voorwaarden die hierbij horen aansluiten bij de nieuwe taken en verantwoordelijkheden van personeel op school?
Loopbaanperspectief	Welke loopbaanmogelijkheden biedt de school in de nieuwe situatie?
Arbeidsomstandigheden	Hoe sluit de inrichting van de werkplek aan bij de manier waarop het onderwijs is/wordt georganiseerd en sluit dit aan bij wat de medewerkers nodig hebben?

Anders organiseren kan een grote impact hebben op de school (Snoek e.a., 2014). Los van de diverse bovenstaande bouwstenen waar het anders organiseren invloed op heeft, betreft de verandering ook de mensen binnen en buiten de school. Denk bij deze betrokkenen aan leraren, leerlingen en ouders. Tijdens het veranderproces is het belangrijk om betrokkenen inspraak te geven, dit kan de acceptatie van de verandering versnellen (Snoek e.a., 2014). De meeste mensen hebben tijd nodig om te wennen aan het idee van een verandering (Rogers, 1995).

De mate van verandering en de omvang ervan bepalen welke rollen betrokkenen op zich nemen en hoe deze zich tot elkaar verhouden (Snoek e.a., 2014). Veranderingen in het onderwijs vragen om een gezamenlijke inspanning waarbij individuele autonomie plaatsmaakt voor gedeelde verantwoordelijkheid. Anders organiseren kan er bijvoorbeeld toe leiden dat verantwoordelijkheden in een school anders worden verdeeld. Bijvoorbeeld van één of twee leerkrachten die verantwoordelijk zijn voor een klas van 25 leerlingen, naar team tea-

Figuur 2.2: veranderaanpak en leiderschapsstijl (gebaseerd op Bekkers & Noordegraaf 2015)



ching in een jaarlaag of bouw (Van den Berg e.a., 2025). Voor schoolleiders en andere kartrekkers in het proces van anders organiseren is het belangrijk om kennis te hebben van veranderprocessen (Bel, 2020). Zo is het bieden van structuur en transparantie belangrijk. De schoolleider speelt hierin een cruciale rol, die moet faciliterend zijn én richting geven aan het proces (Van den Berg & Scheeren, 2021). Hierin kan de schoolleider een keuze maken voor een veranderaanpak die kenmerken kan hebben van een meer programmatische aanpak met duidelijke kaders en richting, of juist van een meer organische aanpak met ruimte voor experimenteren en leren met varianten er tussenin. Deze keuze kan samenhangen met de impact van de verandering op de school.

Ook de keuze voor een leiderschapsstijl is belangrijk gedurende een verandering. Te sturend leiderschap kan belemmerend werken, terwijl gedeeld leiderschap het draagvlak voor de verandering en de implementatie van de verandering juist kan versterken (Van den Berg & Scheeren, 2021). Het vinden van een balans tussen een sterk sturende (top-down) versus een meer coachende (bottom-up) leiderschapsstijl voor schoolleiders is belangrijk (zie figuur 2.2). Volgens Bel (2020) is het daarnaast essentieel dat schoolleiders aandacht hebben voor de verschillende ondersteuningsbehoeften van hun teamleden.

2.5 Stimulerende en belemmerende factoren

Wanneer het veranderproces van anders organiseren is ingezet zijn er verschillende factoren die stimulerend en/of belemmerend kunnen werken. In de literatuur komen in verschillende bronnen randvoorwaarden, oftewel stimulerende factoren, terug (Van den Berg & Van Miltenburg, 2023; Draaisma e.a., 2021; Van den Berg e.a., 2017; Krepel e.a., 2023). Over belemmerende factoren in processen van anders organiseren wordt in de literatuur weinig specifiek gesproken. Variatie in type maatregelen van anders organiseren, zorgt ook voor een variatie in randvoorwaarden. De context van de school doet ertoe, er is dus geen 'one size fits all' (Van den Berg & Van Miltenburg, 2023). Toch zijn er uit de literatuur een aantal terugkomende stimulerende factoren te destilleren, die bij verschillende vormen van anders organiseren een rol lijken te spelen.

Ten eerste, een heldere, gedeelde visie. Op schoolniveau is een duidelijke visie cruciaal voor het starten met anders organiseren om richting te geven aan de beoogde verandering. Het is belangrijk dat deze visie gedragen wordt door het team (Van den Berg & Van Miltenburg, 2023; Draaisma e.a., 2021; Krepel e.a., 2023).

Ten tweede, een duidelijke rolverdeling. De rollen, het takenpakket en de taakverdeling binnen het anders organiseren moeten duidelijk zijn in het team (Van den Berg & Van Miltenburg, 2023).

Ten derde, de samenwerking en afstemming. Er moet tijd en ruimte gerealiseerd worden voor onderlinge afstemming en overleg (Draaisma e.a., 2021; Van den Berg & Van Miltenburg, 2023). Het anders organiseren vraagt namelijk vaak een andere manier van samenwerken, waarvoor meer gedeelde verantwoordelijkheid nodig is.

Ten vierde, ruimte voor professionalisering. Leerkrachten en onderwijsassistenten komen door het anders organiseren vaak in een andere rol en daarmee vraagt anders organiseren regelmatig ook andere vaardigheden van het personeel (Van den Berg & Van Miltenburg, 2023; Draaisma e.a., 2021; Van den Berg & Scheeren, 2021). Het is belangrijk dat het team hiervoor voldoende toegerust is. Ruimte voor professionalisering kan hierbij helpen, bijvoorbeeld door coaching of begeleiding. Ten vijfde, tijd voor de verandering. Veranderprocessen rondom anders organiseren zijn vaak complex en langdurig. Het is belangrijk om voldoende tijd te nemen voor de implementatie (Van den Berg & Van Miltenburg, 2023). Als laatste wordt de centrale rol van de schoolleider in de literatuur benadrukt als stimulerende factor in het anders organiseren (zie paragraaf 2.4). Bovengenoemde randvoorwaarden zijn belangrijk om het veranderproces in goede banen te leiden. Zo kan er daadwerkelijke duurzame verandering worden gecreëerd. Indien niet aan deze voorwaarden wordt voldaan, kan dit zorgen voor belemmeringen en daarmee voor een moeizaam of zelfs mislukt veranderproces.

2.6 Gepercipieerde meerwaarde

Scholen starten met een traject van anders organiseren omdat zij een bepaalde meerwaarde verwachten. De variatie in type maatregelen van anders

organiseren is groot en de gepercipieerde meerwaarde – dat wil zeggen, de meerwaarde zoals ervaren door betrokkenen – van het anders organiseren is onder andere afhankelijk van het type maatregel. In de literatuur wordt gepercipieerde meerwaarde vaak onderverdeeld in drie categorieën: verwachte meerwaarde voor de leerlingen, voor onderwijsprofessionals en voor het onderwijs. Hieronder worden de categorieën toegelicht, waarbij in elke categorie enkele voorbeelden worden gegeven van gepercipieerde meerwaarde van anders organiseren.

Gepercipieerde meerwaarde voor de leerlingen

Door anders te organiseren kan vaak meer maatwerk aan leerlingen geboden worden. Zo kan er meer aandacht geschonken worden aan individuele leerlingen of kleinere groepen leerlingen met specifieke behoeftes (Goetz, 2000). Bij scholen die anders organiseren worden leerlingen vaak meer gestimuleerd om eigenaarschap te nemen over hun leerproces (Van den Berg e.a., 2017). Daarnaast toont onderzoek aan dat zowel ouders als leerlingen overwegend positief zijn over de wijze waarop scholen het onderwijs anders zijn gaan organiseren (Van den Berg e.a., 2017).

Gepercipieerde meerwaarde voor de onderwijsprofessionals

De ervaren werkdruk op scholen waar anders georganiseerd wordt is niet per se lager dan op traditioneel georganiseerde scholen. Wel geven medewerkers vaak aan dat zij taken kunnen uitvoeren die zij leuk vinden en waarin zij goed zijn. Dit draagt bij aan een hoge baantevredenheid op veel van deze scholen (Van den Berg e.a., 2017). Daarnaast rapporteert een deel van de scholen dat het personeel zich binnen het nieuwe concept meer als professional is gaan zien, wat hen beter in staat lijkt te stellen om met de werkdruk om te gaan (Van den Berg e.a., 2017).

Gepercipieerde meerwaarde voor het onderwijs

Scholen moeten in de opstartfase vaak investeren om de omgeving en het personeel mee te krijgen in de veranderingen. Echter, als zij eenmaal mee zijn, lijkt het concept duurzaam van aard (Van den Berg e.a., 2017). Meerdere scholen die anders georganiseerd zijn geven aan dat het verzuim op hun school lager ligt dan het landelijk gemiddelde. Ook geven meerdere scholen aan dat kortdurend verzuim in teamverband eenvoudiger opgevangen kan worden (Van den Berg e.a., 2017).

Zoals hierboven omschreven blijkt dat anders organiseren positieve (ervaren) effecten teweeg kan brengen. Echter is de literatuur niet louter positief over anders organiseren; er kleven ook mogelijke nadelen aan vast. Zo kunnen veranderingen (eerst) leiden tot meer werkdruk (Nijenkamp e.a., 2022). Draaisma en collega's (2021) concluderen bijvoorbeeld dat het de vraag is of taakdifferentiatie daadwerkelijk leidt tot een lagere werkdruk voor leraren. Het uitbesteden van taken buiten het kernproces aan externen kan leraren weliswaar ontlasten, maar het opzetten en onderhouden van zo'n netwerk vergt juist extra inspanning van de leraar en schoolleider (Van Miltenburg e.a., 2022). Kijkend naar de inzet van onderwijsondersteuners, geeft een onderzoek aan dat de instructie van onderwijsassistenten van lagere kwaliteit is dan die van leraren. Daarbij boekten leerlingen die de meeste ondersteuning van onderwijsassistenten ontvingen, minder vooruitgang dan vergelijkbare leerlingen die weinig tot geen ondersteuning kregen (Sharples e.a., 2015). Tot slot blijkt dat het anders organiseren niet altijd helpend is voor het lerarentekort. Onderzoek wijst immers op de conclusie dat de inzet van functiedifferentiatie niet direct leidt tot een afname van het lerarentekort (Draaisma e.a., 2021; Van den Berg e.a., 2017). Ook unitonderwijs draagt niet bij aan het oplossen van het lerarentekort (Van den Berg e.a., 2017).

Hoewel anders organiseren dus kansen biedt voor verbetering en vernieuwing, wijst de literatuur (bijvoorbeeld Van den Berg & Van Miltenburg, 2023) erop dat het realiseren van de beoogde meerwaarde afhankelijk is van het voldoen aan randvoorwaarden (zie paragraaf 2.5 voor toelichting). Zonder deze randvoorwaarden wordt de kans groter dat de verwachte positieve effecten uitblijven of slechts in beperkte mate worden bereikt. Sterker nog, wanneer de randvoorwaarden onvoldoende zijn ingevuld, kunnen juist nadelige effecten optreden.

3. Methode

Het uitgevoerde onderzoek bestond uit twee deelstudies. In de eerste deelstudie werden kwantitatieve gegevens verzameld met behulp van een vragenlijst; de tweede deelstudie was kwalitatief van aard. Beide deelstudies richtten zich op beschrijven en waarderen.

Wat betreft beschrijven ging het vooral om zicht geven op wat voor maatregelen scholen nemen, waarom deze maatregelen zijn gekozen en hoe deze maatregelen in gang zijn gezet (deelvraag 1, 2 en 3). Wat betreft waarderen ging het om zicht geven op de gepercipieerde meerwaarde van de maatregelen (deelvraag 4) en de stimulerende en belemmerende factoren daarbij (deelvraag 3). Zie tabel 3.1 voor een overzicht.

3.1 Deelnemers, selectie en procedure

Deelstudie 1

Alle scholen die de subsidie voor anders organiseren aan hebben gevraagd via Utrecht Leert namen deel aan deelstudie 1. Onderdeel van het aanvraagproces was immers het invullen van een vragenlijst waarin de plannen voor de besteding van de €16.000 worden toegelicht.

Aan iedere school werd verzocht om de vragenlijst gezamenlijk in te laten vullen door de schoolleider en een andere onderwijsprofessional die te maken had met de maatregel(en) voor anders organiseren. Dit met het oog op een zo concreet mogelijke beschrijving van de maatregel(en). De vragenlijst werd halverwege juni 2024 uitgezet door Utrecht Leert. In totaal hebben 112 scholen de vragenlijst ingevuld. In Tabel 3.2 is de verdeling van de scholen over de verschillende Utrechtse schoolbesturen te zien.

Deelstudie 2

Naar aanleiding van de resultaten van de vragenlijst zijn deelnemers geselecteerd voor deelstudie 2. Allereerst voor deelname aan een interview. In totaal zijn er schoolleiders van 18 scholen geïnterviewd in januari en februari 2025 de schoolleider is geïnterviewd (zie figuur 3.1). Bij het trekken van deze steek-

Tabel 3.1: koppeling deelvragen aan deelstudies

Deelvraag	Deelstudie
1. Wat voor maatregelen nemen scholen met de subsidie om hun onderwijs anders te organiseren?	Deelstudie 1 en 2
2. Waarom is gekozen voor een bepaalde vorm van anders organiseren en met welk doel subsidie van Utrecht Leert gebruikt?	Deelstudie 1 en 2
3. Hoe wordt proces van anders organiseren in gang gezet en welke factoren zijn stimulerend of belemmerend bij dit proces?	Vooraf deelstudie 2
4. Wat is de gepercipieerde meerwaarde van de maatregelen voor leerlingen, onderwijsprofessionals en het onderwijs?	Vooraf deelstudie 2

Tabel 3.2: verdeling scholen over schoolbesturen (N=112)

Bestuur	Aantal scholen
KSU	28
PCOU	29
SPOU	37
SOZKO	2
MONTON	3
Vrije Scholen	3
WIJS	6
Anders	4

proef is gebruik gemaakt van een aantal selectiecriteria. Spreiding en diversiteit stonden hierbij voorop:

- Spreiding over de soorten maatregelen (zoals aangegeven in de vragenlijst)
- Spreiding over scholen die net beginnen of juist ver gevorderd zijn met anders organiseren (zoals aangegeven in de vragenlijst)
- Spreiding over soorten maatregelen die al meer beproefd c.q. vaker beschreven zijn en maatregelen die minder bekend zijn
- Spreiding over de verschillende schoolbesturen in Utrecht
- Maatregelen die te observeren zijn

Na afloop van elk interview is aan de schoolleider gevraagd of de betreffende maatregel(en) zichtbaar zijn via participerende observatie. Ook is gevraagd of de school open stond voor een participerende

observatie. Uiteindelijk hebben negen scholen deelgenomen aan een participerende observatie, die plaatsvonden in maart en april 2025.

3.2 Instrumenten

Deelstudie 1

Eerder gebruikte Utrecht Leert een vragenlijst waarin aan scholen werd gevraagd de plannen voor de besteding van de €16.000 toe te lichten. Voor het huidige onderzoek is een aangepaste versie van deze vragenlijst gemaakt. Ten opzichte van de oorspronkelijke versie, zijn de volgende aanpassingen gedaan:

Beschrijven

- De lijst met maatregelen voor anders organiseren is herschreven aan de hand van bevindingen uit de literatuur en de gegeven voorbeelden zijn aangepast (toevoegingen vanuit literatuur; schrapping van smalle voorbeelden).
- Er is meer doorgevraagd naar wat scholen precies doen met het geld en naar het waarom achter de gekozen maatregel(en) (concrete invulling, is de interventie team- en/of individugericht?).
- Er zijn vragen toegevoegd over hoe de scholen vormgeven aan de maatregel(en) (bijv. hoe is de interventie ingebed in de school, hoe pakken ze de implementatie aan, wie zijn daarbij betrokken/verantwoordelijk, welke randvoorwaarden zijn aanwezig of nodig, welke moeilijkheden voorzien ze, welke plannen zijn er voor verduurzaming na de subsidie?).

Waarderen

- Er is een vraag toegevoegd over de gepercipieerde meerwaarde.

Figuur 3.1: overzicht deelnemers, selectie en procedure



Tabel 3.3: fasen van anders organiseren zoals voorgelegd in de vragenlijst

Fase	Betekenis van de fase
Fase 0	Geen urgentie: dit en volgend schooljaar is iedere groep alle dagen voorzien van een bevoegde leerkracht.
Fase 1	Geen directe urgentie, we denken wel na over toekomstgericht onderwijs door deelname aan bijvoorbeeld studiedriedaagse Heel Holland Leert, teamgesprek, betrokkenheid ouders.
Fase 2a	Urgentie door lerarentekort. Je hebt in een deel van de school maatregelen genomen (groepen samenvoegen, anders bevoegden voor de groep, voorkomen dat groepen naar huis worden gestuurd).
Fase 2b	Urgentie door lerarentekort. Je hebt de hele school anders georganiseerd; wordt mogelijk een definitief model
Fase 3	De school is op basis van visie onderweg naar een toekomstbestendige organisatie
Fase 4	De school is vanuit visie definitief toekomstbestendig georganiseerd.

Daarmee is een vragenlijst ontstaan waarin scholen allereerst konden aangeven welke van de acht voorgelegde maatregelen van anders organiseren ze inzetten (zie Figuur 2.1) en wat de reden daarvoor was. Vervolgens konden scholen zichzelf indelen in fasen. Het ging hier om in welke fasen van anders organiseren de school zich bevond op moment van invullen van de vragenlijst (zie Tabel 3.3). Aan het eind is de scholen een aantal vragen voorgelegd over de inzet van de experimenteerregeling. In de vragenlijst is gekeken naar het proces, de randvoorwaarden, de betrokkenen bij de verandering en hoe de scholen van plan zijn verder te gaan na stopzetten van de subsidie. De volledige vragenlijst is in bijlage 1 opgenomen.

Deelstudie 2

Voor deelstudie 2 zijn gegevens verzameld via (a) een interview met schoolleiders en (b) participerende observaties.

Het interview met de schoolleiders had, net als de vragenlijst, betrekking op beschrijven en waarderen (zie Bijlage 2 voor het interviewprotocol). Voor beschrijven zijn meer diepgaande gegevens verzameld over het wat, waarom en hoe van de maatregelen. De schoolleiders zijn bevraagd op hoe de maatregel is ingezet (de veranderstrategie), diens eigen rol en de rol van het team daarbij. Ook is de inbedding van de maatregel in het onderwijsconcept en

in de structuur van de school bevraagd. Daarnaast zijn schoolleiders bevraagd op wat in gang moest worden gezet met de maatregel, zodat zicht verkregen werd op het waarom. Voor waarderen is aan de schoolleider gevraagd naar diens ervaringen ten aanzien van de meerwaarde van de maatregelen voor het onderwijs, de leerlingen en de onderwijsprofessionals die werken in de school. Hierbij is ook aandacht besteed aan mogelijke nadelen van de maatregelen voor de verschillende betrokkenen. Daarnaast zijn stimulerende en belemmerende factoren bij het implementeren van de maatregelen besproken. De interviews duurden circa een uur. Een deel van de interviews vond plaats op de scholen. De andere interviews werden via Teams gevoerd. De interviews zijn opgenomen met een voicerecorder. Na afloop van de interviews is aan elke schoolleider gevraagd of de maatregelen ook in het onderwijsleerproces en/of in hoe onderwijsprofessionals samenwerken zichtbaar waren als er op school geobserveerd zou worden. Indien dit het geval was en de school geselecteerd werd, is met de schoolleider een programma voor participerende observatie samengesteld.

De participerende observatie betrof eveneens het beschrijven en waarderen. Nu met het oog op het verzamelen van concrete illustraties van wat, waarom en hoe. Een PLG-lid draaide gedurende een dag(deel) mee op de school, observeerde daarbij

en ging in gesprek met verschillende onderwijsprofessionals en leerlingen. Voor het beschrijven is gekeken naar hoe een dag op de school eruitziet voor onderwijsprofessionals en leerlingen. Er is geobserveerd, en waar nodig bevestigd, wat de verschillende onderwijsprofessionals deden tijdens de dag, hoe de lessen eruitzagen, wie in de klas aanwezig waren, hoe leerlingen samenwerkten en hoe onderwijsprofessionals samenwerkten. Eveneens is de sfeer in de school en in de klassen geobserveerd en bevestigd. Op deze wijze is zicht verkregen op hoe het anders organiseren concreet werd uitgevoerd in de praktijk. Voor het onderdeel waarden zijn de onderwijsprofessionals en leerlingen bevestigd over de gepercipieerde meerwaarde van de verschillende maatregelen die zichtbaar zijn in de dagelijkse praktijk van de school. Het betrof hier de meerwaarde die onderwijsprofessionals voor zichzelf zagen, evenals de meerwaarde voor collega's en leerlingen. Gedurende en direct na deze werkdag zijn fieldnotes gemaakt (zie bijlage 3 voor een leeg voorbeeld) over de observaties die het betreffende PLG-lid heeft gedaan en de gesprekken die zij heeft gevoerd.

3.3 Data-analyse

Deelstudie 1

Voor deelstudie 1 zijn de antwoorden op de vragen geanalyseerd. Dit gebeurde door middel van zowel kwalitatief als kwantitatief onderzoek. Met behulp van SPSS zijn er frequentietabellen gemaakt van de antwoorden op de meerkeuzevragen. Dit gaf inzicht in de frequentie van de gekozen maatregelen voor anders organiseren op de scholen. Deze frequentietabellen werden ook gemaakt voor de reden van anders organiseren en de fase van anders organiseren. Daarnaast zijn nieuwe variabelen gemaakt om na te gaan hoeveel maatregelen scholen hebben aangekruist. Vervolgens zijn per optie crosscase analyses gedaan om een beeld te krijgen van welke doelen scholen met de verschillende maatregelen hebben en hoe ze de maatregelen uitvoeren.

Deelstudie 2

De interviews met schoolleiders zijn allereerst geanalyseerd met behulp van een matrix (zie bijlage 4 voor een leeg voorbeeld) in een proces van data display en data reductie (Miles & Huberman, 1994). In de matrix is per interviewtopic en per school samengevat wat de schoolleider vertelde over het

betreffende topic. Dit gebeurde door de opnames van de interviews af te luisteren.

Vervolgens is voor elke school een stroomschema ingevuld (zie bijlage 5 voor een leeg voorbeeld). Hierin werd kernkrachtig weergegeven welke maatregelen de school inzet, waarom deze maatregelen worden ingezet, welke stappen zijn gezet, welke rol de schoolleider heeft in het veranderproces, welke belemmerende en stimulerende factoren meespelen en welke meerwaarde wordt ervaren. Het invullen van de stroomschema's gebeurde op basis van de gegevens uit de bovengenoemde matrix. Voor de negen scholen waar tevens observaties hebben plaatsgevonden, is aanvullend gebruikgemaakt van de informatie uit de fieldnotes.

Nadat de stroomschema's gemaakt waren, is de mogelijkheid van een soort clusteranalyse onderzocht. Daarmee is gezocht naar de best passende variabele om data op te ordenen. Een variabele werd gezien als 'best passend' wanneer (1) binnen een cluster zo weinig mogelijk verschillen tussen cases zichtbaar was, (2) de verschillen tussen de clusters zo groot mogelijk waren, (3) elk cluster uit minimaal twee cases bestond en (4) de clusters te interpreteren waren. Dit is onderzocht voor de volgende variabelen: wat, waarom, hoe en meerwaarde. Tijdens een PLG-bijeenkomst is echter geconcludeerd dat geen van de variabelen voldeed aan alle vier de gestelde criteria. De scholen verschilden te veel in hun aanpak, werkwijze, proces en in wat zij als meerwaarde zagen. Daardoor konden er geen samenhangende overkoepelende redeneerketens worden gevormd over scholen heen en was een clusteranalyse niet passend bij de data. Vervolgens is gekozen om per deelvraag een beschrijving te geven van de data uit de verschillende interviews. De beschrijvingen zijn verrijkt met quotes en tevens met illustraties van een aantal scholen vanuit de observaties.

Kwaliteit analyse

Tijdens het analyseproces is de kwaliteit ervan geborgd door analysestappen te bedenken en te bespreken in de PLG, door stukken data samen te analyseren en met behulp van meerdere analysesessies waarin de PLG samen conclusies trok. In het kader van navolgbaarheid zijn resultaten uit het kwalitatieve onderzoek (deelstudie 2) geïllustreerd met representatieve quotes.

4. Resultaten

In dit hoofdstuk worden achtereenvolgens de resultaten van deelstudie 1 (vragenlijstonderzoek) en deelstudie 2 (interviews en observaties) besproken.

4.1 Deelstudie 1

In deze paragraaf worden de bevindingen van de vragenlijst besproken. We houden daarbij zoveel mogelijk de geformuleerde deelvragen aan om de resultaten te ordenen.

4.1.1 Wat voor maatregelen nemen scholen om hun onderwijs anders te organiseren?

De scholen is gevraagd om voor een achttal mogelijke maatregelen voor anders organiseren aan te geven welke ze daarvan in gaan zetten met de aan te vragen subsidie. Ook konden ze zelf nog een andere optionele maatregel toevoegen. In tabel 4.1 is te zien welke maatregelen de scholen hebben aangegeven. Vervolgens is gevraagd om een toelichting op de gemaakte keuzes (wat, met welk doel). Daaruit blijkt dat de aangekruiste maatregel niet altijd overeenkomen met de toelichting¹. Om verkeerde interpretaties door de onderzoekers te vermijden, zijn in tabel 4.1 de antwoorden van de scholen als leidend genomen.

De maatregel die het meest wordt ingezet door scholen is het inzetten van personeel naast de leerkracht. Bijna twee derde van de scholen zegt dit te doen. Door een deel van de scholen wordt dit als enige maatregel ingezet met als doel de werkdruk van leerkrachten te verminderen en hen meer tijd voor het primaire proces te geven. In de meeste gevallen gaat het om het inzetten van onderwijs-

ondersteuners naast de leerkracht of voor bepaalde activiteiten of vakleerkrachten. Soms gaat het ook om het opvangen van of anticiperen op tekorten. Vaak zetten scholen personeel in naast de leerkracht, in combinatie met het organiseren van ambulante tijd, waardoor leerkrachten zich kunnen professionaliseren (specialiseren) of intervisie kunnen organiseren. Ook andere maatregelen worden door scholen gecombineerd met het inzetten van personeel naast de leerkracht. Zo zijn er enkele scholen die aangeven, naast het inzetten van personeel naast de leerkracht, nog vier andere maatregelen in te zetten. Dan gaat het bijvoorbeeld om het ontwikkelen en geven van thematisch onderwijs en groepsdoorbroken werken, waarbij leerkrachten ingezet worden op basis van expertise en interesse en onderwijsondersteuners en vakspecialisten ingezet worden om de leerkrachten te ondersteunen en de kwaliteit te waarborgen. Hierdoor ontstaat ambulante tijd voor de leerkrachten om het thematisch onderwijs te ontwikkelen. Naast het verminderen van werkdruk, en (het anticiperen op) tekorten worden als doelen ook genoemd het werkplezier vergroten (om leerkrachten te boeien en te binden) en het verhogen van de onderwijskwaliteit.

Ambulante tijd wordt door 41 procent van de scholen ingezet en komt daarmee op de tweede plaats van meest ingezette maatregel. Meestal wordt deze ambulante tijd geregeld door inzetten van perso-

1. Soms lijken de gekozen maatregelen niet te passen bij wat ze beschrijven. Of er wordt iets bij de toelichting beschreven wat niet als maatregel genoemd is (bijv. thematisch onderwijs ontwikkelen, maar alleen taak- en functiedifferentiatie en Ambulante tijd worden aangevinkt).

Tabel 4.1: redenen voor anders organiseren (N=112)

Maatregel	Percentage scholen (aantal tussen haakjes)
Onderwijskundig concept (bijv. gepersonaliseerde leerroutes / maatwerk, zelfstandig werken, adaptief onderwijs en thematisch onderwijs)	31% (28)
Andere schoolorganisatie (groeperen leerlingen, bijv. groepssamenstelling/ groepsdoorbroken werken, geen jaarklassen)	21% (19)
Andere schoolorganisatie (onderwijskundig, bijv. unitonderwijs, leerpleinen, -domeinen)	14% (13)
Taak- en functiedifferentiatie voor leerkrachten (bijv. op kwaliteiten en interesse van leerkrachten; specialisatie in bepaalde vakken of taken; ruimte voor professionalisering)	38% (34)
Inzet personeel naast de leerkracht (assistenten, specialisten van buiten het onderwijs, vakdocenten, etc.)	69% (62)
Ambulante tijd (om in te vullen voor niet-klasgebonden taken of samenwerken als team)	46% (41)
Samenwerken met de omgeving (bijv. buitenschoolse opvang)	21% (19)
Flexibelere onderwijs- en werktijden (bijv. school bijna het hele jaar open, schooldagen van 8.30 tot 17 uur, vierdaagse schoolweek)	0
Anders, namelijk...	6% (5)

neel naast de leerkracht om professionalisering en specialisatie te kunnen organiseren. Drie scholen geven aan ambulante tijd in te zetten, maar uit de toelichting blijkt dat ze eigenlijk ook taak- en functiedifferentiatie en personeel naast de leerkracht inzetten (of al eerder ingezet hebben). Zo is er een school die aangeeft ambulante tijd voor de ontwikkeling van leerkrachten in te zetten, door de inzet van een vakdocent die ze al eerder aangesteld hebben. Een andere school heeft middagen vrij geroosterd waarin leerkrachten in professionele leergemeenschappen (PLG's) per bouw samen onderwijs voorbereiden.

Taak- en functiedifferentiatie op interesse en specialisatie wordt door een derde van de scholen ingezet. Om dit te kunnen organiseren worden meestal ook ambulante tijd en inzet personeel naast de leerkracht ingezet (zoals hiervoor aangegeven), zodat de leerkrachten hier tijd voor krijgen en het onderwijs aan de leerlingen door kan gaan. Enkele scholen geven aan alleen taak- en functiedifferentiatie in te zetten, zonder dat uit de beschrijving duidelijk wordt hoe ze de tijd daarvoor regelen.

Bijna een derde van de scholen zet een ander onderwijskundig concept in, bijvoorbeeld gepersonaliseerde leerroutes, maatwerk, zelfstandig werken, adaptief onderwijs en thematisch onderwijs. Meestal wordt deze maatregel samen met enkele van de andere maatregelen ingezet. Bij een derde van de scholen wordt het andere onderwijskundig concept dan tevens doorgevoerd in de vorm van een andere schoolorganisatie: er wordt groepsdoorbroken gewerkt zonder jaarklassen en/of er is unitonderwijs of er zijn leerpleinen. Van de scholen die een ander onderwijskundig concept inzetten geeft ongeveer de helft aan bezig te zijn (met het ontwikkelen van) thematisch onderwijs. Doelen daarvan zijn samenghangend onderwijs geven dat beter aansluit bij de leerlingen, meer gebruik maken van de expertise en interesses van leerkrachten om zo hun werkplezier te vergroten en zorgen voor meer teamverantwoordelijkheid. Twee scholen geven aan dat door het werken met grotere groepen efficiënter gewerkt kan worden (meer doen in minder tijd). Twee andere scholen geven aan op deze manier beter voorbereid te zijn op dreigende tekorten. Enkele scholen geven aan meer maatwerk te willen bieden aan specifieke

groepen leerlingen door groepen anders te organiseren en de leerlingen gemotiveerd te houden.

Een vijfde van de scholen zet een andere schoolorganisatie in wat betreft het groeperen van leerlingen (groepsdoorbroken, geen jaarklassen). Twee scholen geven aan alleen deze maatregel in te zetten. De overige scholen combineren dit met een of meerdere andere maatregelen (zoals blijkt uit de beschrijving bij de voorgaande maatregelen). Enkele scholen zeggen dat het doel van het inzetten van deze maatregel het teamgericht organiseren is om leerkrachten meer samen te laten werken vanuit ieders expertise en samen verantwoordelijk te zijn voor een groep leerlingen. Ook het toekomstbestendig maken van het onderwijs en het kunnen blijven geven van goed onderwijs bij een krappe arbeidsmarkt wordt als doel genoemd. Scholen die daarbij ook personeel naast de leerkracht en ambulante tijd inzetten, noemen ook werkdruk verlagen als reden voor een andere schoolorganisatie.

Ook een vijfde van de scholen zet samenwerken met de omgeving in. In bijna alle gevallen gaat het om samenwerking met een BSO. Daarnaast zijn er drie basisscholen die samenwerken en een school die samenwerkt met de programmeerschool. Drie scholen zeggen alleen deze maatregel in te zetten. De andere scholen zetten meerdere maatregelen in. Genoemde doelen hierbij zijn een betere doorgaande lijn voor leerlingen, gezamenlijk tekorten van personeel opvangen, met name door medewerkers van de BSO ook deels bij de school aan te stellen (maar ook andersom), of de werkdruk van leerkrachten verminderen. Hierdoor ontstaat meer werkplezier en wordt kennis gedeeld.

Flexibelere onderwijs- en werktijden is door geen enkele school als maatregel opgegeven.

Een zestal scholen heeft de maatregel “anders, namelijk...” aangegeven. Echter, uit de beschrijvingen hiervan blijkt dat het in alle gevallen eigenlijk gaat om een vorm van inzet van personeel naast de leerkracht. Er worden onderwijsondersteuners of externen/vakdocenten (van binnen of buiten) ingezet om de leerkrachten te ontlasten of onderwijs aan bepaalde leerlingen te kunnen blijven geven.

4.1.2 Waarom is gekozen voor een bepaalde vorm van anders organiseren en met welk doel wordt de subsidie van Utrecht Leert gebruikt?

In de vragenlijst is gevraagd aan te geven waarom de school gekozen heeft voor (een vorm van) anders organiseren (zie Tabel 4.2). Er konden meerdere van de vier opties aangegeven worden, waaronder de optie ‘anders, namelijk’.

De meeste scholen (83 procent) zeggen anders te organiseren vanuit visie. Bijna de helft geeft aan dat het (tevens) preventief handelen is. Bij een kwart van de scholen is de reden om anders te organiseren (ook) noodgedwongen.

De meeste scholen noemen meerdere redenen om anders te organiseren. Bij vijf procent van de scholen is de reden alleen noodgedwongen. Bij de helft (drie) van deze scholen was het lerarentekort de reden, bij één school het anticiperen hierop. Een andere school wilde ambulante tijd organiseren voor noodzakelijke expertise ontwikkeling. Ruim een derde van de scholen gaat anders organiseren gedreven vanuit alleen visie. Ongeveer een vijfde van deze scholen geeft aan dat het gaat om het beter benutten van expertise van leerkrachten, en/of het meer ruimte geven aan leerkrachten vaak in relatie tot werkplezier en behoud van personeel. Enkele scholen zeggen dat onderwijs op maat en de onderwijsbehoefte van de leerlingen de reden was. (Echter, als je alle gegeven antwoorden bekijkt geven meerdere scholen aan dat het uiteindelijk gaat om de kwaliteit van onderwijs). Daarnaast worden o.a. themagericht onderwijs, ontwikkelen van kindcentra en toekomstgericht onderwijs genoemd.

Bij elf procent van de scholen hebben alle drie de redenen meegespeeld. Slechts enkele scholen

Tabel 4.2: redenen voor anders organiseren (N=112)

Reden	Percentage scholen (aantal tussen haakjes)
Noodgedwongen	26% (29)
Preventief handelen	45% (50)
Visie	83% (93)
Anders	4% (5)

Tabel 4.3: fase van anders organiseren waarin scholen zich bevinden (N=112)

Fase	Percentage scholen (aantal tussen haakjes)
Fase 0 Geen urgentie: dit en volgend schooljaar is iedere groep alle dagen voorzien van een bevoegde leerkracht	12% (13)
Fase 1 Geen directe urgentie, we denken wel na over toekomstgericht onderwijs door deelname aan bijvoorbeeld studie driedaagse Heel Holland Leert, teamgesprek, betrokkenheid ouders	17% (19)
Fase 2a Urgentie door lerarentekort, je hebt in een deel van de school maatregelen genomen (groepen samenvoegen, anders bevoegden voor de groep, voorkomen dat groepen naar huis worden gestuurd)	29% (33)
Fase 2b Urgentie door lerarentekort, je hebt de hele school anders georganiseerd; wordt mogelijk een definitief model	5% (6)
Fase 3 De school is op basis van visie onderweg naar een toekomstbestendige organisatie	35% (39)
Fase 4 De school is vanuit visie definitief toekomstbestendig georganiseerd	2% (2)

noemen andere redenen om anders te gaan organiseren, namelijk werkdrukverlaging, maatwerk en de gedachte om te werken vanuit een Integraal Kind Centrum (IKC).

4.1.3 In welke fase van anders organiseren bevindt de school zich?

In de vragenlijst is een zestal fasen van ontwikkeling richting anders organiseren beschreven. De scholen is gevraagd aan te kruisen in welke fase ze zich momenteel bevinden. In onderstaande tabel 4.3 staan de fasen beschreven met daarachter het percentage (en aantal) scholen dat aangeeft zich daarin te bevinden.

Ruim een derde van de scholen geeft aan zich in fase 3 te bevinden: op basis van visie is de school op weg naar een toekomstbestendige organisatie. Iets minder dan een derde van de scholen ervaart urgentie om anders te organiseren door het lerarentekort (fase 2a). Een achtste van de scholen daarentegen ervaart geen urgentie van het lerarentekort om anders te organiseren (fase 0). Twee scholen zeggen dat hun school vanuit visie toekomstbestendig georganiseerd is (fase 4).

4.1.4 Hoe geven scholen vorm aan anders organiseren?

In de vragenlijst hebben de scholen moeten aangeven hoe ze de maatregelen met betrekking tot het anders organiseren willen realiseren en wie daarbij betrokken zijn. De meeste scholen hebben dit beknopt beantwoord, ongeveer een vijfde slechts heel kort en enkele scholen redelijk uitgebreid.

Bij de korte antwoorden is soms alleen aangegeven wie betrokken zijn, zoals enkele leerkrachten, de schoolleiding, de IB-er. Soms worden de personen met naam genoemd. Soms wordt ook aangegeven in welke rol, zoals kartrekker, begeleider of PLG-lid. Meestal is de beschrijving kort als de andere vragen ook kort beantwoord zijn, waardoor in die gevallen niet duidelijk is wat ze precies (gaan) doen. Soms is het feit dat er maar één maatregel uitgevoerd wordt, dat de school pas begint met anders organiseren of dat er alleen ander personeel wordt ingezet naast de leerkracht, de reden van een kort antwoord.

De scholen die uitgebreider antwoorden wat ze doen, beschrijven dit soms vrij concreet, zodat

een redelijk goed beeld ontstaat van hoe ze anders organiseren vormgeven. Enkele scholen geven bijvoorbeeld vrij gedetailleerd aan voor hoeveel uur een externe vakdocent wordt ingezet, hoe dat voorbereid wordt, wie de roosters maakt zodat iedereen een aantal keer intervisie heeft, wanneer er geëvalueerd wordt, wat daarmee gedaan wordt en hoe ervoor gezorgd wordt dat iedereen betrokken is. Een school die nog in de beginfase zit, geeft heel uitgebreid aan welke stappen ze gaan nemen om de visie die ze samen hebben geformuleerd vorm te geven. Een andere school beschrijft hoe vaak de vakdocent lesgeeft, wie per bouw de contactpersonen zijn, hoe de lijnen lopen, hoe de inhoud met de andere leerkrachten afgestemd wordt en hoe de verdere communicatie met iedereen geregeld is.

Meestal is de beschrijving vrij beknopt, waardoor niet helemaal duidelijk is hoe scholen anders organiseren vormgeven. Zo geeft een school wel duidelijk aan hoe ze de ambulante tijd voor de leerkrachten

organiseren, zodat leerkrachten samen onderwijs kunnen maken en dat ze zich nog verder moeten oriënteren op anders organiseren. Maar om welk onderwijs het gaat (voor bepaalde vakken of juist vakoverstijgend) en hoe de oriëntatie gaat gebeuren, of er bijv. een schoolbrede PLG is of een kartrekker, wordt niet vermeld. Een andere school geeft aan dat leerteams en bouwcoördinatoren de drijvende kracht zijn achter het invoeren van thematisch onderwijs, maar niet hoe de leerteams zijn samengesteld en wat ze precies gaan doen.

De manieren waarop de scholen beschrijven hoe ze de maatregelen uitvoeren zijn nogal uiteenlopend, zoals uit bovenstaande blijkt. Daarnaast is de uitvoering school- en context specifiek. Hierdoor is het niet mogelijk een voor alle scholen geldend gedetailleerd beeld te schetsen van de uitvoering van de verschillende maatregelen. De beschrijving hierna van de uitvoering per maatregel is dan ook op hoofdlijnen.



Scholen die schrijven dat ze bezig zijn met een ander onderwijskundig concept en/of een andere organisatie van hun onderwijs hebben vaak een leerteam samengesteld om het onderwerp verder te onderzoeken, uit te werken en soms de invoering van de veranderingen te begeleiden. V.w.b. het onderwijskundig concept gaat het meestal om thematisch onderwijs of zelfstandig werken; bij de organisatie gaat het meestal om groepsdoorbroken werken. Soms wordt aangegeven dat de teamsamenstelling bouwdoorbroken is en/of op basis van affiniteit en kwaliteiten. Maar hoe een leerteam te werk gaat bij het verder uitwerken van het concept (welke expertise is er al, maakt de schoolleider deel uit van het leerteam, welke verantwoordelijkheden/zegenschap heeft het leerteam, hoe wordt de rest van het team betrokken e.d.) wordt beperkt toegelicht. Een school die de omslag naar een teamgerichte organisatie wil maken, laat de leerkrachten professionaliseren door een externe organisatie. Een andere school is bezig met vormgeven van gespreid leiderschap, samen leren en gebruik maken van elkaars expertises. Aangegeven wordt hoe daarvoor tijd wordt vrijgemaakt (structurele inzet vakleerkracht) en dat er een PLG is voor professionalisering op het gebied van gedeeld leiderschap. Maar het wordt niet duidelijk hoe ervoor gezorgd wordt dat het hele team betrokken of geïnformeerd wordt.

Scholen die taak- en functiedifferentiatie voor leerkrachten (bijv. op kwaliteiten en interesse van leerkrachten; specialisatie in bepaalde vakken of taken; ruimte voor professionalisering) hebben aangekruist geven dat meestal vorm door leerkrachten meer in te zetten op hun kwaliteiten en interesses door met teams (groepsdoorbroken) te gaan werken waardoor de verschillende kwaliteiten beter benut kunnen worden. Sommige scholen organiseren meer tijd om van elkaar te leren door leerkrachten samen onderwijs te laten ontwikkelen en/of bij elkaar in de klas te kijken (intervisie). Een enkele school laat leerkrachten bij andere scholen kijken (best practices). Een paar scholen geven een of meerdere leerkrachten de ruimte om zich te specialiseren via een opleiding passend bij hun interesse en ontwikkelbehoefte, om daarmee vervolgens ook het team te ondersteunen. Ruimte hiervoor wordt meestal geregeld door inzet van vakleerkrachten of onderwijsassistenten.

De maatregel(en) ander personeel naast de leerkracht en ambulante tijd komen bijna altijd in combinatie voor. Alle scholen die deze maatregel(en) aangekruist hebben, geven aan onderwijs- ondersteuners en/of vakleerkrachten in te zetten om de andere leerkrachten te ontlasten en/of meer ruimte te geven. Onderwijsondersteuners bieden meer handen voor de klas of gaan met kleine groepjes leerlingen aan het werk. Soms worden onderwijsondersteuners ingezet om andere taken (administratieve en organisatorische zaken) over te nemen, zodat leerkrachten meer tijd hebben voor het primaire proces. Door vakleerkrachten in te zetten voor een deel van het curriculum ontstaat ambulante tijd voor leerkrachten waarin ze zich verder kunnen professionaliseren, specialiseren, samen onderwijs maken of met en van elkaar leren. Enkele scholen geven daarbij aan dat het ook de bedoeling is dat leerkrachten hun eigen expertise verder kunnen ontwikkelen door mee te kijken bij de vakleerkracht (met name bij de inzet van ICT-vakdocenten). Een enkele school zetten ook LIO's in om leerkrachten tijd te geven voor andere taken. Eén school geeft aan een administratieve kracht in te zetten om allerlei regel- en organisatiezaken uit te voeren. Een andere school zet ook vrijwilligers in met expertises die leerkrachten niet hebben, met name voor hoogbegaafde leerlingen. Vakleerkrachten die door meerdere scholen ingezet worden zijn: docenten van de Programmeerschool, vakdocenten kunst en cultuur (theater, muziek, handvaardigheid en kunstexperts), gymleerkrachten en techniekdocenten. Daarnaast wordt op een enkele school ook een orthopedagoog, gedragsspecialist, logopedist of inclusiespecialist ingezet.

De scholen die samenwerking met de omgeving hebben aangekruist werken bijna allemaal samen met een kinderdagverblijf. Ze doen dit vaak door of iemand aan te stellen die zowel bij de school als het kinderdagverblijf in dienst is of door personeel bij elkaar te laten ondersteunen, af te stemmen en gezamenlijke activiteiten te organiseren. Drie scholen die gaan fuseren tot buurtschool werken daarnaast ook samen met de gemeente. Dit gebeurt samen met een externe projectleider gezien de complexiteit van de regelgeving waar scholen mee te maken hebben.

4.2 Deelstudie 2

In de volgende paragraaf worden de resultaten van deelstudie 2 weergegeven. Deze zijn voornamelijk gebaseerd op de bevindingen vanuit de interviews en worden waar mogelijk geïllustreerd met observatiegegevens.

4.2.1 Wat voor maatregelen nemen scholen met de subsidie om hun onderwijs anders te organiseren?

Om deze deelvraag te beantwoorden is de schoolleiders in de interviews gevraagd de maatregel(en) te beschrijven die zij nemen in het anders organiseren van het onderwijs. We hebben deze ingedeeld aan de hand van de maatregelen beschreven in Figuur 2.1. In deze paragraaf worden de resultaten van deze deelvraag beknopt weergegeven.

Er kunnen verschillende maatregelen onderscheiden worden die veel ingezet worden op de geïnterviewde scholen. Samenwerking met de omgeving en taak- en functiedifferentiatie zijn de meest voorkomende maatregelen. Op de meeste scholen worden deze maatregelen ingezet in combinatie met een andere maatregel.

Hieronder wordt verder toegelicht hoe de invulling van deze maatregelen eruitziet op de geïnterviewde scholen.

Samenwerking met de omgeving

Op de helft van de scholen is er sprake van samenwerking met de omgeving bij het anders organiseren. Een deel van deze scholen heeft een samenwerking met een buitenschoolse opvang (BSO). Er wordt dan bijvoorbeeld een pedagogisch verbinder ingezet die een aantal dagdelen ondersteunende taken in of buiten de klas verleent en in de middag op de BSO werkt. Het andere deel van deze scholen maakt gebruik van de inzet van vakdocenten. Zo werkt een school samen met de programmeerschool en zet een andere school kunstdocenten in voor expressievakken. Ook werkt een school met vakdocenten voor kooklessen. In onderstaand portret wordt dit geïllustreerd.

Anders organiseren met externe vakdocenten: Een leerlijn rekenen bij de kooklessen.

Op deze school worden externe vakdocenten ingezet voor wekelijkse kooklessen in combinatie met een leerlijn rekenen. Een groep, bijvoorbeeld groep 7, wordt in tweeën gesplitst. De ene helft van de leerlingen volgt extra rekeninstructie in een kleine groep bij de groepsleerkracht in de klas. De andere helft van de leerlingen gaat ondertussen met een reken-doel aan de slag in de kookles. Zo krijgen leerlingen enerzijds extra ondersteuning op gebied van rekenen in een kleine groep en kunnen ze anderzijds in de kookles op een hele praktische manier aan de slag met rekenen. Op deze manier kan de school beter tegemoetkomen aan de onderwijsbehoeften van de leerlingen.

Breuken leren doe je op deze school dus niet alleen in de rekenles, maar ook in de kooklessen. Vandaag op het menu: pita pizza's, met groep 7 en groep 5. Op elke tafel ligt een geplastificeerd recept. Het rekendoel van vandaag is voor groep 7 'ik oefen met het gebruik van breuken voor het verdelen van de groente' en voor groep 5 'ik leer dat 'halveren' door 2 delen is.' De leerlingen gaan pita pizza's maken. Aan de hand van pita's, paprika's en courgettes worden breuken op een praktische manier geoefend. Hoe noem je een halve paprika? Hoe kun je dat opschrijven in een breuk? Mag ik van jou een kwart pita? Beleg de helft van je pita met groente! De leerlingen wassen na een instructie hun handen, lezen het recept, snijden de ingrediënten en koken de groenten op het fornuis. Dan kunnen de pizza's de oven in, wassen de leerlingen af en proeven aan het eind van de les hun eigengemaakte recept. Is er wat over? Dan lust een juf of meester vast ook nog wat.

Het is niet altijd makkelijk om alle leerlingen betrokken te houden, maar door te werken met vaste routines, kleine groepjes en de leerlingen er steeds opnieuw bij te betrekken, draagt ieder bij in deze kookles. En de leerlingen? Ze kunnen vertellen dat ze ook met rekenen oefenen tijdens het koken en vertel-

len de lessen leuk te vinden. De vakdocenten ontwikkelen een leerlijn rekenen voor in de kooklessen, zodat die in de toekomst ook gebruikt kan worden op de school door de eigen ondersteuners en leerkrachten. De onderwijs-ondersteuners sluiten aan bij de kooklessen, zodat zij deze lessen in de toekomst kunnen blijven geven.

Op een deel van deze scholen is er naast de samenwerking met de omgeving ook sprake van de maatregel inzet van personeel naast de leerkracht om anders te organiseren. In alle gevallen gaat het om de inzet van onderwijsassistenten of leerkrachten-ondersteuners. Op één school vindt professionalisering van onderwijsassistenten plaats, waarbij zij meer leren over klassenmanagement en thematisch werken.

Anders organiseren met inzet van personeel naast de leerkracht en samenwerking met de omgeving: doordachte inzet van ondersteuners en BSO.

Voor een buitenstaander lijkt deze school een school zoals er zovelen zijn. Leerlingen zijn verdeeld in jaargroepen. Zij krijgen les van één leerkracht en volgen een gestructureerd lesprogramma. Toch schuilt er achter deze ogenschijnlijk traditionele opzet een doordachte organisatie van ondersteuning en samenwerking, die het onderwijsproces versterkt en de continuïteit waarborgt. Elke klas krijgt les van een vaste leerkracht. Tegelijkertijd is er binnen de school een team van onderwijsondersteuners actief, die een belangrijke rol vervullen in het dagelijks functioneren van de school. Deze ondersteuners zijn het afgelopen jaar pedagogisch en didactisch geschoold en kunnen zelfstandig lessen verzorgen. Zij worden flexibel ingezet bij afwezigheid van leerkrachten, bijvoorbeeld bij ziekte of tijdens professionaliseringsmomenten. Veel onderwijsondersteuners werken niet alleen op school, maar werken daarnaast ook op de tussenschoolse- en buitenschoolse opvang. Dit zorgt voor vaste gezichten en continuïteit voor de leerlingen.

De leerkrachten werken in leerteams per bouw en beschikken over ambulante tijd voor scholing en samenwerking. Op deze momenten nemen onderwijsondersteuners de klas tijdelijk over. Dankzij een goede afstemming vooraf en hun kennis van de schoolbrede aanpak, kunnen deze onderwijsondersteuners de lessen voortzetten zonder dat het onderwijsproces wordt onderbroken. Voor leerlingen betekent dit dat zij kunnen rekenen op een vertrouwde en stabiele leeromgeving. Of zij nu les krijgen van hun vaste leerkracht of van een ondersteuner: de structuur, aanpak en verwachtingen blijven herkenbaar. Bovendien zorgt de nauwe samenwerking tussen school en buitenschoolse opvang voor een soepele overgang tussen schooltijd en opvangmomenten.

Deze organisatievorm biedt niet alleen rust en duidelijkheid voor leerlingen, maar vergroot ook de professionele ruimte van leerkrachten en de ontwikkelmogelijkheden van ondersteuners. Het resultaat is een school waarin samenwerking, continuïteit en kwaliteit hand in hand gaan.

Een ander deel van de scholen die samenwerken met de omgeving, maakt ook gebruik van groepsdoorbroken werken. Dit zijn scholen waar vakdocenten worden ingezet, die lessen groepsdoorbroken aanbieden.

Taak- en functiedifferentiatie en werken in multidisciplinaire teams

Op bijna de helft van de scholen wordt taak- en functiedifferentiatie ingezet om anders te organiseren. Hierbij zetten leerkrachten hun expertise in om bepaalde taken op te pakken en andere taken aan collega's over te laten, of er is sprake van professionalisering van leerkrachten om een bepaalde taak te kunnen uitvoeren. Op één school worden LIO's ingezet om leerkrachten vrij te roosteren die hierdoor tijd hebben voor professionalisering.

Anders organiseren met taak- en functiedifferentiatie: de rol van de leerpleincoach.

Het is kwart voor 9. Alle groepen zijn begonnen. De leerpleincoach heeft een rooster voor de dag. De leerpleincoach is een bevoegd leerkracht die een andere functie binnen de schoolorganisatie heeft gekregen. Vandaag gaat hij vooral aan de slag met leerlingen uit de groepen 5 en 6. Hij haalt leerlingen uit de klas om in kleine groepjes of één op één extra mee te gaan oefenen. Een paar leerlingen moeten extra oefenen met klokkijken. De leerpleincoach heeft overzicht over wie wat nodig heeft. Deze informatie komt vanuit de intern begeleider en de groepsleerkracht. De leerpleincoach bepaalt de aanpak en houdt al zijn werkzaamheden bij in het groepsplan. Hiermee ontlast hij de groepsleerkrachten en helpt hij de leerlingen in hun ontwikkeling.

Een andere manier waarop scholen deze maatregel vormgeven is het samenwerkend leren door leerkrachten. Dit gebeurt op een paar scholen, waarbij groepen leerkrachten, in zogeheten leerteams of professionele leergemeenschappen, regelmatig bij elkaar komen om onderwijs te ontwikkelen. Er wordt uitgewisseld, van en met elkaar geleerd en er worden samen lessen voorbereid.

Op de meeste van deze scholen wordt naast taak- en functiedifferentiatie ook een andere maatregel, namelijk thematisch onderwijs uitgevoerd. Zo gaf een schoolleider hierover aan: “We hebben nooit een vooraf vastliggend programma, omdat je met de klas gaat kijken: waar gaan we ‘ruimte’ toepassen? Maar ook: welke vragen heb je daar als kind over? Daar zit veel eigenaarschap bij het kind, in het kader van het vakoverstijgende en welke vaardigheden je daar allemaal voor nodig hebt”. Betreffende het thematisch onderwijs gaat het in alle gevallen om het stevig(er) neerzetten van het thematisch onderwijs. De ene school zit nog in de implementatiefase van het thematisch onderwijs, terwijl een andere school bezig is met een vervolgstap om groepsoverstijgende instructiegroepen te realiseren.

4.2.2 Waarom is gekozen voor een bepaalde vorm van anders organiseren en met welk doel wordt de subsidie van Utrecht Leert gebruikt?

Er is in de interviews aan schoolleiders gevraagd naar de aanleiding om anders te gaan organiseren op hun school en de rol die de subsidie van Utrecht leert daarin speelt. De redenen om anders te (gaan) organiseren zijn voor de geïnterviewde scholen wisselend. Anders organiseren komt vaak voort uit een veranderde situatie op school, ten opzichte van de jaren ervoor. Bijvoorbeeld een verandering van leidinggevende, toegenomen spreiding binnen de leerlingenpopulatie, een veranderende leerlingenpopulatie of veel wisselingen (of tekorten) in het schoolteam. Zoals beschreven in paragraaf 2.1, kunnen we een school zien als twee met elkaar verweven organisaties: de schoolorganisatie en de onderwijsorganisatie. De aanleidingen die meer gericht zijn op veranderingen in leerlingenpopulatie zouden kunnen worden geschaard onder de onderwijsorganisatie, waarbij ‘Hoe krijgen de leerlingen les?’ centraal staat. De aanleidingen die te maken hebben met personeelsinzet en -samenstelling kunnen worden geschaard onder de schoolorganisatie, waarbij het gaat om de vraag: ‘Hoe is het werk over medewerkers verdeeld in termen van uitvoeren en regelen?’ (Van der Hilst, 2019).

Anders organiseren gericht op de leerlingenpopulatie: groepsdoorbroken werken tijdens ervaringsdag.

Het is woensdagochtend, ervaringsdag. Een dag waar kinderen zich kunnen verwonderen over bijvoorbeeld de omgeving, verhalen en materialen, waardoor ze intrinsiek gemotiveerd zijn om te leren en ontwikkelen. Ervaringsgericht leren staat centraal in de visie van deze school en staat daarmee aan de basis van deze ervaringsdag. Daarnaast wil de school een soepele overgang bewerkstelligen van groep 2 naar groep 3. Groepsdoorbroken werken tussen de kleuterklas en groep 3 is daarom vaste prik tijdens de ervaringsdagen. Het thema deze periode is groeien in de breedste zin van het woord.

Om half 9 komen alle kinderen van de groepen 1 t/m 3 binnen in hetzelfde lokaal, hier

beginnen ze gezamenlijk de dag. De kinderen en leerkrachten zitten op matjes in een kring op de grond. Een leerling stoot per ongeluk een vaasje met bloemetjes om en er valt een aantal blaadjes van de bloem. De meester pakt de blaadjes op en ruikt eraan: 'mmm-mm, die ruiken lekker!' Hij laat de blaadjes de kring rondgaan, zodat iedereen ze kan bekijken en eraan kan ruiken. Na de gezamenlijke start worden de kinderen in drie groepen verdeeld. In elk lokaal is er een creatieve activiteit die met groeien te maken heeft. Twee groepen worden geleid door leerkrachten en één groep wordt geleid door de leerkrachtondersteuner. De leerkracht gaat eerst met zijn kinderen voor het raam staan en naar buiten kijken. Daar staan prachtige bomen volop in bloei met roze, rode en witte bloesem. Samen verwonderen ze zich over hoe mooi ze zijn. Vol inspiratie gaan de kinderen daarna aan de slag om hun eigen boom met bloesem te maken.

Verandering van de leerlingenpopulatie (nadruk op onderwijsorganisatie)

Bij een deel van de scholen komt anders organiseren voort uit een verandering in de leerlingenpopulatie (verandering in aantallen, verandering van onderwijsbehoeften door bijvoorbeeld toegenomen spreiding binnen de populatie). Er wordt door deze scholen vaak gekozen voor maatregelen die voornamelijk invloed hebben op de onderwijsorganisatie van de school. Op deze scholen wordt bijvoorbeeld anders georganiseerd door maatregelen als groepsdoorbroken werken en/of samenwerking met de omgeving. In het geval van samenwerking met de omgeving, worden onderwijs- en schoolorganisatie op een nieuwe manier met elkaar verweven. Indien scholen met een verandering in de leerlingenpopulatie te maken krijgen, zien sommige scholen de noodzaak om hun visie op onderwijs bij te stellen. Het anders organiseren gebeurt hiermee soms vanuit een (herziene) visie op onderwijs naar aanleiding van andere onderwijsbehoeften van leerlingen.

Veranderingen personeelssamenstelling (nadruk op schoolorganisatie)

Een ander deel van de scholen heeft meer te maken met wisselingen en/of tekorten binnen het personeelsbestand. De schoolleiders op deze scholen ontwikkelen voor het anders organiseren een visie op het professionaliseren van hun schoolteam (of van een deel daarvan). Op deze scholen zijn de maatregelen die worden genomen primair gericht op de schoolorganisatie. Hiermee hopen zij te zorgen voor meer werkplezier en een stabiel schoolteam. Deze scholen zetten vaak in op de maatregelen samenwerken met de omgeving en inzet van personeel naast de leerkracht (taak- en functiedifferentiatie). Deze twee maatregelen worden vaak in combinatie ingezet. Teamprofessionalisering speelt op deze scholen daarmee vaak een grote rol. Zoals een schoolleider toelicht: "Als directeur wilde ik de professionele verantwoordelijkheid veel meer bij het team neerleggen". Dit is een voorbeeld van een verandering van de arbeidsverdeling als onderdeel van de schoolorganisatie, waarbij er meer regelende taken bij leerkrachten belegd worden.

Inzet van de subsidie van Utrecht Leert

De subsidie 'experimenteerregeling' is door scholen gebruikt om te kunnen experimenteren met anders organiseren. De subsidie gaf sommige scholen een steuntje in de rug om te beginnen met anders organiseren, terwijl bij andere scholen de subsidie mooi kon worden gebruikt voor een al bestaand plan. Sommige scholen gebruiken deze subsidie duurzaam. Dat wil zeggen: scholen zetten de financiering in op meer dan alleen extra (tijdelijk) personeel. Ze roosteren bijvoorbeeld hun eigen leerkrachten vrij, zodat zij zich kunnen professionaliseren. Ook wordt de subsidie juist ingezet voor professionalisering van de onderwijsondersteuners op school.

Er zijn ook veel scholen waar de subsidie op 'de grote hoop' belandt. Deze scholen zien de subsidie als een mooie - tijdelijke - aanvulling op hun gehele begroting. Hiermee wordt dan bijvoorbeeld extra (extern en/of tijdelijk) personeel ingezet.

Tot slot zijn er scholen die de subsidie gebruiken om scenario's uit te werken voor het geval de school met een lerarentekort te maken zou krijgen. Bijvoorbeeld door langdurige uitval van een fulltimer waar geen vervanging voor wordt gevonden. Het geld van

de subsidie wordt gebruikt om leerkrachten vrij te roosteren om aan deze scenario's te werken.

Concluderend zien we dat scholen de subsidie gebruiken om te experimenteren, maar niet altijd om te experimenteren met andere of nieuwe organisatievormen die direct bijdragen aan het verminderen en/of oplossen van het lerarentekort. Veel scholen gebruiken de subsidie namelijk vooral als tijdelijke aanvulling op hun begroting en komen (nog) niet tot duurzame oplossingen.

4.2.3 Hoe wordt het proces van anders organiseren in gang gezet en welke factoren zijn stimulerend of belemmerend bij dit proces?

Om deze deelvraag te beantwoorden is de schoolleiders in de interviews gevraagd naar het veranderproces in het anders organiseren en naar hun eigen rol als schoolleider in het veranderproces. Hieronder schetsen we enkele opvallende bevindingen over het proces, gevolgd door stimulerende en belemmerende factoren.

Veranderproces en rol van de schoolleider

Allereerst valt op dat een aantal scholen al sinds de (recente) start van de school anders georganiseerd is. Daarmee hebben deze scholen geen veranderproces in gang gezet in de strikte zin van dat woord. Een schoolleider van een school die vorig schooljaar geopend is gaf hierover aan: "Dit is niet een veranderproces, het is een opstartproces. Een veranderproces is lastiger dan een opstartproces. Bij veranderen heb je oude gewoonten die weg moeten, en die hebben wij niet".

Binnen de scholen waar wel een veranderproces in gang is gezet, hanteert een aantal scholen een organische aanpak in het proces van anders organiseren. Zo gaf een schoolleider aan: "Ik probeer vooral zaadjes te planten die tijd hebben om te ontkiemen. En te voelen en niet gelijk door te dendere van zo gaat het". Andere scholen hanteren een meer programmatische aanpak, waarbij vanuit een vooraf opgesteld plan stappen worden gezet. Een schoolleider beschreef: "We hebben een opzet gemaakt voor een plan. Soms komen er in de waan van de dag dingen langs die het proces vertragen of juist versnellen. Dat hebben we ook wel. Maar in principe hebben we een duidelijk plan met doelen. Dit plan hebben we gefaseerd naar onze mogelijkheden.

Voor de dingen die we willen bereiken, schrijven we ambitiekaarten".

Schoolleiders nemen tijdens het veranderproces verschillende rollen aan. De meeste geïnterviewde schoolleiders omschrijven een leiderschapsstijl die passend is bij gespreid leiderschap of bottom-up werken. Zo gaf een schoolleider aan: "Ik sta eigenlijk met de verrekijker in mijn handen. Ik zorg dat de koers wordt uitgezet. Maar, ik ben niet de stuurman. Die regie probeer ik ergens anders neer te leggen. Daardoor voelen medewerkers zich meer gewaardeerd en meer gezien en mogen zij hun talenten inzetten". Een kleinere groep schoolleiders van de scholen die een veranderproces doormaken, geeft aan vooral top-down of sturend te werken. Een aantal van deze schoolleiders beschreef de ambitie om toe te werken naar bottom-up of gespreid leiderschap: "Ik ben heel erg voorstander van gespreid leiderschap. Dat past bij het merendeel van het team. Op een gegeven moment kwam Ben van der Hilst met TAO. Daar ben ik me in gaan verdiepen. Heel erg mooi, maar dat gaan we niet in één keer doen. Dat past niet bij onze organisatie op dit moment. Daar hebben we toen aspecten uitgehaald om te implementeren in onze organisatie. Als ik dat gelijk in één keer had gedaan, daar heb ik scholen ook over gehoord, dat had bij ons niet gewerkt. Het heeft tijd nodig, het is echt een veranderproces". Een andere schoolleider had dezelfde ambitie en heeft de omslag al gemaakt: "Mijn rol is heel erg bottom-up. Binnen de kaders, die voor iedereen heel helder zijn. Drie jaar geleden, toen ik hier kwam werken, gaf ik meer top-down leiding: welke kant gaan we op? Wat betekent dit? Op dit moment merk je dat het voor het team heel helder is. Er is nu heel veel ruimte voor hen. Zij weten heel goed wat mogelijk is binnen de kaders". Waar verschillende schoolleiders de omslag van top-down of sturend naar gespreid leiderschap beschrijven, is er geen schoolleider die een omslag andersom beschrijft.

Verder blijken de scholen die al sinds de recente start van de school anders georganiseerd zijn, ofwel de scholen die geen veranderproces doormaken, allemaal te werken vanuit gespreid leiderschap. Een schoolleider gaf hierover aan: "In feite hebben we het samen bedacht. Je bent zo'n klein team. Het zou raar zijn als je dan top-down werkt. Je bent het meer samen aan het doen. Gedeeld leiderschap, en



vooral autonomie en vertrouwen geven en het kader bieden waarin zij kunnen ontwikkelen. Die voorwaarden maak je eigenlijk ook samen; je maakt samen de kaders”. Een andere schoolleider noemde: “Onze visie op leiderschap is ook wel echt dat het in de klas gebeurt. Het is dus niet zo dat ik bedenk waar we het over gaan hebben. Het gebeurt echt in de klas. Iedereen is verantwoordelijk voor het geheel”.

Tot slot, wanneer gekeken wordt naar de combinatie van organische dan wel programmatische aanpak en leiderschapsstijl, blijkt dat alle scholen die een duidelijk organische aanpak hanteren, geen leider-

schapsstijl beschrijven die kenmerkend is voor sturend of top-down leiderschap. De sturende of top-down leiderschapsstijl komt enkel voor bij scholen die een meer programmatische aanpak hanteren. De behoefte van schoolleiders om in het begin van de verandering meer te sturen (top-down) lijkt voort te komen uit de behoefte aan heldere kaders. Uiteindelijk bleken de meeste schoolleiders vervolgens wel te (willen) sturen op een juist meer gespreid leiderschap. Hun leiderschapsstijl had daarmee verband met de fase waarin het veranderproces zich bevond.

Stimulerende en belemmerende factoren

In de interviews is bovendien gevraagd wat scholen helpt in het proces van anders organiseren en welke factoren het anders organiseren juist bemoeilijken. Door de grote variatie in maatregelen tussen de scholen zijn sommige genoemde factoren heel praktisch en schoolspecifiek. Toch komt een aantal overkoepelende factoren bij meerdere scholen terug.

Vier stimulerende factoren bij het anders organiseren worden door verschillende schoolleiders benoemd. Het gaat hierbij om (1) een heldere, gedeelde visie als startpunt, (2) een bevlogen, professioneel team met een lerende cultuur en gedeelde verantwoordelijkheid, (3) tijd en focus bij het anders organiseren en (4) een sterke organisatiestructuur met ruimte voor autonomie. Hieronder worden deze vier factoren kort toegelicht.

- 1. Een heldere, gedeelde visie als startpunt.** Niet ‘zo maar’ starten met anders organiseren, maar starten vanuit een duidelijke visie geeft richting aan het anders organiseren. Verschillende geïnterviewde schoolleiders benoemen dit als succesfactor. Bijvoorbeeld: “We hebben lang en duidelijk stilgestaan bij de waaromvraag. (...). Iedereen begint dan met dezelfde denkwijze aan de opdracht. Ik denk dat dat de enige en belangrijkste succesfactor is”. Verschillende schoolleiders gaven ook aan hoe belangrijk het was dat de visie gedragen wordt door het hele team.
- 2. Een bevlogen, professioneel team (lerende cultuur, gedeelde verantwoordelijkheid).** De centrale rol van het team als succesfactor wordt door veel scholen benoemd. Een gemotiveerd, betrokken team waarin goed wordt samengewerkt staat hierbij centraal. Zoals een schoolleider aangaf: “Je gaat geen gemotiveerder team vinden ergens op de wereld dan hier. Mensen willen bij ons zo graag”. Ook een andere schoolleider benoemde het team als succesfactor: “Een fijn team waarin collegiaal samengewerkt wordt”. De lerende cultuur is belangrijk, waarin teamleden zich graag willen ontwikkelen. “Zien leren, doet leren!”, stelde een van de schoolleiders.
- 3. Tijd en focus bij het anders organiseren.** Meerdere schoolleiders benoemen het belang van tijd maken voor anders organiseren. Zo gaf een school-

leider aan: “Wij hebben geen methodes. Het concept ligt klaar, de leerlijn ligt klaar maar het ‘hoe’ en het ‘wat’ mag volledig worden ingevuld. Dit betekent ook, in de categorie anders organiseren, dat wij veel meer tijd vrij moeten maken voor de leerkrachten om dat te kunnen doen. We moeten daarin dus veel meer faciliteren. Dat doen we bijvoorbeeld door de inzet van verschillende vakspecialisten waardoor de leerkrachten vrij geroosterd worden”. Andere schoolleiders maken tijd op studiedagen of geven collega’s uren om het anders organiseren uit te denken. Sommige scholen werken bijvoorbeeld met een werkgroep of coördinator. Schoolleiders benadrukken hoe belangrijk het is om het team echt mee te nemen in het proces en ruimte te maken om het gesprek met elkaar aan te blijven gaan. Het is belangrijk om niet te snel te willen gaan. Daarnaast is het belangrijk om focus te houden in het anders organiseren door niet te veel verschillende dingen tegelijk uit te proberen. Zo wordt verzadiging en versnippering voorkomen.

- 4. Duidelijke kaders en richting, met ruimte voor autonomie.** Het is helpend als een schoolleider kaders biedt en richting geeft, maar ook ruimte biedt voor autonomie. Dit benadrukten veel schoolleiders: geef autonomie aan de leerkrachten in het proces, maar zorg wel voor een strakke organisatie.

Vijf factoren worden in de interviews genoemd als belemmerend door verschillende schoolleiders. Samenvattend zijn dit de factoren (1) niet-structurele, onzekere financiering, (2) kwetsbaarheid van kleinschalig anders organiseren, (3) het lerarentekort, (4) schaarse tijd en hoge werkdruk, en (5) onzekerheid, spanning en weerstand in het team. Deze belemmerende factoren worden hieronder kort uitgewerkt:

- 1. Financiering is niet structureel en onzeker.** Nagenoeg alle scholen maken zich zorgen over het bekostigen van anders organiseren op de lange termijn. Veelal wordt anders organiseren bekostigd vanuit subsidies en scholen geven aan dat anders organiseren lastig te continueren is bij het wegvallen van subsidies. De onzekerheid rondom de financiering werkt belemmerend: scholen hebben behoefte aan duidelijkheid rondom geldstromen.

2. **Anders organiseren op kleine schaal is kwetsbaar.** Veel schoolleiders benoemen dat het kleinschalig anders organiseren binnen de school kwetsbaar was. Bijvoorbeeld door verloop van personeel, waardoor kennis over anders organiseren verloren ging. Een schoolleider gaf hierover aan: “Voor mij is het grootste risico dat het te persoonsafhankelijk wordt. Dat de expertise bij een te klein groepje zit. Dat groepje kan besluiten ergens anders te gaan werken. Daardoor ben je kwetsbaar”. Een andere schoolleider zei: “Je besteedt trainingen aan anders organiseren en dan vertrekken mensen. Dan verdwijnt ook je kennis”.
3. **Het lerarentekort kan de praktische uitvoering in de weg staan.** Verschillende scholen stellen dat uitval van personeel of bezettingsproblemen vaak ten koste gaan van het anders organiseren. Het primaire proces gaat in dat geval voor. Zo noemde een schoolleider: “Je blijft afhankelijk van de bezetting. Dat zie je nu met de griep epidemie, waardoor veel mensen uitvallen. Dan moet je meteen gaan schakelen en dan ga je afkomen. Dan room je altijd af op dit soort dingen. Dus eigenlijk room je af op je successen en dat is jammer.”
4. **Tijd is schaars en werkdruk is hoog.** Het goed neerzetten van anders organiseren vraagt een grote tijdsinvestering van een school, zowel voor leerkrachten als voor de schoolleider. Deze extra tijdsinvestering komt boven op de al hoge werkdruk op scholen. Schoolleiders zijn bijvoorbeeld veel tijd kwijt met het regelen van de financiële middelen door het aanvragen van subsidies.
5. **Onzekerheid, spanning en weerstand.** Verschillende schoolleiders noemen dat het veranderproces van anders organiseren belemmerd kan worden door onzekerheid of spanning in de organisatie. Verandering kan mensen onzeker maken, zo lichtte een schoolleider toe: “Als je onbewust onbekwaam bent en dan opeens bewust onbekwaam bent, moet je daar wel doorheen om bewust bekwaam te kunnen leren”. Soms ontstaat er weerstand tegen de verandering in de werkwijze/organisatie, bijvoorbeeld tegen betrokkenheid van externen. Weerstand in het team kan voor vertraging zorgen in het proces van anders organiseren.

4.2.4 Wat is de gepercipieerde meerwaarde van de maatregelen rond anders organiseren voor leerlingen, onderwijsprofessionals en het onderwijs?

In de interviews is schoolleiders gevraagd naar de gepercipieerde meerwaarde voor leerlingen, onderwijsprofessionals en het onderwijs. De resultaten van deze deelvraag worden hieronder beknopt beschreven per groep.

Leerlingen

De schoolleiders ervaren meerwaarde van het anders organiseren voor leerlingen op drie verschillende vlakken: meerwaarde in de ontwikkeling van leerlingen in het algemeen, meerwaarde voor de ontwikkeling van leerlingen op een specifiek vakgebied en rust en regelmaat voor leerlingen. Deze vormen van meerwaarde worden hier kort toegelicht.

Ten eerste benoemen de meeste schoolleiders mogelijkheden voor beter, breder en meer talentgericht ontwikkelen als meerwaarde van het anders organiseren. Een schoolleider zei over deze brede ontwikkeling: “Waar leren kinderen meer van: op een bankje zitten schrijven of vanuit ervaring en daar verder op voortborduren. Wij denken dat tweede en de theorie zegt dat ook”.

Daarnaast zien enkele schoolleiders mogelijkheden voor betere ontwikkeling op een specifiek vakgebied, bijvoorbeeld op het gebied van taal, als meerwaarde. Een schoolleider gaf hierover bijvoorbeeld aan dat leerlingen door het anders organiseren een rijkere woordenschat en meer leesplezier krijgen.

Tot slot noemt een schoolleider ontstane rust en regelmaat voor leerlingen als meerwaarde voor anders organiseren. Een schoolleider zegt hierover: “Uiteindelijk biedt het heel veel veiligheid. Het onderwijsproces loopt door, er is een doorgaande lijn. Die rust geeft vertrouwen”.

Onderwijsprofessionals

De schoolleiders ervaren meerwaarde van het anders organiseren voor onderwijsprofessionals op vier verschillende vlakken: werkplezier, werkdrukverlaging, een gevoel van collectieve verantwoordelijkheid en professionaliseringsmogelijkheden. Deze vormen van meerwaarde worden hier kort toegelicht.

Allereerst ervaren meerdere schoolleiders meer werkplezier voor onderwijsprofessionals als meerwaarde van anders organiseren. Een schoolleider verwoordde dit als volgt: “Maar ook het plezier van leerkrachten neemt toe, omdat ze weer aangesproken worden op hun professionaliteit. Het is niet meer alleen de methode”.

Voor een aantal schoolleiders is werkdrukverlaging een gepercipieerde meerwaarde. De verminderde werkdruk zorgt volgens de schoolleiders voor motivatie bij onderwijsprofessionals. Andere schoolleiders geven aan dat door anders organiseren juist sprake is van een (tijdelijke) werkdrukverhoging. Echter, gaat deze gepaard met meer werkplezier. De verhoging van werkplezier weegt volgens deze schoolleiders op tegen de werkdrukverhoging. Ook ervaren meerdere schoolleiders een sterker gevoel van collectieve verantwoordelijkheid als meerwaarde van anders organiseren voor onderwijsprofessionals. Het team heeft het gevoel dat je onderwijs samen maakt en er niet alleen voor staat. Een schoolleider zei hierover: “Dat maakt ook dat je je als leerkracht verantwoordelijk voelt voor meerdere leerlingen en niet alleen voor je eigen groep. Je bent met elkaar een team en je bent met elkaar verantwoordelijk voor alle leerlingen van je school. Dat levert het bijvoorbeeld op”.

Tot slot ervaren verschillende schoolleiders bredere ontwikkelingsmogelijkheden voor onderwijsprofessionals als meerwaarde. Door het anders organiseren op die scholen kunnen onderwijsprofessionals zich verbreden en professionaliseren. Een schoolleider benoemde: “Enerzijds zorgt het geven van professionaliseringsuren aan deze ambitieuze leerkracht ervoor dat er beter geborgd wordt en anderzijds kom je ook tegemoet aan de ambitie van die leerkracht”. Schoolleiders geven aan professionalisering voor leerkrachten en ander onderwijspersoneel belangrijk te vinden. Ook zijn de scholen die vooral meerwaarde op het terrein van professionaliseringsmogelijkheden zien, gericht op de toekomst. Er is op deze scholen vaak (nog) geen sprake van een acuut lerarentekort, maar deze scholen denken hier (mede door het anders organiseren) wel op voorbereid te zijn.

Onderwijs

De schoolleiders ervaren meerwaarde van het anders organiseren voor het onderwijs op drie vlakken: verhoging van de onderwijskwaliteit, behouden en aantrekken van personeel en de mogelijkheid om groepsoverstijgend te werken.

Allereerst benoemen veel schoolleiders verhoging van de onderwijskwaliteit als meerwaarde voor het onderwijs. Door anders organiseren komt er meer tijd en ruimte om te werken aan onderwijsontwikkeling, wat ervoor kan zorgen dat de kwaliteit van onderwijs stijgt. Een schoolleider zei over de onderwijskwaliteit: “Een cultuur gericht op verbeteren en leren zorgt voor een verbetering van onderwijskwaliteit. Ook zorgt het voor veel meer stabiliteit en continuïteit. Het biedt veiligheid, dat is een hele grote voorwaarde om tot leren te komen. En uiteindelijk vergroot het de effectiviteit van de lessen, waardoor kinderen beter tot leren komen”.

Ook ervaren enkele schoolleiders personeelsbehoud en het aantrekken van personeel als meerwaarde, wanneer het anders organiseren gericht is op het opleiden en professionaliseren van personeel. Schoolleiders proberen een aantrekkelijke werkplek te zijn voor onderwijsprofessionals, door professionaliseringstrajecten in te bouwen in de schoolorganisatie. Leerkrachten kunnen zich bijvoorbeeld specialiseren op het gebied van taal, rekenen of gedrag. Ze kunnen dan op het gebied van de specialisatie een kartrekkersrol innemen. Deze vorm van verdieping kan volgens schoolleiders zorgen voor meer werkplezier bij personeel. Daarnaast zien schoolleiders het belang van begeleiden van startend onderwijspersoneel. Als zij goed worden begeleid tijdens het inductieproces, is de kans op uitval minder groot.

Tot slot ervaren enkele schoolleiders de mogelijkheid om groepsoverstijgend te kunnen werken als meerwaarde voor het onderwijs. Zij zien dat bij groepsoverstijgend werken onderwijsprofessionals (meer) samen aan het onderwijs werken, wat de kwaliteit van onderwijs volgens hen doet verbeteren.

5. Conclusie en discussie

In dit onderzoek geven we een antwoord op de volgende hoofdvraag: Wat voor maatregelen nemen scholen om hun onderwijs anders te organiseren, hoe worden deze maatregelen in gang gezet en wat is de meerwaarde van de maatregelen voor leerlingen en schoolteam? De bijbehorende deelvragen worden beantwoord per kopje van dit hoofdstuk. Bij de conclusie moet de kanttekening worden geplaatst dat de scholen uit dit onderzoek sterk verschillen (denk aan type scholen, verschil in maatregel(en) en verschillende fasen van het veranderproces). De conclusies hieronder zijn overkoepelend, maar dekken dus zeker niet de lading voor alle scholen.

Nadat er antwoord is gegeven op de hoofdvraag wordt de conclusie gekoppeld aan de literatuur uit het theoretisch kader. Tot slot worden er aanbevelingen gegeven, waaronder voor verder onderzoek.

5.1 Deelvraag 1: Wat voor maatregelen nemen scholen om hun onderwijs anders te organiseren?

Ten aanzien van de eerste deelvraag blijkt uit de resultaten van de vragenlijst dat de inzet van personeel naast de leerkracht, taak- en functiedifferentiatie en ambulante tijd de drie meest voorkomende maatregelen van scholen waren. In de interviews van deelstudie 2 is een selecte steekproef van scholen gerichter bevraagd op de maatregelen die ze troffen. Bij de geïnterviewde scholen – dit zijn scholen die hun maatregelen relatief concreet konden beschrijven in de vragenlijst – zijn samenwerking met de omgeving en taak- en functiedifferentiatie de meest voorkomende maatregelen. Bij samenwerking met de omgeving is er in de meeste gevallen sprake van een samenwerking met een BSO of het inzetten van vakdocenten. Bij de inzet van taak- en functiedifferentiatie blijkt uit de resultaten dat de leerkrachten ruimte krijgen om hun expertise in te zetten of is er sprake van professionalisering. In deelstudie 1 blijken

er andere maatregelen meer te worden toegepast ten opzichte van de maatregelen die in deelstudie 2 het meest worden genoemd. Dit verschil is te verklaren doordat in deelstudie 2 sprake was van een relatieve kleine en selecte steekproef. Wat opvalt, is dat de maatregelen die zijn onderzocht vooral betrekking hebben op de onderwijsorganisatie (hoe krijgen de leerlingen les) en in mindere mate op de schoolorganisatie (hoe werkt het onderwijspersoneel samen) in termen van een nieuwe organisatievorm. De impact van de maatregelen op de schoolorganisatie in zijn geheel blijft daardoor beperkt.

5.2 Deelvraag 2: Waarom is gekozen voor een bepaalde vorm van anders organiseren en met welk doel wordt de subsidie van Utrecht Leert gebruikt?

In de vragenlijst van deelstudie 1 noemen scholen vier als belangrijkste reden om te starten met anders organiseren. De helft van de scholen geeft tevens preventief handelen, als voorbereiding op bijvoorbeeld een toekomstig lerarentekort, op als reden. In de interviews van deelstudie 2 wordt gesteld dat anders organiseren vaak voortkomt uit een veranderde situatie op school, ten opzichte van de jaren ervoor. Bijvoorbeeld verandering van leidinggevende, toege-

nomen spreiding (in leerlingenpopulatie), veranderende leerlingenpopulatie of veel wisselingen (of tekorten) in het schoolteam. De gekozen maatregelen sloten aan bij de soort veranderde situatie waar de school mee te maken had. Afhankelijk van de situatie waar de school mee te maken had, ontwikkelde de school een verandervisie. Deze visie richtte zich vaak ofwel op de schoolorganisatie of op de onderwijsorganisatie. Er waren ook scholen waar er werd veranderd ten aanzien van zowel de schoolorganisatie als de onderwijsorganisatie. Echter, de meeste scholen in de steekproef bleken dit niet te doen. De subsidie van Utrecht Leert werd door een deel van de scholen gebruikt om te experimenteren, maar niet zozeer met organisatievormen die via een aanpassing van de schoolorganisatie direct bijdragen aan het verminderen en/of oplossen van het lerarentekort. Veel scholen gebruikten de subsidie namelijk vooral als tijdelijke aanvulling op hun begroting en komen (nog) niet tot duurzamere oplossingen.

5.3 Deelvraag 3: Hoe wordt het proces van anders organiseren in gang gezet en welke factoren zijn stimulerend of belemmerend bij dit proces?

Waar uit de resultaten van deelstudie 1 slechts beperkte informatie was te vinden over hoe scholen het proces van anders organiseren inzetten, leverde deelstudie 2 meer concrete informatie op. Uit de resultaten van deelstudie 1 blijkt wel dat ruim een derde van de scholen zich in een fase bevindt van op basis van visie toewerken naar een toekomstbestendige organisatie. Iets minder dan een derde van de scholen ervaart urgentie om anders te organiseren door het lerarentekort. Als gekeken wordt naar het proces blijkt uit de resultaten van deelstudie 2 allereerst dat een deel van deze scholen geen veranderproces heeft ingezet: zij waren al sinds de, meer recente, start van de school anders georganiseerd. Van de scholen die wel een veranderproces ingezet hebben, hanteert een aantal scholen een organisatische aanpak en een aantal scholen een meer programmatische aanpak. Daarnaast werken de meeste geïnterviewde schoolleiders op bottom-up wijze of met gespreid leiderschap. Van de schoolleiders die een sturende of top-down benadering hanteren, geeft een deel aan ook te streven naar gespreid leiderschap of een bottom-up aanpak. Een aantal scholen maakt actief deze omslag. Bovendien blijkt dat alle scholen die al sinds de start van de school

anders georganiseerd zijn, ofwel de scholen die geen veranderproces doormaken, werken vanuit gespreid leiderschap. Tot slot valt op dat de sturende of top-down leiderschapsstijl binnen het huidige onderzoek enkel voorkomt bij scholen die een meer programmatische aanpak hanteren. De laatstgenoemde leiderschapsstijl lijkt samen te hangen met de fase waarin het veranderproces zich bevindt: sommige schoolleiders geven de voorkeur aan een top-down leiderschapsstijl als de verandering zich nog in een beginstadium bevindt en strakke kaders en richting nodig zijn. Als de verandering gevorderd is en er meer duidelijkheid is over de richting, lijkt hun voorkeur naar gespreid leiderschap te verschuiven.

Hoewel de maatregelen erg verschillen tussen de scholen, komen er uit de interviews wel gemene delers naar voren wat betreft stimulerende en belemmerende factoren bij het anders organiseren op scholen. Schoolleiders benoemen vier stimulerende factoren: een heldere, gedeelde visie als startpunt van anders organiseren (1), een bevlogen, professioneel team waarin sprake is van een lerende cultuur en gedeelde verantwoordelijkheid (2), tijd en focus bij het anders organiseren (3) en een sterke organisatiestructuur, met ruimte voor autonomie (4). Uit de interviews komen vijf belemmerende factoren naar voren: kwetsbaarheid van het anders organiseren op kleine schaal (1), de niet-structurele, onzekere financiering (2), het lerarentekort, waardoor het anders organiseren niet altijd doorgang kan vinden (3), de schaarse tijd en hoge werkdruk op scholen (4) en onzekerheid, spanning en weerstand in het team (5).

5.4 Deelvraag 4: Wat is de gepercipieerde meerwaarde van de maatregelen rond anders organiseren voor leerlingen, onderwijsprofessionals en het onderwijs?

Als gekeken wordt naar de gepercipieerde meerwaarde, blijkt uit de resultaten van deelstudie 2 dat schoolleiders veel meerwaarde zagen in het anders organiseren voor leerlingen, onderwijsprofessionals en het onderwijs. Voor leerlingen is de meest genoemde ervaren meerwaarde dat ze zich beter, breder en meer talentgericht kunnen ontwikkelen. Voor onderwijsprofessionals waren werkdrukverlaging en verhoging van werkplezier de meest genoemde meerwaarde. Ook ontwikkelingsmogelijkheden werd vaak genoemd. Voor het onderwijs werd (werken aan

de) onderwijskwaliteit het vaakst genoemd. Indirect heeft dit volgens schoolleiders een positief effect op (de resultaten van) leerlingen. In hoeverre deze gepercipieerde meerwaarde daadwerkelijk zo uitpakt, is met het huidige onderzoek moeilijk te verifiëren, omdat er enkel is gesproken met schoolleiders en op een aantal scholen met teamleden.

5.5 Hoofdvraag: Wat voor maatregelen nemen scholen om hun onderwijs anders te organiseren, hoe worden deze maatregelen in gang gezet en wat is de meerwaarde van de maatregelen voor leerlingen en schoolteam?

Concluderend namen scholen uiteenlopende maatregelen om hun onderwijs anders te organiseren, waarbij in de interviews naar voren kwam dat samenwerking met externe partners (zoals BSO's en vakdocenten) en taak- en functiedifferentiatie het meeste voorkwamen. Vanuit de vragenlijst waren de inzet van personeel naast de leerkracht, taak- en functiedifferentiatie en ambulante tijd de drie meest voorkomende maatregelen. De maatregelen werden geregeld gecombineerd. Anders organiseren vond vaak plaats vanuit een visie en de ambitie om toe te werken naar een toekomstgerichte organisatie. Verder volgens werd er ofwel meer ingezet op het veranderen van de schoolorganisatie, ofwel op de onderwijsorganisatie of op een combinatie van beide.

Het proces van anders organiseren verschilde ook. Sommige scholen hanteerden een programmatische, top-down aanpak. Andere scholen kozen voor een meer organische, bottom-up werkwijze met gespreid leiderschap. Vooral scholen die vanaf hun oprichting anders georganiseerd zijn, werkten vanuit gespreid leiderschap. Succesvolle implementatie werd bevorderd door een gedeelde visie, een professioneel team en voldoende tijd en focus. Tegelijkertijd vormden beperkte structurele financiering, hoge werkdruk en weerstand binnen het team belangrijke belemmeringen. Het anders organiseren op kleine schaal was kwetsbaar.

De gepercipieerde meerwaarde van deze maatregelen werd door schoolleiders benoemd voor zowel leerlingen, onderwijsprofessionals en de onderwijskwaliteit. Zo ervaren zij dat leerlingen profiteerden van een bredere, talentgerichte ontwikkeling. Voor onderwijsprofessionals kan het anders organiseren leiden tot

meer werkplezier, lagere werkdruk, groter gevoel van collectieve verantwoordelijkheid en grotere ontwikkelingsmogelijkheden. Schoolleiders ervaren dat anders organiseren op schoolniveau bijdroeg aan de verbetering van de onderwijskwaliteit, wat indirect ook de leerresultaten van leerlingen ten goede komt.

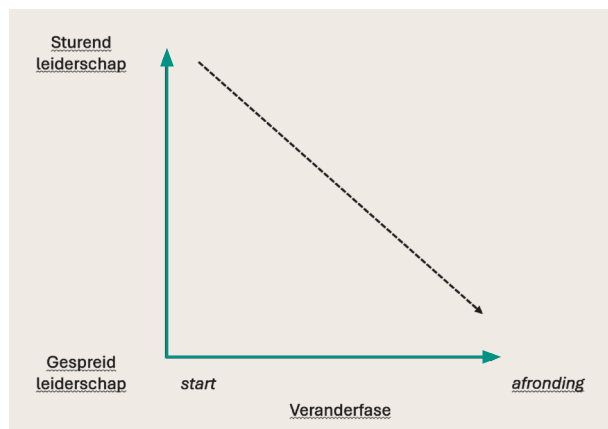
5.6 Discussie

5.6.1 Implicaties

De maatregelen van de aan dit onderzoek deelnemende scholen hebben voornamelijk betrekking op het anders organiseren van het onderwijs voor de leerlingen en in mindere mate op het anders organiseren van de schoolorganisatie. De wijze waarop wordt samengewerkt door het onderwijspersoneel, hetgeen betrekking heeft op de arbeidsverdeling van de scholen, blijft vaak in nagenoeg in stand. Hoewel veel scholen de subsidie op een zinvolle manier gebruikten, resulteerden deze veranderingen – doordat de schoolorganisatie in stand bleef – vaak niet in een organisatievorm waardoor er minder leraren nodig zouden zijn op de school.

Als gekeken wordt naar de wijze waarop scholen het veranderproces in gang hebben gezet om de maatregel te introduceren, zijn in grote lijnen twee bewegingen zichtbaar: scholen die gekozen hebben voor een programmatische aanpak met duidelijke kaders en doelen, en scholen die een meer organische aanpak hebben gebruikt met ruimte voor experimenteren en leren (zie ook figuur 2.2 uit het theoretisch kader). De eerste variant is door sommige schoolleiders gekozen om het veranderproces te starten en lijkt daarmee samen te hangen met de fase waarin het veranderproces zich bevindt. De keuze voor een meer programmatische aanpak lijkt daarnaast ook samen te hangen met de impact van de verandering op de schoolorganisatie: zo is de integrale invoering van het TAO-model meer ingrijpend voor een school dan bijvoorbeeld de inzet van een externe vakdocent. Een aantal schoolleiders geeft aan uiteindelijk een vorm van gespreid leiderschap te ambiëren, waarin leerkrachten meer autonomie en verantwoordelijkheden krijgen voor het realiseren van draagvlak voor de verandering. Figuur 5.1 weerspiegelt hoe het veranderproces er door de tijd vaak uitziet voor scholen die in de loop van hun bestaansgeschiedenis gaan toewerken naar anders organiseren, afgezet tegen de door scholen gewenste leiderschapstijl.

Figuur 5.1 : voorkeur leiderschapsstijl per veranderfase



5.6.2 Beperkingen

Dit onderzoek kent beperkingen. Waar we in deelstudie 1 gebruik konden maken van gegevens van alle scholen die de subsidie bij Utrecht Leert hebben aangevraagd, hebben we in deelstudie 2 gekozen voor een beperktere, selecte steekproef. De keuze voor een selecte steekproef is gemaakt met het oog op de representativiteit van de resultaten. In overleg met de opdrachtgever en de klankbordgroep is aan de hand van selectiecriteria bepaald welke scholen benaderd konden worden, waarbij vooral het streven naar spreiding over maatregelen en concretisering van vragenlijstresultaten het doel was. De antwoorden van scholen in deelstudie 1 hebben ervoor gezorgd dat zij werden geselecteerd voor deelstudie 2 of niet. Scholen werden geselecteerd op basis van een aantal criteria (soort maatregel, fase van veranderen en spreiding deelnemende schoolbesturen).

Voor deelstudie 2 werden maatregelen geselecteerd die te observeren waren door de onderzoekers. Dit zorgt er enerzijds voor dat de resultaten niet zonder meer gegeneraliseerd kunnen worden, maar anderzijds dat juist een meer een illustrerend beeld kon worden gegeven. Daarnaast waren onder de gekozen scholen weinig bezig met anders organiseren vanwege het lerarentekort. Veel van de voor deelstudie 2 geselecteerde scholen werkten vanuit (onderwijskundige) visie aan anders organiseren. Dit betekent dat de aanleiding voor het uitgeven van deze subsidie, het lerarentekort, niet altijd goed te koppelen was aan wat scholen in gang probeerden te zetten.

Een laatste beperking is dat een deel van dit onderzoek bestaat uit zelfrapportage: scholen hebben de vragenlijst zelf ingevuld bij de aanvraag van

de subsidie en ook de interviews zijn een vorm van zelfrapportage. Het zelf invullen door scholen geeft mogelijk een minder volledig beeld. Daarbij is de vragenlijst afgenomen bij de toekenning van de subsidie. Het was toen een plan in wording, dat door allerlei factoren anders kan zijn uitgepakt, dan initieel de bedoeling was. Voor de gegevens over meerwaarde, zoals verzameld met de interviews, moet worden benoemd dat het hier gaat om gepercipieerde meerwaarde, ofwel de meerwaarde in de ogen van schoolleiders. De feitelijke meerwaarde is, voor zover dat überhaupt mogelijk zou zijn, niet verder onderzocht, mede omdat scholen vaak nog in een vroeg stadium van het anders organiseren werkten.

5.6.3 Vervolgonderzoek

Het onderzoek leert dat 'anders organiseren in het onderwijs' leidt tot velerlei mooie praktijkvoorbeelden van veranderingen met meerwaarde voor leerlingen, onderwijsprofessionals, en onderwijs. Tegelijkertijd toont het onderzoek dat er nog geen eenduidige definitie is van anders organiseren, waardoor het vaststellen of de maatregelen de beoogde effecten hebben gesorteerd op de onderwijskwaliteit ingewikkeld wordt. Een aanscherping van het begrip anders organiseren en duidelijke definitie wanneer een verandering een vorm van anders organiseren betreft met impact op de onderwijs- én schoolorganisatie (en wanneer juist niet), lijkt daarom wenselijk.

Langdurig onderzoek dat een periode van meerdere jaren bestrijkt is eveneens gewenst. Bij een langdurig onderzoek kan beter worden meegenomen hoe scholen het proces van anders organiseren inrichten en wat daarbij hun belangrijkste leerervaringen zijn. Daarnaast wordt aanbevolen om onderzoek te doen naar scholen die anders organiseren om specifiek het lerarentekort tegen te gaan. Dit in verband met de oplopende tekorten aan leerkrachten die de komende jaren worden verwacht.

Als laatste wordt aanbevolen om in vervolgonderzoek het rapport van Van den Berg e.a. (2025) uitgebreider mee te nemen. Dat rapport kwam uit tijdens dit onderzoek, dus onderdelen zoals de bouwstenen en de routekaart kunnen meer expliciet worden ingezet in vervolgonderzoek. De bouwstenen en routekaart kunnen scholen meer richting geven in hun veranderproces én in de keuze van maatregelen.

Literatuurlijst

Adriaens, H. & Den Uijl, M. (2024). Arbeidsmarktramingen onderwijs 2024. Centerdata.

Adriaens, H & Elshout, M. (2024). Personeelstekorten primair onderwijs. Centerdata.

Bekkers, V., Noordegraaf, M. (2015). Public managers and professionals in collaborative innovation. In J. Torfing & P. Triantafillou (2016), Enhancing Innovation by Transforming Public Governance, Cambridge University Press.

Bel, G. (2020). Hoe geef je als schoolleider succesvol leiding aan veranderingen? Geraadpleegd op 15-10-2024, van <https://wij-leren.nl/schoolleider-leiderschapveranderingen.php>

CAOP (2017). Anders organiseren, minder tekort: Verkenning naar het anders organiseren van onderwijs en de mogelijkheden om het voorspelde lerarentekort in het primair onderwijs (deels) op te vangen. Anders organiseren, minder tekort? (bijlage bij 27923, nr. 281) – Rapport – Parlementaire monitor

Cijvat, I., & Snoek, M. (2023). Minder uren, betere lessen? Hoe kan er meer ontwikkelruimte komen voor leraren? CoE Urban Education in samenwerking met Hogeschool van Amsterdam.

Draaisma, A., Woldman, N., Runhaar, P., Den Brok, P., Van Woerkom, M., Claessens, L., & Lucas, F. (2021). Anders organiseren in primair onderwijsteams: een zoektocht naar minder werkdruk en meer werkgelek. Wageningen University & Research, Tilburg University.

Goetz, K. (2000). Perspectives on team teaching: A semester I independent inquiry. Egallery Exemplary Student Scholarship Master of Teaching Program Faculty of Education, 1(4).

Inspectie van het Onderwijs (2023). Technisch rapport verkennend onderzoek lerarentekort. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2023/05/10/technisch-rapport-verkennend-onderzoek-lerarentekort-svho-2023>

Karels, M. (2020). Onderwijs anders organiseren? Zeven aanbevelingen voor een zorgvuldige implementatie. <https://wij-leren.nl/onderwijs-anders-organiseren-aanbevelingen-implementatie.php>

Krepel, A., van Kessel, M., Karssen, M., & Saab, N. (2023). Flexibilisering in het onderwijs. Kennisnet.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. Sage.

Nijenkamp, R., Van der Baan, A., Dijk, M., & Kerkvliet, M. (2022). Van “Ik en de klas” naar “Wij en de school”. Hoe anders organiseren een bijdrage kan leveren aan het lerarentekort in het primair onderwijs, lessons learned in de praktijk. Hanzehogeschool Groningen.

Rijksoverheid (2024). Werken in het onderwijs: Brief van de staatssecretaris en minister van onderwijs, cultuur en wetenschap. https://www.tweedekamer.nl/kamerstukken/brieven_regering/detail?id=2024Z21310&did=2024D50359

Rogers, E.M. (1995). Diffusion of innovations. New York.

Sharples, J., Webster, R., & Blatchford, P. (2015). Making best use of teaching assistants: Guidance report Education Endowment Foundation. Education Endowment Foundation.



Snoek, M., Sligte, H.W., Van Eck, E., Schriemer, M.P., & Emmelot, Y.W. (2014). Impulsen voor vernieuw(en) d onderwijs. Eindrapport kwalitatief onderzoek Innovatielmpuls Onderwijs. Kohnstamm Instituut.

Utrecht Leert (2020). Actieplan Utrecht Leert 2020-2022: Urgentie én ambitie bepalen de koers voor PO, VO, MBO en opleidingsinstituten. <https://utrechtleert.nl/utrecht-stad/>

Van den Berg, D., Scheeren, J., & Arslan, Z. (2017). Anders organiseren, minder tekort? Verkenning naar het anders organiseren van onderwijs en de mogelijkheden om het (voorspelde) lerarentekort in het primair onderwijs (deels) op te vangen. CAOP.

Van den Berg, D. & Scheeren, J. (2018). Anders leren, anders werken? Arbeidsmarktplatform PO.

Van den Berg, J., & Scheeren, J. (2021). De rol van leraren bij onderwijsvernieuwing. CAOP.

Van den Berg, D., & Van Miltenburg, N. (2023). Anders organiseren: drie benaderingen. Een literatuurverkenning naar het anders organiseren van het primair onderwijs. Arbeidsmarktplatform Primair Onderwijs.

Van den Berg, D., van den berg, M., van Miltenburg, N., Schwartz, H., van der Zwet Slotemaker, E. (2025). Handreiking Onderwijs organiseren in tijden van tekorten. Geraadpleegd via: Nieuwe handreiking: Onderwijs organiseren in tijden van tekorten – Arbeidsmarktplatform PO

Van den Boom-Muilenberg, E., Grandiek, T., van Wolput, B., & Koeslag-Kreunen, M. (2022). Onderwijs anders organiseren in regio Utrecht. <https://www.hu.nl/onderzoek/publicaties/onderwijs-anders-organiseren-in-regio-utrecht>

Van der Hilst, B. (2019). Teamgericht organiseren in het onderwijs. Sturen op kwaliteit, wendbaarheid en werkplezier. Open Universiteit.

Van Miltenburg, N., Cornel, S., & Van der Aa, R. (2022). De kracht van samenwerking. Arbeidsmarktplatform PO.

Voion (2023). Anders organiseren in het voortgezet onderwijs: Inventarisatie van de verschillende vormen van anders organiseren en de gevolgen ervan voor onderwijsmedewerkers. <https://www.voion.nl/onderwijsarbeidsmarkt/innovatie-en-organisatie/anders-organiseren/>

Bijlagen

Maatregelen voor
anders organiseren van
primair onderwijs

Bijlage 1

Vragenlijst scholen subsidieaanvraag

Vragenlijst experimenteerregeling Anders Organiseren Utrecht Leert

1. Naam van de school:

2. Brinnummer:

3. Stichting waar de school onder valt:

☐ PCOU

☐ WIJS

☐ KSU

☐ MONTON

☐ SPOU

☐ Vrije Scholen

☐ SOZKO

☐ Anders, namelijk:

4. Naam van de directeur/aanvrager:

5. E-mailadres van de invullers (schoolleider en mede-invuller):

6. Telefoonnummer waarop de directeur bereikbaar is:

7. Welke maatregelen heeft jouw school al genomen om het onderwijs anders te organiseren?

- ☐ Optie 1: Onderwijskundig concept (bijv. gepersonaliseerde leerroutes, zelfstandig werken, thematisch onderwijs)
- ☐ Optie 2: Andere schoolorganisatie (bijv. groepsdoorbroken werken, geen jaarklassen)
- ☐ Optie 3: Andere schoolorganisatie (bijv. unitonderwijs, leerpleinen)
- ☐ Optie 4: Taak- en functiedifferentiatie voor leerkrachten (bijv. op kwaliteiten en interesse van leerkrachten, ruimte voor professionalisering)
- ☐ Optie 5: Inzet personeel naast de leerkracht (assistenten, vakdocenten)
- ☐ Optie 6: Ambulante tijd voor niet-klasgebonden taken of samenwerking als team.
- ☐ Optie 7: Samenwerken met de omgeving (bijv. BSO)
- ☐ Optie 8: Flexibelere onderwijs- en werktijden (bijv. school bijna het hele jaar open, schooldagen van 8.30 uur – 17:00 uur, vierdaagse schoolweek)
- ☐ optie 9: Anders, namelijk:

8. Waarom hebben jullie deze keuzes gemaakt?

- ☐ Vanuit visie
- ☐ preventief handelen
- ☐ noodgedwongen
- ☐ Anders, namelijk:

9. Willen jullie je antwoord op vraag 8 hieronder toelichten? Graag ook aangeven wanneer je deze keuze gemaakt hebt.

10. In welke fase van het 'anders/slim organiseren' bevindt jullie school zich nu?

- ☐ Fase 0: Geen urgentie: dit en volgend schooljaar is iedere groep alle dagen voorzien van een bevoegde leerkracht.
- ☐ Fase 1: Geen directe urgentie: we denken wel na over toekomstgericht onderwijs.
- ☐ Fase 2a: Urgentie: deels maatregelen genomen: groepen samenvoegen, anders bevoegden voor de groep om te voorkomen dat groepen naar huis worden gestuurd.
- ☐ Fase 2b: Urgentie: hele school anders georganiseerd. Dit wordt mogelijk een definitief model.
- ☐ Fase 3: De school is op basis van visie onderweg naar een toekomstbestendige organisatie.
- ☐ Fase 4: De school is vanuit visie definitief toekomstbestendig georganiseerd.

11. In welke fase denken jullie eind dit schooljaar te zijn?

- ☐ Fase 1
- ☐ Fase 2a
- ☐ Fase 2b
- ☐ Fase 3
- ☐ Fase 4

12. Voor welke optie zetten jullie het experimenteerbudget in?

- ☐ Optie 1: Onderwijskundig concept (bijv. gepersonaliseerde leerroutes, zelfstandig werken, thematisch onderwijs)
- ☐ Optie 2: Andere schoolorganisatie (bijv. groepsdoorbroken werken, geen jaarklassen)
- ☐ Optie 3: Andere schoolorganisatie (bijv. unitonderwijs, leerpleinen)
- ☐ Optie 4: Taak- en functiedifferentiatie voor leerkrachten (bijv. op kwaliteiten en interesse van leerkrachten, ruimte voor professionalisering)
- ☐ Optie 5: Inzet personeel naast de leerkracht (assistenten, vakdocenten)
- ☐ Optie 6: Ambulante tijd voor niet-klasgebonden taken of samenwerking als team.
- ☐ Optie 7: Samenwerken met de omgeving (bijv. BSO)
- ☐ Optie 8: Flexibelere onderwijs- en werktijden (bijv. school bijna het hele jaar open, schooldagen van 8.30 uur – 17:00 uur, vierdaagse schoolweek)
- ☐ Optie 9: Anders, namelijk:

13. Geef een toelichting op jullie keuzes. Indien jullie voor meerdere opties hebben gekozen, graag voor elke optie aangeven wat jullie van plan zijn.

14. Licht toe waarom jullie bovenstaande van plan zijn. Met welk doel zetten jullie de maatregel(en) in?

15. Licht toe hoe jullie bovenstaande van plan zijn te realiseren. Beschrijf ook wie betrokken zijn en welke rollen zij hebben.

16. Hoe is/zijn de maatregel(en) ingebed in de huidige organisatie? Hoe willen jullie deze verduurzamen na afloop van de subsidie?

17. Welke randvoorwaarden zijn al aanwezig of nog nodig? Verwachten jullie moeilijkheden? Zo ja, welke?

18. Bouwen jullie met deze maatregel(en) voort op wat jullie met de experimenteerregeling van 2023-2024 hebben gedaan? Zo ja, hoe?

19. Als je voor optie 5 kiest (inzet van -eventueel onbevoegd- personeel naast de leerkracht, langer of vaker dan 1x een uur), wat voor iemand zetten jullie dan in?

- | | |
|--|---|
| ☐ Onderwijsassistent | ☐ Onderwijsambassadeur |
| ☐ Stagiair | ☐ Onderwijsondersteuner |
| ☐ Vak (docent) | ☐ Leraarondersteuner |
| ☐ Ouder | ☐ Anders, namelijk: |

20. Hoe hebben jullie deze persoon gevonden?

21. Hoe wordt deze persoon ingezet?

22. Iedereen heeft aangegeven die 16.000 euro te willen inzetten. Hoeveel van dat bedrag geef je uit aan het inhuren van externen?

23. Hoeveel van dit bedrag zet je in op iemand vrij te roosteren?

(Utrecht Leert hanteert een bedrag van €74,84 per uur voor een leerkracht. We gaan uit van 40 weken. Dus 1 dag per week = $8 \times €74,84 \times 40 = € 23.948,80$)

24. Welke andere uitgavenposten heb je (incl. bedragen)?

Het budget mag niet worden uitgegeven aan materialen.

25. Dank voor het invullen. Heb je nog opmerkingen of vragen? Dan kan je die hier kwijt.

Bijlage 2

Interviewprotocol

Praktische informatie (en checklist)

Deelnemers	Schoolleider van een Utrechtse basisschool
Duur	Circa 60 minuten (online)
Benodigdheden	• Interviewprotocol • Opnameapparatuur (audio) met voldoende opslagcapaciteit en batterij • Rustige ruimte • Laptop met een goede WIFI-verbinding
Aanpak	Vooraf • Teamslink via Outlook naar de betreffende schoolleider mailen. • Informatiebrief en toestemmingsformulier naar de betreffende schoolleider mailen. • Vragen of de informatiebrief helder was en checken of het toestemmingsformulier is ondertekend. Zorgen dat het toestemmingsformulier binnen is voordat het interview gestart wordt. • Informatie vanuit de vragenlijst doornemen over betreffende school en korte aantekeningen maken bij de vragen uit de leidraad. Tijdens • Doel en procedure interview uitleggen en na toestemming van de schoolleider de audio-opname starten. • Vragen stellen aan de hand van het interviewprotocol. D.w.z. alle hoofdvragen en doorvraagvragen (witte bolletjes) langslopen dan wel checken of er spontaan iets over gezegd is. Zwarte vierkantjes zijn optioneel. • Eventueel afstrepen van de onderwerpen die aan bod zijn gekomen. Geen uitgebreide aantekeningen maken. • Als onderwerpen in een andere volgorde ter sprake komen, kan worden afgeweken van de volgorde van het interviewprotocol. • Doorvragen bij onduidelijkheden of onderwerpen die niet in het interviewprotocol zijn opgenomen. • Tijd bewaken. Na • Audio-opname stoppen. • Bedanken voor deelname. • Vertellen hoe de interviews verwerkt worden en dat de uitkomsten van het onderzoek, geheel anoniem, tenzij je toestemming geeft om genoemd te worden als voorbeeld, gedeeld worden met de school. • Participerende observatie benoemen en polsen of men wil deelnemen

Introductie (5 min)

Ik zal mezelf even voorstellen en je kort meenemen in het onderzoek waar dit interview deel van uitmaakt.

- **Stel jezelf kort voor:** naam, achtergrond, werkplek.
- **Het huidige onderzoek** gaat over Anders organiseren in het Utrechtse basisonderwijs.
- We doen dit onderzoek in een **professionele leer-gemeenschap** van zes academische leerkrachten onder begeleiding van onderzoekers van het lectoraat Werken in Onderwijs van Hogeschool Utrecht.
- Het onderzoek wordt uitgevoerd **in opdracht van Utrecht Leert** (bestuurlijk netwerk), waarbij jullie de subsidie hebben aangevraagd (16.000 euro) omtrent anders organiseren met het oog op het terugdringen van het lerarentekort.
- **Het doel van het onderzoek** is om in kaart te brengen wat scholen doen rond anders organiseren, hoe scholen dat aanpakken, waarom ze dat zo doen en wat de ervaren meerwaarde daarvan is. Vandaag interview ik je over het anders organiseren bij jou op school.

Heb je de **informatiebrief** gelezen? Heb je hier nog vragen over? Mocht je jouw **toestemmingsformulier** nog niet opgestuurd hebben, dan zou ik je willen vragen of je dat nu wil doen.

Ik wil je vragen om **vrijuit te spreken**. Er zijn geen goede of foute antwoorden. We gaan vertrouwelijk om met wat je zegt en we verwerken jouw antwoorden **anoniem**. Het interview zal ongeveer **een uur duren**. Als je het goed vindt, zou ik het geluid van het interview graag **opnemen**. Is dat goed?

Dan gaan we nu van start.

Start audio-opname.

Voorstellen schoolleider (5 min)

Hoofdvraag: Zou je jezelf kort voor willen stellen?

Inhoudelijke vragen (45 min)

Dank voor het voorstellen. We gaan nu van start met het inhoudelijke deel van het interview. We beginnen hierbij met een aantal vragen die ingaan op de maatregel/verandering die jullie in gang hebben gezet of momenteel in gang zetten. Vervolgens gaan we wat dieper in op het proces van de verandering, de voor- en nadelen en de stimulerende en belemmerende factoren.

Maatregel (5 min)

- Hoofdvraag: Wil je uitleggen hoe het anders organiseren er bij jullie op school uit ziet?
- Verder doorvragen naar: Wat doen jullie precies? Waar is dit aan te zien? Wie zijn betrokken?
- Is het anders organiseren vooral gericht op het onderwijs (primaire proces), op de schoolorganisatie (formeel) of allebei?
- Waar stonden jullie toen de subsidie binnenkwam, welke stappen hebben jullie gezet, welke gaan jullie nog zetten?

Waarom/Aanleiding (5 min)

- Hoofdvraag: Wat is de aanleiding geweest voor het anders organiseren op jullie school?
- Verder doorvragen naar:
- Vanwege acuut probleem of visie/toekomstgericht?
- Rol lerarentekort
- Rol subsidie.

Veranderstrategie/Veranderproces (15 min)

- Hoofdvraag: Wie zijn de betrokkenen bij dit veranderproces en wat is hun rol daarin?
 - Doorvragen op rol: schoolleiding, team, leerlingen, ouders, andere betrokkenen
 - Wat vraagt deze maatregel aan gedragsverandering binnen de school en door wie?
 - Verwachten jullie mogelijk weerstand tegen de verandering en van wie (en hoe zij daar evt. mee om willen gaan)?
 - Hoe neem je deze betrokkenen mee in de verandering?
 - Doorvragen op communicatie met en stimuleren van betrokkenheid schoolleiding, team, ouders, leerlingen, andere betrokkenen
 - Wat zijn hierbij de aandachtspunten?
-
- Hoofdvraag: Hoe hebben jullie het veranderproces ingericht? Denk daarbij aan een aanpak in termen van fasen en activiteiten, inzet van mensen en benodigde hulpmiddelen, technieken of werkvormen.
 - Wat zijn de aandachtspunten hierin?
 - Betreft het een meer programmatische aanpak (vooraf bepaald met fasen en tussendoelen, planning en rolverdeling, sturing), of krijgt de verandering meer organisch vorm (gaande het project wordt gekeken wat nodig is aan coördinatie, mensen en/of middelen)?

- Welke vorm van leiderschap vraagt dit van jou?
 - Top-down (vanuit management), bottom-up (vanuit team), combinatie van beiden

Meerwaarde en mogelijke nadelen (10 min)

- Hoofdvraag: Wat levert het anders organiseren de school naar jouw idee op?
 - Voor het onderwijs
 - Indien nodig suggesties doen over: duurzaamheid van het concept, verzuim personeel, opvangen van klassen bij verzuim, verbetering onderwijskwaliteit, inclusiviteit van de school.
 - Voor de leerlingen:
 - Indien nodig suggesties doen over: in beeld hebben leerlingen, maatwerk voor leerlingen, eigenaarschap van leerlingen, samenwerking tussen leerlingen, metacognitieve vaardigheden, leerprestaties van leerlingen.
 - Voor onderwijsprofessionals die werken in de school
 - Indien nodig suggesties doen over: kwaliteiten personeel benutten, professionele ontwikkeling personeel, samenwerking binnen het team, werkdruk/werkgeluk, tijd voor kernfuncties van het lesgeven (bijv. plannen, beoordelen en tijd doorbrengen in de klas)
- Hoofdvraag: Wanneer is het anders organiseren wat jullie betreft geslaagd? Wat zou ik dan zien als ik in de school kom kijken?
 - Wat is de rol van de subsidie van 16000 euro daarbij?
- Hoofdvraag: Wat zie je als mogelijke nadelen van de manier waarop jullie het onderwijs anders organiseren?
 - Voor het onderwijs
 - Voor de leerlingen
 - Voor onderwijsprofessionals die werken in de school

Stimulerende en belemmerende factoren (10 min)

- Hoofdvraag: Welke stimulerende factoren (succesfactoren) ervaren jullie bij het proces van anders organiseren?
 - Verder doorvragen naar: visie, taakverdeling, onderlinge afstemming, tijdspad verandering, sleutelfiguren, draagvlak in het team
- Hoofdvraag: Welke belemmerende factoren (knelpunten) ervaren jullie bij het proces van anders organiseren?
 - Verder doorvragen naar: visie, taakverdeling, onderlinge afstemming, tijdspad verandering, sleutelfiguren, draagvlak in het team

Afsluiting (5 min)

Dat waren mijn vragen. Zijn er nog **onderwerpen of zaken die we nog niet hebben besproken**, maar die je wel graag zou willen delen? **Heel erg bedankt** voor het deelnemen aan dit interview.

Om zicht te krijgen op hoe het anders organiseren concreet wordt uitgevoerd in de praktijk, gaan wij op een aantal scholen een **participerende observatie** uitvoeren. Ik zou dan gedurende een werkdag meedraaien op de school, observeren hoe het anders organiseren eruit ziet, aantekeningen maken (geen video-opnames) en – als jullie dat goed vinden – informele gesprekjes voeren met verschillende onderwijsprofessionals en leerlingen. Zou je openstaan voor een participerende observatie?

Uiteindelijk zullen de **uitkomsten van dit onderzoek worden gedeeld** in de vorm van een rapport, met de overkoepelende conclusies en concrete illustraties van het anders organiseren. Dit rapport zal naar je gemaild worden en via Utrecht Leert op verschillende kanalen worden gepresenteerd. Nogmaals heel erg bedankt en als je nog vragen heeft over het onderzoek of nog aanvullende ideeën wil delen, kun je mij altijd mailen.

Bijlage 3

Fieldnotes participerende observatie

1. Naam van de school:

2. Datum en tijd:

3. Contextinformatie van de school:

4. Methodologische informatie

Field notes:

Reflecties:

Interpretaties:

Bijlage 4

Analyse interviewdata

[illegible]

Meerwaarde en mogelijke nadelen			Stimulerende en belemmerende factoren	
Wat levert het op voor het onderwijs, de leerlingen, de onderwijs-professionals?	Wanneer is het geslaagd? Bijdrage subsidie	Mogelijke nadelen	Stimulerend	Belemmerend

Bijlage 5

Stroomschema's interviewdata

