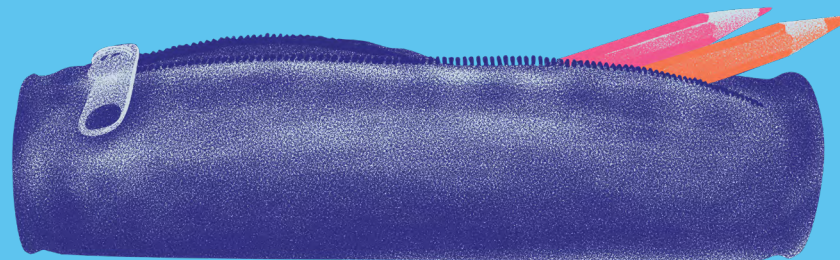
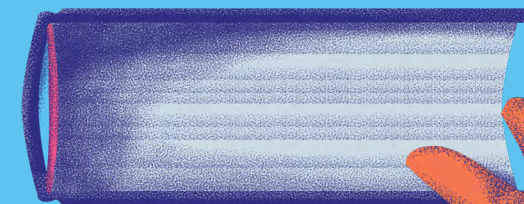


GOED



KARLIJN
DE JONG

ONDERWIJS

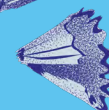
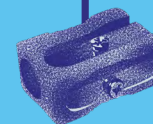
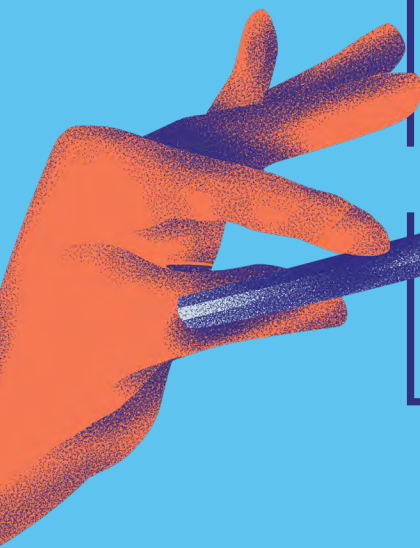


MET



MINDER

LEERKRACHTEN



MET DANK AAN DE ORGANISATIES
DIE DIT ONDERZOEK EN DEZE PUBLICATIE
MOGELIJK HEBBEN GEMAAKT:



SUBSIDIEVERSTREKKER

[ONDERWIJSREGIO HAAGLANDEN](#) 



[HOGESCHOOL LEIDEN](#) 



[LUCAS ONDERWIJS](#) 



[PANTA RHEI PRIMAIR ONDERWIJS](#) 



[SCOH](#) 

MET MEDEWERKING VAN

Karin Zwaveling, Brenda Benne,
Manuel Veira, Jessica Hendriks
en Tessa van Dorp.

MET MEDEWERKING VAN

Merel Kelatow en Mathieu Arnouts

MET MEDEWERKING VAN

Mary van der Veer, Martin Bos,
Maria Wulffele, Matti van Schooneveld,
Emira Bilkic, Marlies van Dorp
en Joke Snippe.

INHOUDSOPGAVE

<u>INHOUDSOPGAVE</u>	3	<u>SCHOOLCASUSSEN</u>	35
<u>COLOFON</u>	4	<u>SCHOOLCASUS 1: CBS DE GANTEL</u>	36
<u>INLEIDING</u>	5	<u>SCHOOLCASUS 2: CBS DE SPIEGEL</u>	42
<u>SUCCEFACTOREN</u>	7	<u>SCHOOLCASUS 3: IKEC DE WATERLELIE</u>	48
<u>INLEIDING SUCCEFACTOREN</u>	8	<u>SCHOOLCASUS 4: KC LEYENBURG</u>	58
<u>SUCCESFACOR 1: WERKEN VANUIT VISIE</u>	10	<u>SCHOOLCASUS 5: RKBS DE REGENBOOG</u>	67
<u>SUCCESFACOR 2: WERKEN VANUIT EEN LEREND TEAM</u>	15	<u>SCHOOLCASUS 6: RKBS DE WATERWILG</u>	73
<u>SUCCESFACOR 3: SCHOOL- EN STICHTINGBREDE AANPAK</u>	20	<u>WETTELIJKE RUIMTE VOOR ANDERS ORGANISEREN</u>	83
<u>SUCCESFACOR 4: VASTLEGGEN VAN ROLLEN, TAKEN EN VERANTWOORDELIJKHEDEN</u>	24	<u>METHODE</u>	87
<u>MANIEREN VAN ANDERS ORGANISEREN</u>	30	<u>WOORDENLIJST</u>	90

COLOFON

‘*Goed onderwijs met minder leerkrachten*’ is geschreven door Karlijn de Jong, docent-onderzoeker aan de Hogeschool Leiden. Vanuit haar betrokkenheid bij het primair onderwijs zag Karlijn de Jong de kracht en vindingsrijkheid die in scholen aanwezig is; daarom wilde zij die praktijkervaringen, in combinatie met wetenschappelijke inzichten, optimaal benutten om scholen van en met elkaar te laten leren en zo bij te dragen aan werkbare oplossingen voor het lerarentekort. Zij wilde zichtbaar maken hoe teams, ondanks schaarste, kwalitatief goed onderwijs kunnen blijven realiseren. Karlijn spreekt haar grote waardering uit voor de leerkrachten, schoolleiders en andere collega’s van de zes deelnemende scholen en de samenwerkende besturen in Onderwijsregio Haaglanden. Hun openheid, inzet en vertrouwen waren onmisbaar voor zowel het onderzoek als de totstandkoming van dit verslag.

AUTEUR

Karlijn de Jong

FUNCTIE

Docent-Onderzoeker en lerarenopleider

INSTELLING

Hogeschool Leiden

TITEL

Goed onderwijs met minder leerkrachten

ONDERZOEKSPERIODE

2024 – 2025

IN OPDRACHT VAN / MOGELIJK GEMAAKT DOOR

Onderwijsregio Haaglanden

IN SAMENWERKING MET

Lucas Onderwijs
Stichting Christelijk Onderwijs Haaglanden (SCOH)
Panta Rhei

MET MEDEWERKING VAN

Zes deelnemende basisscholen in de regio Haaglanden

ONTWERP & ILLUSTRATIE

©[Studio Elisabeth Enthoven](#) 

REDACTIE

Nienke Ledegang

UITGEVER

Hogeschool Leiden

PLAATS EN JAAR VAN UITGAVE

Leiden, 2026

CONTACT

jong.de.k@hsleiden.nl
Karlijn de Jong op [LinkedIn](#) 

DISCLAIMER

Aan de inhoud van deze publicatie kunnen geen rechten worden ontleend. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteur en de uitgever.

INLEIDING

Het lerarentekort is een hardnekkige realiteit in het primair onderwijs. De omvang van het tekort onderstreept de urgentie van dit probleem. In de tekort meting met peildatum 1 oktober 2024 wordt het totale landelijke tekort aan leraren in het primair onderwijs geschat op circa 7.700 fte (8,1%). Daarbij gaat het om het totaal van openstaande vacatures en zogenoemde verborgen tekorten, zowel voor reguliere als vervangingsposities (CENTERDATA, 2024). In 2023 lag het landelijke tekort hoger: 9,7% (ongeveer 9.800 fte) (ADRIAENS ET AL., 2023). Een gemiddelde leerkracht werkt 0,7 fte (AOB, 2018). Een simpele rekensom laat zien dat wij in 2024 een tekort van 11.000 leerkrachten hadden. Deze cijfers maken zichtbaar dat het tekort niet slechts een incidenteel vervangingsvraagstuk is, maar een structurele uitdaging waarvoor scholen in de praktijk meerdere sporen tegelijk moeten bewandelen, waaronder het anders organiseren van onderwijs.

Die urgentie is in Den Haag extra scherp zichtbaar. In het regulier basisonderwijs in 's-Gravenhage wordt het tekort per 1 oktober 2024 geschat op 17,5% (506 fte), waarbij het grootste deel bestaat uit verborgen tekorten (ADRIAENS ET AL., 2024). De gemeente Den Haag rapporteert bovendien dat het tekort in 2024 weliswaar is gedaald ten opzichte van 2023, maar dat de opgave in de stad groot blijft en vraagt om gezamenlijke, meerjarige inspanningen (Gemeente Den Haag, 2024). Tegen deze achtergrond is het een logische en waardevolle stap dat juist Onderwijsregio Haaglanden samen met Hogeschool Leiden dit praktijkgerichte onderzoek mogelijk heeft gemaakt, in samenwerking met Lucas Onderwijs, Stichting Christelijk Onderwijs Haaglanden (SCOH) en Pantà Rhei. Deze regionale samenwerking maakt het mogelijk om vanuit zowel praktijkkennis als wetenschappelijke literatuur, samen met scholen te verkennen hoe onderwijs anders georganiseerd kan worden, zodat teams (met minder bevoegde leerkrachten) toch kwalitatief goed onderwijs kunnen blijven bieden en de werkzame principes daarvan overdraagbaar worden naar andere scholen.

Het ministerie van OCW beschrijft dat het tekort landelijk langs drie sporen wordt aangepakt:

1. Meer instroom van leraren en schoolleiders
2. Behoud van leraren
3. Onderwijs anders organiseren (Rijksoverheid, n.d.)

Dit onderzoeksverslag sluit met name aan bij het derde spoor; onderwijs anders organiseren. Hiermee zeggen wij niet dat (1) instroom van leraren en schoolleiders en (2) behoud van leraren minder belangrijk zijn. Vanzelfsprekend moeten scholen en schoolbesturen blijvend inzetten op werving en goed werkgeverschap. Scholen moeten echter nu keuzes maken om de continuïteit en kwaliteit van onderwijs te borgen en dat vraagt om (3) onderwijs anders organiseren.

In dit onderzoeksverslag brengen we zes scholen in beeld die, ieder vanuit een eigen context, anders zijn gaan organiseren om goed onderwijs te kunnen blijven bieden met minder (bevoegde) leerkrachten. Soms gebeurde dat uit directe noodzaak, soms als pilot in het kader van dit onderzoek. Juist die variatie is waardevol: de zes scholen verschillen in omvang, populatie, teamopbouw en keuzes, waardoor zichtbaar wordt dat er niet één route is, maar meerdere werkbare manieren.

De onderzoeksopzet, inclusief de wijze van dataverzameling en analyse, is te vinden in het hoofdstuk over de methode. In de hoofdstukken die volgen worden de zes scholen beschreven. Per school schetsen we de context, het vraagstuk, de gekozen interventie(s), de uitvoer en het resultaat daarvan. Daarbij is expliciet aandacht voor wat werkte, wat helpend was, wat niet werkte of juist weerstand opriep, en welke voorwaarden nodig bleken om de verandering in te zetten en succesvol door te voeren. Deze beschrijvingen laten zowel de praktijk zien (*hoe doe je dit nu concreet in de dagelijkse schoolorganisatie?*) als de onderliggende inzichten (*waarom werkt dit (soms) en welke werkzame factoren spelen een rol?*).

We hebben dit verslag zo opgebouwd dat het bruikbaar is voor verschillende professionals in het (PO-)onderwijs en in verschillende situaties. De praktijkverhalen zijn herkenbaar. Lezers kunt parallellen zien met hun eigen school, of onderdelen eruit halen die aansluiten bij de fase waarin ze zitten, het team of de leerlingenpopulatie. Tegelijkertijd verbinden we de ervaringen aan wat uit onderzoek bekend is over anders organiseren in het primair onderwijs. Zo wordt niet alleen beschreven *wát* scholen doen, maar ook *wat maakt dat het werkt of niet*. Dat helpt om de principes achter succesvolle aanpakken te vertalen naar de eigen setting: elke school heeft immers unieke kenmerken, wat werkt hangt altijd af van de context van de school, de populatie, het team en de beschikbare partners.

Naast de zes schoolbeschrijvingen bevat het verslag een overkoepelende analyse van manieren van anders organiseren. In de kern is er onderscheid te maken tussen twee manieren van werken. In de schoolbeschrijvingen zijn deze manieren te herkennen: soms kiest een school duidelijk voor één specifieke manier, soms ontstaat een combinatie van beide manieren. In het hoofdstuk “*manieren van anders organiseren*” beschrijven we beide benaderingen en lichten we toe wat van belang is wanneer een school één of een combinatie van de manieren wil toepassen: welke keuzes moeten expliciet gemaakt worden, welke afspraken zijn cruciaal, en welke randvoorwaarden vragen om borging.

Tot slot distilleren we uit de zes casussen een viertal factoren die opvallend consistent helpend blijken wanneer scholen goed onderwijs willen blijven geven met minder leerkrachten. Deze factoren zijn los opgenomen en worden beschreven en onderbouwd vanuit de theorie én vanuit de concrete ervaringen van de scholen. Daarmee biedt het verslag handvatten zonder een blauwdruk te willen zijn. Elke school zal een eigen proces moeten doorlopen met eigen dilemma’s en ontwikkelstappen. Dit onderzoek kan helpen om sneller en bewuster te kiezen, en om voort te bouwen op ervaringen van collega-scholen én op bestaande kennis uit eerder onderzoek. Zo hoeven schoolleiders en teams niet steeds opnieuw het wiel uit te vinden, maar kunnen zij voortbouwen op wat al geleerd is en dat vertalen naar wat past bij hun eigen praktijk en proces.

BRONNENLIJST | INLEIDING

ADRIAENS, H., ELSHOUT, M., & ELSHOUT, S. (2023).
PERSONEELSTEKORTEN PRIMAIR ONDERWIJS – PEILDATUM 1 OKTOBER 2023. CENTERDATA.

ADRIAENS, H., ELSHOUT, M., & ELSHOUT, S. (2024).
PERSONEELSTEKORTEN PRIMAIR ONDERWIJS – PEILDATUM 1 OKTOBER 2024. CENTERDATA.

ALGEMENE ONDERWIJSBOND. (2018, 3 OKTOBER).
DEELTIJDWERKEN IN HET PRIMAIR ONDERWIJS [FACTSHEET].
[HTTPS://WWW.AOB.NL/ASSETS/NIEUWS/DOWNLOADS/BRIEF-AOB-DEELTIJDWERKEN-IN-HET-PRIMAIR-ONDERWIJS.PDF](https://www.aob.nl/assets/nieuws/downloads/brief-aob-deeltijdwerk-en-in-het-primair-onderwijs.pdf)

CENTERDATA. (2024).
PERSONEELSTEKORTEN PRIMAIR ONDERWIJS – PEILDATUM 1 OKTOBER 2024 (WEBPAGINA MET KERNRESULTATEN).

GEMEENTE DEN HAAG. (2024, 10 DECEMBER).
STAND VAN ZAKEN LERARENTEKORT 2024 (RIS320813).

RIJKSOVERHEID. (N.D.).
AANPAK LERARENTEKORT (WEBPAGINA; LANDELIJKE AANPAK MET DRIE SPOREN).
GERAADPLEEGD OP 22 DECEMBER 2025.



SUCCES FACTOREN

SUCCESFACTOREN

INLEIDING

‘*Anders organiseren*’ vraagt om meer dan een slimme formatie- of roosteroplossing. In dit onderzoek benaderen we anders organiseren nadrukkelijk als onderwijsvernieuwing en als een vraagstuk van verandermanagement: het raakt de inrichting van het primaire proces, de verdeling van taken en verantwoordelijkheden, de samenwerking binnen en buiten de school en de manier waarop kwaliteit en werkgeluk worden geborgd. Juist omdat er nieuwe rollen ontstaan, afhankelijkheden toenemen en routines verschuiven, werkt anders organiseren alleen wanneer scholen het planmatig aanpakken, met aandacht voor draagvlak, eigenaarschap, tijd en structurele evaluatie (BEL, 2020; DRAAISMA ET AL., 2021; VAN DEN BERG & SCHEEREN, 2021; VAN DEN BERG & VAN MILTENBURG, 2023). De casussen laten bovendien zien dat succesvolle implementatie niet los te zien is van een gedeeld kwaliteitskompas en een lerende verbetercyclus: scholen die expliciet maken wat zij onder goed onderwijs verstaan, interventies klein en toetsbaar ontwerpen en afspraken actief blijven bijstellen, blijken beter in staat om kwaliteit en rust te behouden (ANDERSEN ET AL., 2022; NRO, 2020).

Tegelijkertijd is anders organiseren geen individuele ‘*schooloplossing*’ in isolatie. De inzet van andere professionals, de organisatie van achtervang en professionalisering, en de communicatie met ouders en MR vragen om afstemming op school- en stichtingsniveau en om het zorgvuldig borgen van kwaliteit (MINISTERIE VAN ONDERWIJS, CULTUUR EN WETENSCHAP & INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS, 2018; ĐURIŠIĆ & BUNIJEVAC, 2017). In die zin functioneren de succesfactoren in dit onderzoek als een samenhangend geheel: werken vanuit visie geeft richting en begrenst wat niet-onderhandelbaar is; werken vanuit lerende teams maakt het mogelijk om te experimenteren en bij te stellen zonder kwaliteitsverlies; een school- en stichtingbrede aanpak zorgt voor samenhang, schaalvoordeel en gedeelde randvoorwaarden; en het vastleggen van rollen, taken en verantwoordelijkheden borgt rolzuiverheid, continuïteit en eenduidige routines in een complexer wordende organisatie (DRAAISMA ET AL., 2021; VAN DEN BERG & SCHEEREN, 2021; VAN DEN BERG & VAN MILTENBURG, 2023). In de volgende paragrafen werken we deze vier succesfactoren uit en koppelen we ze aan voorbeelden uit de casussen.

BRONNENLIJST | SUCCESFACTOREN INLEIDING

ANDERSEN, I., UITERWIJK-LUIJK, L., & VAN DER VLOED, K. (REDS.). (2022).
WOORDEN, WAARDEN EN WERKELIJKHEID: LEIDINGGEVEN AAN WAARDENGERICHT WERKEN IN SCHOLEN.
UITGEVERIJ PICA.

BEL, G. (2020, 1 DECEMBER).
HOE GEEF JE ALS SCHOOLLEIDER SUCCESVOL LEIDING AAN VERANDERINGEN? WIJ-LEREN.NL.
[HTTPS://WIJ-LEREN.NL/SCHOOLLEIDER-LEIDERSCHAP-VERANDERINGEN.PHP](https://wij-leren.nl/schoolleider-leiderschap-veranderingen.php)

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 WERKGELUK. WAGENINGEN UNIVERSITY & RESEARCH.
[HTTPS://DOI.ORG/10.18174/544885](https://doi.org/10.18174/544885)

ĐURIŠIĆ, M., & BUNIJEVAC, M. (2017).
PARENTAL INVOLVEMENT AS AN IMPORTANT FACTOR FOR SUCCESSFUL EDUCATION. CENTER FOR
EDUCATIONAL POLICY STUDIES JOURNAL, 7(3), 137–153.
[HTTPS://DOI.ORG/10.25656/01:14918](https://doi.org/10.25656/01:14918)

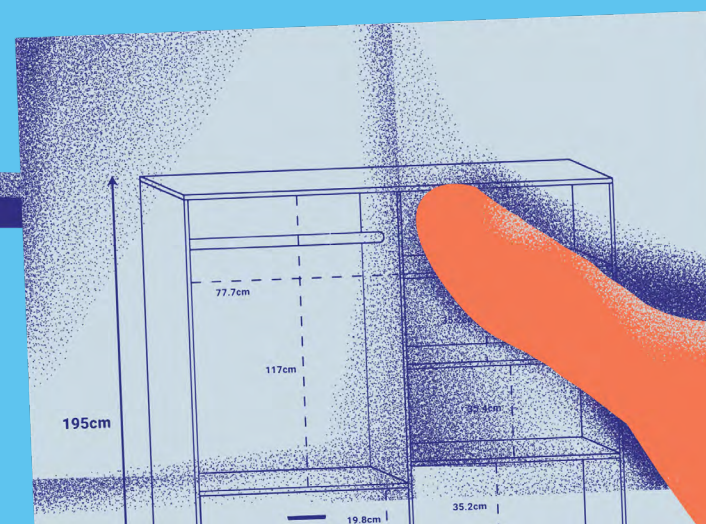
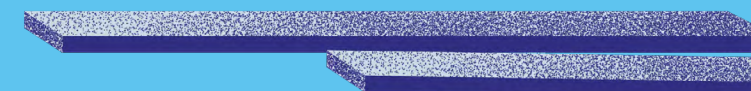
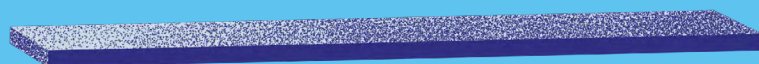
MINISTERIE VAN ONDERWIJS, CULTUUR EN WETENSCHAP, & INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS. (2018).
EEN LERARENTEKORT OP UW SCHOOL? WAT IS ER MOGELIJK EN WAAR MOET U OP LETTEN? HANDREIKING
LERARENTEKORT PRIMAIR ONDERWIJS.

NATIONAAL REGIEORGAAN ONDERWIJSONDERZOEK. (2020, FEBRUARI).
DUURZAME KWALITEITSCULTUUR IN HET ONDERWIJS (KENNISROTONDE-MINIREVIEW).
[HTTPS://WWW.NRO.NL/SITES/NRO/FILES/MIGRATE/KENNISROTONDE-MINIREVIEW-KWALITEITSCULTUUR.
PDF](https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/kennisrotonde-minireview-kwaliteitscultuur.pdf)

VAN DEN BERG, D., & SCHEEREN, J. (2021).
DE ROL VAN LERAREN BIJ ONDERWIJSVERNIEUWING: EEN VERKENNING IN HET MBO, PO EN VO.
LERARENONTWIKKELFONDS (LOF) / VOION.
[HTTPS://WWW.VOION.NL/WP-CONTENT/UPLOADS/MEDIA/3882/VERKENNING-DE-ROL-VAN-LERAREN-BIJ-
ONDERWIJSVERNIEUWING.PDF](https://www.voion.nl/wp-content/uploads/media/3882/verkenning-de-rol-van-leraren-bij-onderwijsvernieuwing.pdf)

VAN DEN BERG, D., & VAN MILTENBURG, N. (2023).
ANDERS ORGANISEREN: DRIE BENADERINGEN. EEN LITERATUURVERKENNING NAAR HET ANDERS
ORGANISEREN VAN HET PRIMAIR ONDERWIJS. ARBEIDSMARKTPLATFORM PO/CAOP.
[HTTPS://WWW.CAOP.NL/APP/UPLOADS/2023/03/VERKENNING-ANDERS-ORGANISEREN-APPO.PDF](https://www.caop.nl/app/uploads/2023/03/verkenning-anders-organiseren-appo.pdf)

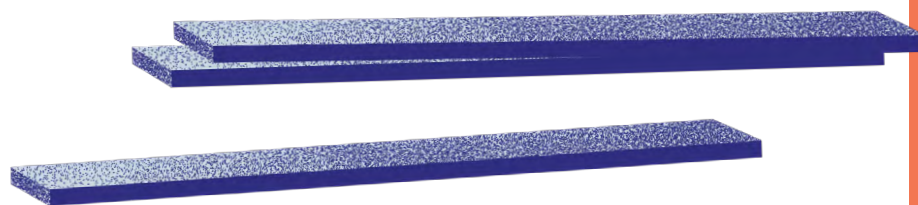
WERKEN VANUIT VISIE



SUCCESFACITOR 1

WERKEN
VANUIT
VISIE

Een vaak terugkerende succesfactor in de casussen van dit onderzoek is het (opnieuw) expliciteren van een gedeelde visie op goed onderwijs en het consequent handelen vanuit die visie. Het lerarentekort dwingt scholen tot keuzes die niet neutraal zijn: keuzes over wie onderwijs geeft, welke taken wel of niet doorgaan, hoe ondersteuning wordt georganiseerd en waar grenzen liggen. Juist bij dit soort complexe vraagstukken, waarin verschillende belangen kunnen botsen, zoals werkdruk en werkplezier van professionals versus continuïteit en kwaliteit van onderwijs voor leerlingen, blijkt een gedeelde set van waarden en einddoelen richting te geven aan het handelen (ANDERSEN ET AL., 2022). Gedeelde waarden versterken de samenhang: zij verbinden losse maatregelen tot een herkenbare koers, geven betekenis aan dagelijkse afwegingen en maken het gesprek over lastige dilemma's hanteerbaar (ANDERSEN ET AL., 2022).

PRAKTISCHE
TIPS VOOR
SCHOOLLEIDERS:VISIE ALS
WERKWOORD

De scholen in dit onderzoek laten zien dat een visie pas gaat werken wanneer zij doorleefd en gedeeld wordt. Dat vraagt om taal en ritme. En om het besef: Draagvlak vraagt samen dragen. Zoals de schoolleider van De Waterlelie het mooi zegt, “Als het in een klas niet lukt, ga ik daar samen met de leerkracht staan.” Hieronder staan praktische handvatten die aansluiten bij wat in de casussen zichtbaar werd.

1 START BIJ HET WAAROM EN
KOM DAAR STEEDS OP TERUG.

VRAGEN VOOR DE SCHOOLLEIDER:

- Wat is de opdracht van onze school (voor deze kinderen, in deze wijk, in deze tijd)?
- Wat weten we nu over onze populatie en wat vraagt dat van ons en ons onderwijs?
- Wat willen we koste wat kost beschermen als de druk oploopt?
- Welke keuze zouden we maken als we ons laten leiden door onze waarden in plaats van door de waan van de dag?
- Wat is ‘goed genoeg’ in tijden van schaarste en wat niet?

Tip: Formuleer het waarom in één zin die iedereen kan onthouden. Als een team die zin niet kan navertellen, is hij nog niet van het team.

2 MAAK WAARDEN CONCREET:
VAN WOORDEN NAAR GEDRAG

VRAGEN VOOR HET TEAM:

- Welke waarden sturen ons handelen?
- Wat betekent deze waarde in de klas, op het plein, in overleg, in communicatie met ouders en bovenal bij deze kinderen?
- Wat doen we dan wél, en wat doen we dan niet meer?

Werkvorm die vaak werkt:

Waarde → populatiesignaal → afspraak

Bijvoorbeeld:

Waarde veiligheid → populatiesignaal ‘veel kinderen hebben behoefte aan voorspelbaarheid’ → afspraak ‘we gebruiken één pedagogische taal en vaste routines in alle groepen’.

3 BETREK HET TEAM ZÓ DAT HET
ECHT ‘SAMEN DRAGEN’ WORDTSUCCESVOLLE MANIEREN OM HET TEAM TE
BETREKKEN:

- **Visiesessie in drie lagen:** (1) wat vinden we belangrijk (waarden), (2) wat vraagt onze populatie (kansen/kwetsbaarheden), (3) wat betekent dat voor ons handelen en organisatie (hoe/wat).
- **Kleine groepjes, grote opbrengst:** laat bouw-/leerteams concreet maken wat de visie betekent voor hun praktijk (les, gedrag, toetsen, overleg).
- **Zichtbare keuzes:** laat teams rangordenen: wat is de kern, wat is ondersteunend, wat kan tijdelijk anders? Dat voorkomt vrijblijvendheid.
- **Eén zin per persoon:** iedereen formuleert: Voor mij betekent goed onderwijs hier dat... Zoek overlap en maak daar één gezamenlijke formulering van.

Tip: Draagvlak ontstaat niet door informeren, maar door meedoen. Draagvlak vraagt samen dragen. De schoolleider en het bestuur vervullen hierin een belangrijke rol.

EEN HELDERE VISIE ALS KOMPAS

De scholen in dit onderzoek laten zien dat anders organiseren niet uitsluitend een organisatorische ingreep is, maar in de praktijk vaak het karakter krijgt van een onderwijsvernieuwing: bestaande routines worden losgelaten en nieuwe werkwijzen worden ontwikkeld die passen bij de actuele omstandigheden, de populatie (de kinderen) en de draagkracht en mogelijkheden van het team (ANDERSEN ET AL., 2022). Werken vanuit visie gaat altijd hand in hand met het goed kennen en blijven kennen van de leerlingen en gezinnen die de school bedient. Een visie die niet (meer) aansluit bij de populatie wordt in de praktijk snel leeg; andersom helpt actuele kennis van de populatie om de visie concreet te maken: wat vraagt dit van ons handelen, onze organisatie en onze prioriteiten?

Een heldere visie helpt daarbij op drie manieren. Ten eerste geeft visie richting: zij maakt expliciet wat de school onder “*goed onderwijs*” verstaat en welke onderdelen daarvan niet onderhandelbaar zijn. Ten tweede geeft visie rust: keuzes worden minder ad hoc (brandjes blussen) en meer planmatig, omdat de stip op de horizon duidelijk is. Ten derde ondersteunt visie de kwaliteitsborging: wanneer doelen, waarden en gewenste pedagogisch-didactische principes expliciet zijn, kunnen teams deze gericht volgen, evalueren en bijstellen, wat aansluit bij kenmerken van een duurzame kwaliteitscultuur (NATIONAAL REGIEORGAAN ONDERWIJSONDERZOEK [NRO], 2020).

VISIE MOET GEDEELD EN GEDRAGEN

Een visie werkt pas als zij niet alleen op papier bestaat, maar zichtbaar is in het handelen en hoorbaar in de taal. Dat vraagt om voortdurende dialoog: samen nadenken, spreken en expliciteren wat men verstaat onder goed onderwijs, wat passend handelen is voor deze populatie, en welke afspraken daarbij horen (ANDERSEN ET AL., 2022). Op meerdere scholen bleek dat dit het vaste schoolteam overstijgt. Juist wanneer scholen werken met andersbevoegden, vakdocenten of externe partners, wordt het essentieel dat ook zij

de schoolvisie kennen en kunnen vertalen naar pedagogisch en didactisch handelen. De Gantel illustreert dit scherp: de samenwerking met 3Ssport werd pas duurzaam toen de externe medewerkers niet alleen “*kwamen uitvoeren*”, maar onderdeel werden van overlegstructuren en schoolafspraken én toen er werd gewerkt aan gedeelde pedagogische taal en gezamenlijke afstemming. Dit sluit aan bij het inzicht dat kwaliteitscultuur niet draait om één maatregel, maar om consistentie in waarden, routines en gezamenlijke verantwoordelijkheid (NRO, 2020).

VAN ‘WAT’ EN ‘HOE’ TERUG NAAR HET ‘WAAROM’

Opvallend in de schoolverhalen is dat het opnieuw centraal stellen van visie ook een zichtbaar effect had op energie en werkplezier. In perioden van grote schaarste waren schoolleiders langdurig bezig met het overeind houden van de organisatie: roosters rondkrijgen, voorkomen dat groepen naar huis moesten, telkens opnieuw vervanging zoeken. Daarmee verschoof de aandacht naar de hoe- en wat-vragen van het werk (hoe organiseren we morgen, wat zetten we in), terwijl de kernvraag (waarom doen we dit, wat willen we betekenen voor kinderen) naar de achtergrond verdween. In zijn Golden Circle beschrijft Sinek dat duurzame verandering sterker wordt wanneer organisaties beginnen bij bedoeling en betekenis (het ‘*waarom*’) en van daaruit principes/werkwijzen (het ‘*hoe*’) en concrete activiteiten (het ‘*wat*’) vormgeven (SINEK, 2009A, 2009B).

Binnen de onderzoeksopzet van dit project is daarom bewust ruimte gemaakt om het ‘*waarom*’ weer expliciet te maken: niet starten bij noodmaatregelen, maar bij de vraag wat de school onder goed onderwijs verstaat en welke waarden leidend zijn — én hoe die waarden zich verhouden tot de actuele populatie. Schoolleiders beschreven dat dit hielp om opnieuw betekenis te ervaren in het werk en om het team te verbinden rondom een gezamenlijke opdracht. Op de Regenboog werd het gesprek over ‘*wanneer zijn wij tevreden over ons onderwijs?*’ bijvoorbeeld een kantelpunt. Op deze manier werd anders organiseren niet langer als verlies ervaren, maar als bewuste

4

NEEM EXTERNE PARTNERS MEE ALSOF ZE COLLEGA’S ZIJN

Als je werkt met vakdocenten, andersbevoegden of externe partners, is de vraag: kennen en dragen zij onze visie, begrijpen zij deze en kennen ze onze populatie?

PRAKTISCH:

- Denk na over het inductietraject van partners: visie, populatiekenmerken, pedagogische afspraken, didactische uitgangspunten, kwetsbare leerlingen/achtervang, communicatielijnen.
- Laat partners aansluiten bij team-/studiemomenten (niet alleen uitvoeren).
- Maak een ‘zo doen wij dat hier’-kaart met kernafspraken en gezamenlijke taal.

5

MAAK DE VISIE ZICHTBAAR IN VASTE ROUTINES, VISIE BLIJFT LEVEND DOOR HERHALING IN HET GEWONE WERK.

ROUTINES DIE HELPEN:

- Begin elk belangrijk overleg met: ‘Welke waarde staat vandaag centraal en wat betekent dit voor onze leerlingen?’
- Sluit af met: ‘Wat borgen we, wat verbeteren we?’ (PDCA in klein).
- Plan per periode één moment waarin je checkt: klopt onze organisatie nog bij onze waarom en bij de (veranderende) populatie?

6

GEBRUIK SPANNING ALS SIGNAAL, NIET ALS STORING

Bij het lerarentekort komen dilemma’s vanzelf naar voren: kwaliteit vs. continuïteit, werkdruk vs. ambities. Zie deze momenten, waarop de dilemma’s worden geadresseerd en er weerstand ontstaat, als leerkansen zoals op KC Leyenburg. Weerstand werd serieus genomen en na het inschakelen van een coach bleken de beren op de weg een goede aanleiding voor een volgende stap naar meer concrete afspraken.

koers ingezet. Op De Spiegel leidde het zoeken naar oplossingen vanuit een breed vormingsideaal in combinatie met de behoeften van de kinderen tot het benutten van vakspecialismen in nieuwe rollen. Dit zijn voorbeelden van dezelfde beweging: wanneer het ‘*waarom*’ weer leidend wordt, ontstaat ruimte om keuzes te maken die niet alleen praktisch kloppen, maar ook passen bij identiteit, populatie en pedagogisch-didactische standaarden (NRO, 2020; ONDERWIJSRAAD, 2016; SINEK, 2009A, 2009B).

In dit onderzoek en bij het uitvoeren en implementeren van het anders organiseren is daarom niet alleen inhoudelijk gewerkt aan het (her)ijken van de visie en het versterken van professionele routines, maar is ook expliciet ingezet op het vrijmaken van tijd en capaciteit: deelnemende scholen ontvingen financiering om personeel (tijdelijk) vrij te roosteren en zo ruimte te creëren voor het ontwikkelproces en voor deelname aan het onderzoek. Alle deelnemende scholen noemden deze vrijgemaakte ruimte als essentieel om daadwerkelijk te kunnen werken aan analyse, ontwerp, afstemming en borging, juist omdat de dagelijkse praktijk anders snel weer volledig wordt opgeslokt door lesgeven en het oplossen van acute problemen. Dit onderstreept tegelijk een praktische realiteit: starten bij de visie betekent in perioden van krapte vaak dat scholen tijdelijk een tweesporenbeleid moeten voeren. Enerzijds is er het noodspoor: (tijdelijke) noodoplossingen die nodig zijn om de basiscontinuïteit voor kinderen te waarborgen. Anderzijds is er het ontwikkelspoor: het bewust creëren van tijd en ruimte om, soms letterlijk, stil te staan bij de visie op goed onderwijs en deze te vertalen naar eenduidige afspraken, rollen en routines. Juist in een werkveld waarin de waan van de dag sterk is, vraagt dit om leiderschap dat deze denk- en ontwikkelruimte actief bewaakt en normaliseert als onderdeel van kwaliteitszorg en professionele cultuur (INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS, 2021). Tegelijkertijd vraagt dit om bestuurlijke ondersteuning: een visieproces en de borging daarvan kunnen niet uitsluitend ‘*na werktijd*’ leunen op de rek van teams. Besturen hebben een expliciete verantwoordelijkheid om voorwaarden te scheppen waardoor schoolleiders en teams deze ruimte ervaren, bijvoorbeeld

via (tijdelijke) financiële ruimte, boventalligheid of ondersteunende rollen, en via een samenspel waarin bestuur en schoolleiding samen verantwoordelijkheid dragen voor kwaliteitsontwikkeling (ONDERWIJSRAAD, 2016; PO-RAAD, 2020). De voorbeelden uit dit onderzoek maken dit concreet: Op KC Leyenburg werd na afloop van de pilot de kartrekker door de stichting doorbetaald om verduurzaming en borging mogelijk te maken; op De Waterlelie bood bovenscholen overleg ruggensteun en extra denkkraft doordat collega-schoolleiders en HRM meedachten. Ook binnen teams blijkt het creëren van denkruimte niet vanzelfsprekend: werkmomenten na schooltijd zijn vaak kort en energie-intensief. Daarom kozen veel scholen ervoor om het visiegesprek en de vertaling naar handelen te beleggen in studiedagen of zorgvuldig gefaciliteerde sessies. De vorm verschilde per school: De Gantel organiseerde een gezamenlijke middag met collega’s, ouders, kinderen en externe partners om de visie breed te laten landen; Op De Waterwilg startte de schoolleiding juist met het expliciteren van het ‘*waarom*’ achter de bestaande visie en de doorvertaling daarvan. Daarmee wordt zichtbaar dat er in de praktijk verschillende manieren zijn. Wel zien wij dat het consequent vasthouden aan beide sporen helpt: (1) de basis draaiende houden en (2) ruimte organiseren om vanuit gedeelde waarden een passend antwoord te ontwikkelen voor de eigen populatie en het eigen team (ANDERSEN ET AL., 2022; KENNISROTONDE, 2016; DE VRIES ET AL., 2017; NRO, 2020).

CONCLUSIE

Werken vanuit visie is een voorwaarde om anders organiseren duurzaam, uitlegbaar en kwaliteitsgericht te maken. De scholen in dit onderzoek laten zien dat visie helpt om (1) dilemma’s te hanteren, (2) teamafspraken te borgen, (3) externe en interne rollen te verbinden, en (4) het onderwijs merkbaar, zichtbaar en meetbaar te blijven verbeteren. Tegelijkertijd vraagt dit om blijvende dialoog: visie gaat verder dan een eenmalige sessie. Het is een gezamenlijke praktijk die onderhouden moet worden, juist wanneer de druk hoog is en de populatie verandert (ANDERSEN ET AL., 2022; NRO, 2020).

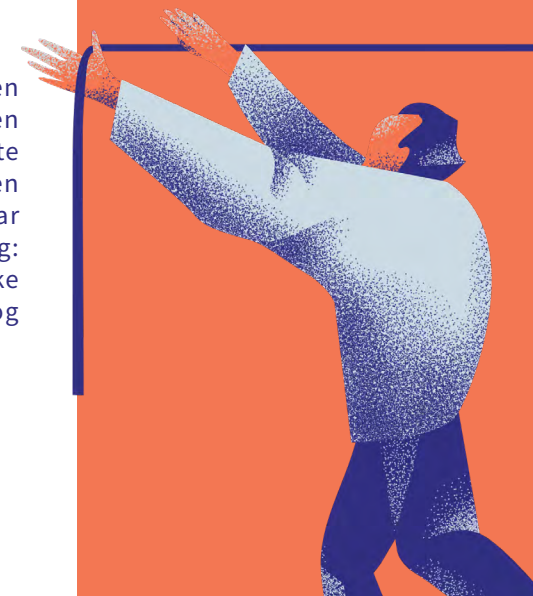
Vragen bij spanningen:

- Welke waarde botst hier met welke waarde?
- Welke keuze doet het meest recht aan ons waarom en welke prijs betalen wij hiervoor?,
- Wat vraagt onze populatie hierin?
- Wie loopt er risico als we het anders doen?
- Wat moeten we organiseren om dit verantwoord te kunnen doen (borging, kwaliteit, begeleiding, monitoring)?
- Wie is hierin de kartrekker en houdt ons scherp?

7 MAAK DE VISIE MERKBAAR, ZICHTBAAR EN MEETBAAR

Visie krijgt geloofwaardigheid als mensen merken dat zij werkt. Daarbij is het van belang om steeds bij elkaar te checken of wij hetzelfde verstaan onder de woorden die wij hebben opgeschreven. Dit wordt het meest zichtbaar door concrete voorbeelden.

- **Merkbaar:** korte checks bij team/leerlingen/ouders (wat gaat beter, wat wringt?).
- **Zichtbaar:** afspraken, roosters, rolkaarten, overlegstructuren, gedeelde taal.
- **Meetbaar:** opbrengsten, ontwikkellijnen, veiligheidsdata, verzuim/werkdruksignalen.



BRONNENLIJST | SUCCESFACTOR 1

ANDERSEN, I., UITERWIJK-LUIJK, L., & VAN DER VLOED, K. (REDS.). (2022).
WOORDEN, WAARDEN EN WERKELIJKHEID: LEIDINGGEVEN AAN WAARDENGERICHT WERKEN IN SCHOLEN.
UITGEVERIJ PICA.

INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS. (2021, 1 JULI).
ONDERZOEKSKADER 2021 VOOR HET TOEZICHT OP DE VOORSCHOOLSE EDUCATIE EN HET PRIMAIR
ONDERWIJS.
[HTTPS://WWW.ONDERWIJSINSPECTIE.NL/DOCUMENTEN/2021/07/01/ONDERZOEKSKADER-2021-PRIMAIR-ONDERWIJS](https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/2021/07/01/onderzoekskader-2021-primair-onderwijs)

KENNISROTONDE. (2016, 17 AUGUSTUS).
WAT IS ER BEKEND OVER DE EFFECTIVITEIT VAN SAMENWERKING IN EEN PROFESSIONELE LEERGE-
MEENSCHAP (PLG)?
[HTTPS://WWW.KENNISROTONDE.NL/VRAAG-EN-ANTWOORD/EFFECTIVITEIT-PROFESSIONELE-LEERGE-
MEENSCHAP](https://www.kennisrotonde.nl/vraag-en-antwoord/effectiviteit-professionele-leergemeenschap)

NATIONAAL REGIEORGAAN ONDERWIJSONDERZOEK. (2020, FEBRUARI).
DUURZAME KWALITEITSCULTUUR IN HET ONDERWIJS (KENNISROTONDE-MINIREVIEW).
[HTTPS://WWW.NRO.NL/SITES/NRO/FILES/MIGRATE/KENNISROTONDE-MINIREVIEW-KWALITEITSCULTUUR.
PDF](https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/kennisrotonde-minireview-kwaliteitscultuur.pdf)

ONDERWIJSRAAD. (2016, 10 MEI).
DE VOLLE BREEDTE VAN ONDERWIJSKWALITEIT: VAN SMAL BEOORDELEN NAAR BREED VERANTWOORDEN.
[HTTPS://WWW.ONDERWIJSRAAD.NL/DOCUMENTEN/2016/05/10/DE-VOLLE-BREEDTE-VAN-ONDERWIJSK-
WALITEIT](https://www.onderwijsraad.nl/documenten/2016/05/10/de-volle-breedte-van-onderwijskwaliteit)

PO-RAAD. (2020).
SAMENSPEL ROND OM ONDERWIJSKWALITEIT: EEN HANDREIKING.
[HTTPS://WWW.PORAAD.NL/PROFESSIONEEL-BESTUUR/GOED-BESTUUR/HANDREIKING-SAMEN-
SPEL-ONDERWIJSKWALITEIT](https://www.poraad.nl/professioneel-bestuur/goed-bestuur/handreiking-samen-spel-onderwijskwaliteit)

SINEK, S. (2009A).
HOW GREAT LEADERS INSPIRE ACTION [VIDEO]. TED.
[HTTPS://WWW.TED.COM/TALKS/SIMON_SINEK_HOW_GREAT_LEADERS_INSPIRE_ACTION](https://www.ted.com/talks/simon_sinek_how_great_leaders_inspire_action)

SINEK, S. (2009B).
START WITH WHY: HOW GREAT LEADERS INSPIRE EVERYONE TO TAKE ACTION. PORTFOLIO.

DE VRIES, S., ROORDA, G., & VAN VEEN, K. (2017).
LESSON STUDY: EFFECTIEF EN BRUIKBAAR IN HET NEDERLANDSE ONDERWIJS? (NRO CASE REPORT
405-15-726).
[HTTPS://WWW.NRO.NL/SITES/NRO/FILES/MIGRATE/CASE-REPORT-LESSON-STUDY-405-15-726.PDF](https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/case-report-lesson-study-405-15-726.pdf)



SUCCESFACTOR 2

WERKEN VANUIT
EEN LEREND TEAM

In de schoolverhalen binnen dit onderzoek komt een tweede succesfactor steeds terug: scholen die (ook onder druk) blijven leren als team, blijken beter in staat om het lerarentekort op een kwaliteitsgerichte manier het hoofd te bieden. In de literatuur worden hiervoor verschillende termen gebruikt, zoals professionele leergemeenschap (PLG), lerende organisatie, leerteams en onderzoekende cultuur. De termen verschillen in accent, maar overlappen sterk in de kern: professionals werken doelgericht samen aan verbetering van onderwijs, doen dat cyclisch (plannen–uitvoeren–evalueren–bijstellen) en baseren keuzes zo veel mogelijk op een combinatie van praktijkkennis en kennis uit onderzoek (KENNISROTONDE, 2016; NATIONAAL REGIEORGAAN ONDERWIJSONDERZOEK [NRO], Z.D.).

- Een PLG legt vaak de nadruk op gezamenlijk professioneel leren met het primaire doel: verbetering van het leren van leerlingen (KENNISROTONDE, 2016).
- Een lerende organisatie benadrukt dat structuren, routines en leiderschap zo zijn ingericht dat leren en verbeteren duurzaam onderdeel zijn van het dagelijks werk (NRO, Z.D.).
- Leerteams verwijzen vaker naar een concrete organisatorische vorm (bijvoorbeeld een leerjaarsteam of ontwikkelteam) waarin rollen en verantwoordelijkheden zijn belegd om samen te ontwikkelen en te borgen.

Wat de termen delen, is dat leren niet iets extra's is, maar een werkwijze: samen ontwerpen, uitproberen, kijken wat het effect is voor de leerlingen en vervolgens verbeteren en borgen.

PRAKTISCHE
TIPS VOOR
SCHOOLLEIDERS:BOUWEN AAN
EEN LEREND TEAM

- 1 VERBIND LEREN EXPLICIET AAN DE VISIE (WHY → VERBETEREN VAN WAT JE BELANGRIJK VINDT).

- Welk onderdeel uit onze visie willen we merkbaar zien in lessen en schoolroutines?
- Wat mag door schaarste niet verdwijnen?

Praktisch voorbeeld:

Laat collega's ontwikkelvragen kiezen die als urgent en waardevol worden ervaren in hun dagelijks werk. Intrinsieke motivatie neemt toe wanneer het onderwerp direct raakt aan wat zij in de klas tegenkomen en wanneer zij invloed ervaren op de oplossing (Kennisrotonde, 2016).

- 2 JE HOEFT HET NIET ALLEMAAL ZELF TE DOEN.

Organiseer hulp en expertise. Schoolleiders hoeven niet de enige motor te zijn. Welke collega's binnen de school hebben de benodigde competenties en willen kartrekker zijn? Betrek experts binnen het bestuur (bijv. HRM, kwaliteit, opleiden) of kies tijdelijk externe ondersteuning om de eerste stappen te zetten richting een lerende organisatie. De Spiegel is hiervan een voorbeeld: de school koos bewust een externe partner om het team te helpen starten met leerteams/PLG-werken, zodat leren niet afhankelijk werd van één kartrekker.

WAAROM EEN LEREND TEAM JUIST BIJ LERARENTEKORT HET VERSCHIL MAAKT

Het lerarentekort zorgt op scholen voor complexe afwegingen: continuïteit versus kwaliteit, werkdruk versus ambities, en soms ook ‘*wat mag*’ versus ‘*wat moet*’ om onderwijs überhaupt door te kunnen laten gaan. Een lerend team helpt om die spanning niet te laten eindigen in ad-hoc oplossingen, maar te vertalen naar een planmatige kwaliteitsaanpak. Dit werkt vooral goed wanneer visie (het waarom) richting geeft aan wat je gezamenlijk probeert te verbeteren ^(KENNISROTONDE, 2016; NRO, Z.D.). Met andere woorden: visie bepaalt de koers, het lerende team maakt de koers uitvoerbaar en verbeterbaar.

In de casussen zien we dat teams die gewend zijn om cyclisch te werken, sneller tot gedeelde taal, routines en kwaliteitsafspraken komen. Daardoor kunnen zij:

- Sneller nieuwe rollen of taakverdelingen uitproberen zonder dat de kwaliteit afneemt.
- Systematisch monitoren of leerlingen veilig zijn en voldoende leren;
- Professionalisering koppelen aan concrete klassenpraktijk met eventueel aanvullende studiedagen. In tegenstelling tot enkel losse studiedagen zonder doorvertaling.

VAN SAMEN PRATEN NAAR SAMEN VERBETEREN: EEN CYCLISCHE VERBETERROUTINE

Een terugkerend patroon in de casussen is het belang van een vaste verbeterroutine. Niet alleen reflecteren, maar reflecteren mét opvolging: wie doet wat, wanneer kijken we terug, en wat borgen we schoolbreed? Dat cyclische werken is zichtbaar in verschillende vormen, maar heeft telkens dezelfde logica:

Gezamenlijke voorbereiding → uitvoering → observatie/feedback → evaluatie → aanpassing → borging.

VOORBEELD KC LEYENBURG: LESSON STUDY ALS MOTOR VOOR HET LEERTEAM

Op KC Leyenburg werd het leerteam dat verantwoordelijk was voor anders organiseren ondersteund door een Lesson Study-achtige werkwijze. In Lesson Study ontwerpen leraren gezamenlijk een les rond een leerprobleem, één leraar geeft de les (de onderzoeksles), collega’s observeren gericht (vaak met focus op leren van leerlingen), en daarna volgt een gezamenlijke analyse en verbetervoorstel voor de les ^(DE VRIES ET AL., 2017). In onderzoek wordt Lesson Study beschreven als een professionaliseringsaanpak die leraren helpt om didactische en pedagogische kennis te verdiepen en om het gesprek over kwaliteit concreet aan de hand van de lespraktijk te voeren ^(DE VRIES ET AL., 2017; LERAAR24, 2025). Juist in een situatie waarin rollen veranderen en teams nieuw gedrag moeten aanleren, werkt deze structuur als “*kapstok*”: niet iedereen hoeft alles al te kunnen, maar iedereen werkt wel volgens dezelfde verbeterlogica.

VOORBEELD REGENBOOG: ONTWERPEN–OBSERVEREN–BIJSTELLEN ROND ONBEVOEGDEN

Een vergelijkbare routine zagen we bij De Regenboog, waar onbevoegde leerkrachten lessen voorbereiden met een pedagogisch/didactisch coach (en waar nodig een bevoegde collega), waarna lesobservaties plaatsvinden en lessen op basis hiervan worden bijgesteld. Dit leerproces is daarmee niet alleen het volgen van een ‘*training*’, want de uitvoering en evaluatie van de dagelijkse onderwijspraktijk zijn nadrukkelijk onderdeel van het leerproces dat bestaat uit: plannen, uitvoeren, feedback op basis van observaties, aanpassen en opnieuw proberen. Deze cyclische benadering maakt het mogelijk om ondanks een groot aandeel onbevoegden een geborgde kwaliteitslijn te behouden, mits rollen en verantwoordelijkheden in het team helder zijn belegd.

3 DENK BEWUST NA OVER DE ‘MIX’ IN JE LEERTEAM

Niet iedereen hoeft een vernieuwer te zijn. Een sterk leerteam bestaat vaak uit verschillende kwaliteiten:

- Vernieuwers (ideeën, kansen zien)
- Borgers (afspraken vastleggen, routines bewaken)
- Analisten (data/observaties duiden)
- Praktijkmensen (vertalen naar werkbare aanpak)
- Verbinders (draagvlak, communicatie)

Juist die variatie maakt het leerteam effectief en duurzaam.

Maak leerteamwerk wel van iedereen: laat het niet landen bij één kartrekker of alleen bij de schoolleider. Plan momenten binnen werktijd (studiedagen, gezamenlijke blokstarten) op courante momenten om ontwikkelenergie te beschermen.

4 MAAK LEREN WHOLE SCHOOL (VOORKOM EILANDJES).

Laat ontwikkelteams periodiek delen met het hele team, zoals op KC Leyenburg op studiedagen: bevindingen uit praktijk, uitvragen en literatuur worden teruggekoppeld en er wordt feedback opgehaald. Zo wordt verbetering schoolbreed en blijft de visie levend in het handelen ^(NRO, Z.D.; WENGER, 1998). Houd het merkbaar, zichtbaar en meetbaar. Leg opbrengsten vast (afspraken, routines, actielijsten) en plan expliciet terugkoppeling in de volgende cyclus. Daarmee maak je ontwikkeling niet afhankelijk van enthousiasme, maar van een herhaalbare werkwijze ^(KENNISROTONDE, 2016; NRO, Z.D.).

Praktisch voorbeeld:

Organiseer één vaste verbeterroutine, klein maar consequent. Bijvoorbeeld elke 6–8 weken:

**voorbereiden → uitvoeren → observeren
→ evalueren → bijstellen/borgen**

LEREN WORDT EXTRA BELANGRIJK BIJ INZET VAN ONBEVOEGDEN

In principe blijft professionele ontwikkeling voor iedereen belangrijk, maar in de casussen wordt zichtbaar dat het risico op hiaten in competenties bij onbevoegden groter is: sommige vaardigheden (bijv. klassenmanagement, didactische analyse, opbrengstgericht afstemmen of handelen bij complex gedrag) zijn nog niet volledig ontwikkeld. Een lerend team functioneert dan als beschermende factor: onbevoegden leren sneller en veiliger wanneer zij zijn ingebed in een team met routines voor coaching, observatie en gezamenlijke voorbereiding (KENNISROTONDE, 2016; NRO, Z.D.).

Een opvallende bijvangst is dat het expliciteren van basiscompetenties bij onbevoegden óók het leren van bevoegden stimuleert. Op De Waterwilg werd bijvoorbeeld zichtbaar dat het inwerken en begeleiden leidde tot hernieuwde teamgesprekken over didactische keuzes: waarom doen we dit zo, wat verwachten we, en hoe zien we dat terug bij leerlingen? Dit laat zien dat een lerend team niet alleen repareert wat ontbreekt, maar ook opfrist wat vanzelfsprekend was geworden.

Hier raakt deze succesfactor bovendien aan de succesfactor ‘*het belang van heldere afspraken*’: juist wanneer iemand (nog) niet alle competenties heeft, moet expliciet zijn bij wie (die) taken en verantwoordelijkheden wél belegd zijn, en hoe achtervang en kwaliteitsborging georganiseerd worden. Het lerende team faciliteert groei; heldere afspraken voorkomen dat groei ten koste gaat van veiligheid of onderwijskwaliteit.

WHOLE SCHOOL APPROACH EN SAMEN LEREN ALS SYSTEEMREACTIE

Bij complexe opgaven, zoals inclusief onderwijs of het organiseren van onderwijs met een mix van bevoegde, andersbevoegde en externe professionals, past een whole school approach: niet één

persoon of project ‘*doet*’ de verandering, maar het hele systeem ontwikkelt gezamenlijk kennis, routines en taal, passend bij ieders rol. In beleid rond inclusief onderwijs wordt deze systemische benadering expliciet gekoppeld aan context- en groepsgerichte aanpakken en samenwerking tussen onderwijs en (jeugd)zorg (RIJKSOVERHEID, 2023; NEDERLANDS JEUGDINSTITUUT, Z.D.). De casussen laten zien dat een lerend team juist dan essentieel is: het voorkomt eilandjes, houdt de schoolvisie zichtbaar en levend in het handelen, en maakt het mogelijk om kwaliteit schoolbreed te bewaken.

COMMUNITY OF PRACTICE BINNEN DIT ONDERZOEK

Vanuit een groter perspectief is in dit onderzoek naar anders organiseren ook sprake geweest van een lerend team: we werkten samen in een **community of practice**. Een **community of practice** (WENGER, 1998) bestaat uit verschillende professionals (schoolleiders, leraren, onderzoekers, andersbevoegden, coaches, externe partners en soms bestuur/HR) die vanuit hun verschillende expertises samen een vraagstuk aanpakken. Tijdens de aanpak van het vraagstuk vindt er uitwisseling plaats over de gezamenlijke praktijk. Door deze wederzijdse betrokkenheid ontstaat er gezamenlijke taal en gedeelde betekenisgeving. Op meerdere scholen zien we dat na de pilot deze leerbeweging wordt voortgezet door experts in te huren of expertise binnen het bestuur actief te benutten, zodat het leren niet stopt zodra de projectdruk afneemt.



Zorg dat dit niet vrijblijvend is: maak een concrete rolverdeling, maak een concrete planning van de gewenste activiteiten (observaties, overlegmomenten) en besluit op welke wijze dit wordt vastgelegd en geborgd.

5 MAAK LESSON STUDY EENVOUDIG TOEPASBAAR.

Je hoeft niet groots te starten: één les, één leerdoel, één observatiefocus (leren van leerlingen). De kracht zit in het gezamenlijke ontwerpen en analyseren (DE VRIES ET AL., 2017; LERAAR24, 2025).

BRONNENLIJST | SUCCESFACTOR 2

DE VRIES, S., ROORDA, G., & VAN VEEN, K. (2017).
LESSON STUDY: EFFECTIEF EN BRUIKBAAR IN HET NEDERLANDSE ONDERWIJS?
(NRO CASE REPORT 405-15-726). NATIONAAL REGIEORGAAN ONDERWIJSONDERZOEK.
[HTTPS://WWW.NRO.NL/SITES/NRO/FILES/MIGRATE/CASE-REPORT-LESSON-STUDY-405-15-726.PDF](https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/case-report-lesson-study-405-15-726.pdf)

KENNISROTONDE. (2016, 17 AUGUSTUS).
WAT IS ER BEKEND OVER DE EFFECTIVITEIT VAN SAMENWERKING IN EEN PROFESSIONELE LEERGE-
MEENSCHAP (PLG)?
[HTTPS://WWW.KENNISROTONDE.NL/VRAAG-EN-ANTWOORD/EFFECTIVITEIT-PROFESSIONELE-LEERGE-
MEENSCHAP](https://www.kennisrotonde.nl/vraag-en-antwoord/effectiviteit-professionele-leerge-meenschap)

LERAAR24. (2025, 8 SEPTEMBER).
BETER LESGEVEN MET LESSON STUDY.
[HTTPS://WWW.LERAAR24.NL/419400/BETER-LESGEVEN-MET-LESSON-STUDY/](https://www.leraar24.nl/419400/beter-lesgeven-met-lesson-study/)

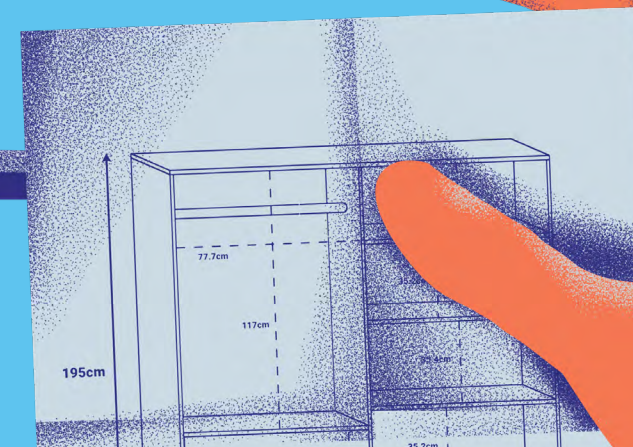
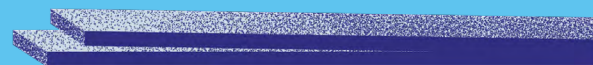
NATIONAAL REGIEORGAAN ONDERWIJSONDERZOEK. (Z.D.).
DUURZAME ONTWIKKELING VAN DE SCHOOL ALS PROFESSIONELE LEERGEMEENSCHAP (PLG).
GERAADPLEEGD OP 22 DECEMBER 2025,
[HTTPS://WWW.NRO.NL/ONDERZOEKSPROJECTEN/DUURZAME-ONTWIKKELING-VAN-DE-SCHOOL-ALS-PRO-
FESSIONELE-LEERGEMEENSCHAP-0](https://www.nro.nl/onderzoekspjecten/duurzame-ontwikkeling-van-de-school-als-pro-fessionele-leergemeenschap-0)

NEDERLANDS JEUGDINSTITUUT. (Z.D.).
WAT SPEELT ER ROND INCLUSIEF ONDERWIJS? GERAADPLEEGD OP 22 DECEMBER 2025,
[HTTPS://WWW.NJI.NL/KENNIS/VERBINDING-ONDERWIJS-EN-JEUGDHULP/WAT-SPEELT-ER-ROND-IN-
CLUSIEF-ONDERWIJS](https://www.nji.nl/kennis/verbinding-onderwijs-en-jeugdhulp/wat-speelt-er-rond-in-clusief-onderwijs)

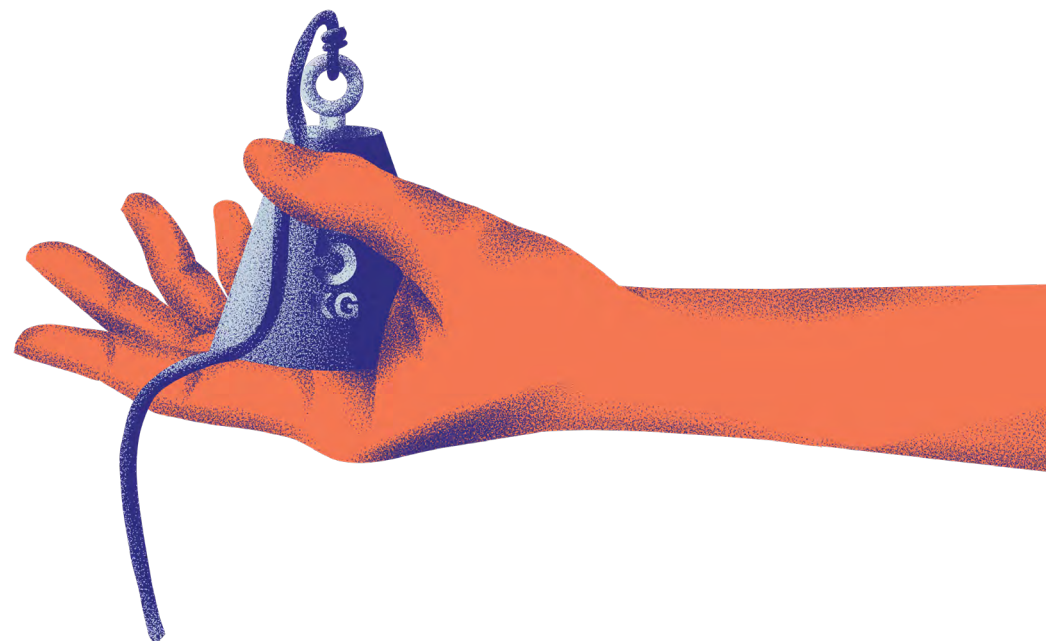
RIJKSOVERHEID. (2023, 17 MAART).
WERKAGENDA ROUTE NAAR INCLUSIEF ONDERWIJS 2035.
[HTTPS://WWW.RIJKSOVERHEID.NL/DOCUMENTEN/KAMERSTUKKEN/2023/03/17/WERKAGENDA-ROUTE-
NAAR-INCLUSIEF-ONDERWIJS-2035](https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2023/03/17/werkagenda-route-naar-inclusief-onderwijs-2035)

WENGER, E. (1998, JUNI).
COMMUNITIES OF PRACTICE: LEARNING AS A SOCIAL SYSTEM. THE SYSTEMS THINKER.
[HTTPS://WWW.WENGER-TRAYNER.COM/WP-CONTENT/UPLOADS/2022/06/1998-EWT-ARTICLE-FOR-THE-
SYSTEMS-THINKER.PDF](https://www.wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2022/06/1998-EWT-ARTICLE-FOR-THE-SYSTEMS-THINKER.PDF)

SCHOOL- EN STICHTINGBREDE AANPAK



SUCCESFACTOR 3

SCHOOL- EN
STICHTINGBREDE
AANPAK

Een onderwijsvernieuwing in tijden van (dreigende) krapte vraagt bestuurlijke moed en gedeelde verantwoordelijkheid. Anders organiseren raakt immers niet alleen het rooster, maar ook taakverdeling, begeleiding, kwaliteitsborging en soms de relatie met ouders. De casussen laten zien dat implementatie merkbaar succesvoller wordt wanneer schoolleider, directie en bestuur dit expliciet als gezamenlijke opgave benaderen: met gedeelde besluitvorming, duidelijke randvoorwaarden en rugdekking voor het uitvoerende team, wanneer keuzes in de praktijk (tijdelijk) anders uitpakken dan voorzien. Dit sluit aan bij het advies van de Onderwijsraad om lerarentekorten als collectieve opgave te benaderen en schaarste zo rechtvaardig mogelijk over scholen te verdelen (ONDERWIJSRAAD, 2023).

WAT BESTUURLIJKE STEUN IN DE PRAKTIJK KAN BETEKENEN

De casussen maken concreet dat bestuurssteun zich niet alleen uit in meeleven, maar vooral in het bovenschools organiseren van randvoorwaarden: middelen, expertise, tijd en besluitkracht.

IKC De Waterlelie is hiervan een duidelijk voorbeeld. Op bestuursniveau is een strategische werkgroep Anders organiseren ingericht met directeuren van scholen mét en zonder tekorten. Juist die samenstelling hielp om het tekort niet te framen als een probleem van één school, maar als een gedeelde verantwoordelijkheid. In de gesprekken werd ook zichtbaar dat directeuren zonder acuut tekort in hun eigen praktijk niet altijd overzien wat een tekort in de dagelijkse praktijk van een andere school betekent (meer dan een gat in de formatie: het grijpt in op begeleiding,

taakverdeling en draagkracht). Dit past bij de constatering dat aanhoudende tekorten het risico vergroten dat onderwijskwaliteit en kansgelijkheid onder druk komen te staan wanneer scholen en besturen dit niet als gezamenlijke verantwoordelijkheid oppakken (ONDERWIJSRAAD, 2023).

Vanuit die solidariteitsgedachte is binnen de stichting bewust gekozen om De Waterlelie extra middelen toe te kennen voor professionalisering van andersbevoegden én van de leraren die hen begeleiden. Dat is een logische keuze, omdat onderzoek in het primair onderwijs laat zien dat de inzet van onderwijsassistenten en lerarenondersteuners vooral duurzaam bijdraagt wanneer er wordt geïnvesteerd in gerichte scholing, heldere taakafbakening en ontwikkel-/loopbaanperspectief (KENNISROTONDE, 2019; VAN DEN BERG & VAN DEN BERG, 2021). Ook geldt dat de bijdrage van ondersteunend personeel aan goed onderwijs samenhangt met de mate waarin zij getraind zijn en ingebed zijn in een doordacht ondersteunings- en begeleidings-systeem (ALBORZ ET AL., 2009).

Een vergelijkbare spin-in-het-web-functie zien we bij SCOH, waar een bestuursbrede collega verantwoordelijk was voor het verbinden van initiatieven rond anders organiseren en het bestuur actief op de hoogte hield. Zo'n rol vergroot de kans dat initiatieven niet versnipperen, maar elkaar versterken (bijvoorbeeld via kennisdeling, gezamenlijke formats en betere borging). In dezelfde lijn ligt de keuze van de stichting om de kartrekker/projectleider van KC Leyenburg (ook na een pilotfase) te blijven faciliteren, zodat doorontwikkeling en borging niet volledig op extra inzet van één school of één persoon leunen.

GEDEELDE VERANTWOORDELIJKHEID EN DUURZAME INZET

Duurzame inzet van andersbevoegden vraagt om meer dan een pragmatische oplossing voor morgen: de literatuur laat zien dat de kwaliteit en het resultaat van de inzet van collega's in ondersteunende functies juist samenhangen met structurele randvoorwaarden zoals gerichte scholing, heldere taakafspraken, begeleiding en een doordacht inbeddingsmodel (KENNISROTONDE, 2019; VAN DEN BERG & VAN MILTENBURG, 2023). Tegelijkertijd ontstaat, zoals in het hoofdstuk over de wettelijke ruimte voor anders organiseren wordt uitgewerkt, een grijs gebied wanneer scholen andersbevoegden een vast contract bieden en hen daarbij een traditionele lesgevende plek in de formatie geven. Je bouwt dan (samen met begeleidende professionals) een

structuur waarin tijd, middelen en professionalisering worden geïnvesteerd. Echter leunt legitimatie in de praktijk vaak op schaarste/overmacht en niet op het op het planmatig borgen van kwaliteit en verantwoordelijkheid (INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS, 2021; MINISTERIE VAN ONDERWIJS, CULTUUR EN WETENSCHAP, 2018).

Juist omdat die investering en continuïteit kwetsbaar worden als randvoorwaarden veranderen (bijv. formatie, bekostiging, toezichtkaders of beschikbaarheid van bevoegden), vraagt dit om expliciete bestuurlijke steun en gedeeld risicodragerschap: bestuur en schoolleiding moeten samen verantwoordelijkheid blijven nemen voor kwaliteit, personele keuzes en borging op de langere termijn (ONDERWIJSRAAD, 2023; VAN DEN BERG & VAN MILTENBURG, 2023).

WAAROM DIT EXTRA BELANGRIJK IS VOOR KLEINE SCHOLEN

Voor kleinere scholen weegt deze succesfactor extra zwaar. Zij hebben minder interne buffers: uitval van één collega heeft direct grote gevolgen voor het hele team, want er zijn minder mensen om begeleiding, afstemming en kwaliteitszorg over te verdelen. Landelijke tekortanalyses laten zien dat schaalgrootte samenhangt met kwetsbaarheid en handelingsruimte (ADRIAENS ET AL., 2023). In zulke contexten is bestuurlijke steun vaak randvoorwaardelijk: bovenschools georganiseerde expertise, tijd of (tijdelijke) capaciteit kan het verschil maken tussen een kwetsbare noodgreep en een stabiel model. De bredere lijn dat schaarste ongelijk verdeeld is en om solidariteit en gezamenlijke keuzes vraagt, wordt ook door de Onderwijsraad benadrukt (ONDERWIJSRAAD, 2023).

SCHOOLBREDE AANPAK: DRAAGVLAK EN GEDEELD EIGENAARSCHAP

Bestuurlijke steun is noodzakelijk, maar werkt pas echt wanneer er óók sprake is van een schoolbrede aanpak (whole school approach): het team (en vaak MR/ouders) begrijpt waarom keuzes worden gemaakt, welke afspraken gelden en hoe kwaliteit wordt bewaakt. Uit de casussen blijkt dat draagvlak groeit wanneer teams niet alleen worden geïnformeerd, maar ook betekenis kunnen geven aan de verandering en een rol krijgen in afstemming en bijstelling. Op De Gantel komt dit terug in het belang van een steunende bestuurder (iemand nodig die gelooft dat je goed onderwijs kan bieden), waarbij die steun ook praktisch betekent: ruimte om te leren, bij te sturen en samen verantwoordelijkheid te blijven dragen.

CONCLUSIE

Een school- en stichtingbrede aanpak maakt anders organiseren minder persoonsafhankelijk, eerlijker verdeelbaar en duurzamer bij scholen met beperkte buffers. Daarom is op plekken waar schoolleiders niet alleen staan meer tempo mogelijk en draagkracht aanwezig. De voorbeelden laten zien dat een strategische werkgroep, betrokken ondersteuning vanuit HRM/financiën, extra middelen en bovenschools georganiseerde expertise niet alleen professionalisering mogelijk maken, maar ook een gedeeld begrip creëren van wat goed onderwijs met minder leraren in de praktijk vraagt (ONDERWIJSRAAD, 2023; VAN DEN BERG & VAN DEN BERG, 2021).

BRONNENLIJST | SUCCESFACTOR 3

ADRIAENS, H., ELSHOUT, M., & ELSHOUT, S. (2023).
PERSONEELSTEKORTEN PRIMAIR ONDERWIJS – PEILDATUM 1 OKTOBER 2023. CENTERDATA. ARBEIDSMARKTPLATFORM PO

ALBORZ, A., PEARSON, D., FARRELL, P., & HOWES, A. (2009).
THE IMPACT OF ADULT SUPPORT STAFF ON PUPILS AND MAINSTREAM SCHOOLS: A SYSTEMATIC REVIEW OF EVIDENCE. EPPI-CENTRE, SOCIAL SCIENCE RESEARCH UNIT, INSTITUTE OF EDUCATION, UNIVERSITY OF LONDON.

INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS. (2021, 1 JULI).
ONDERZOEKSKADER 2021: TOEZICHT OP DE VOORSCHOOLSE EDUCATIE EN HET PRIMAIR ONDERWIJS. ONDERWIJSINSPECTIE

KENNISROTONDE. (2019, 6 FEBRUARI).
HOE KUNNEN DE KWALITEITEN VAN ONDERWIJSASSISTENTEN EFFECTIEF WORDEN BENUT IN HET BASISONDERWIJS? (KR.513). KENNISROTONDE

MINISTERIE VAN ONDERWIJS, CULTUUR EN WETENSCHAP. (2018).
HANDREIKING LERARENTEKORT PRIMAIR ONDERWIJS: WAT IS ER MOGELIJK EN WAAR MOET U OP LETTEN? OPEN OVERHEID

ONDERWIJSRAAD. (2023, 29 JUNI).
SCHAARSTE SCHUURT: ONDERWIJS BLIJVEN GEVEN BIJ EEN TEKORT AAN LERAREN. ONDERWIJSRAAD.NL

VAN DEN BERG, D., & VAN DEN BERG, D. (2021).
DE (ARBEIDSMARKT)POSITIE VAN ONDERWIJSASSISTENTEN EN LERARENONDERSTEUNERS IN HET PRIMAIR ONDERWIJS: VERKENNING. ARBEIDSMARKTPLATFORM PO. ARBEIDSMARKTPLATFORM PO

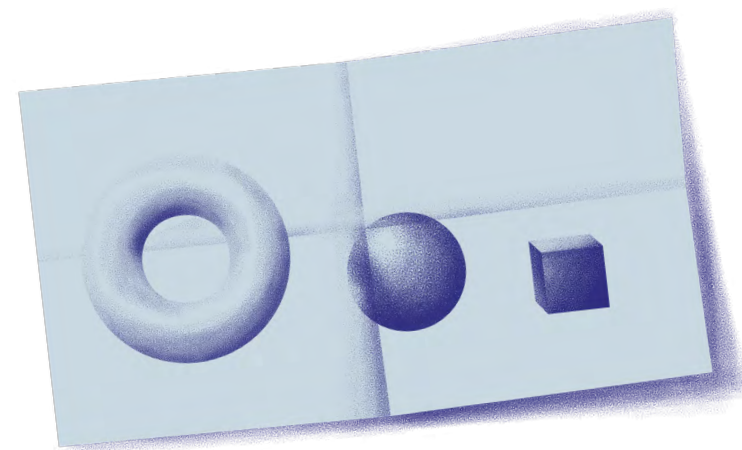
VAN DEN BERG, D., & VAN MILTENBURG, N. (2023).
ANDERS ORGANISEREN: DRIE BENADERINGEN. EEN LITERATUURVERKENNING NAAR HET ANDERS ORGANISEREN VAN HET PRIMAIR ONDERWIJS. ARBEIDSMARKTPLATFORM PO.



VASTLEGGEN VAN ROLLEN, TAKEN EN VERANTWOORDELIJKHEDEN

SUCCESFACTOR 4

VASTLEGGEN VAN ROLLEN, TAKEN & VERANTWOORDELIJKHEDEN



Het klinkt als een open deur: wanneer je rollen verandert en taken anders verdeelt, leg je dit schoolbreed vast. Toch laten de casussen in dit onderzoek zien dat het loont om deze succesfactor expliciet mee te nemen in het proces van anders organiseren. Wij maken bij deze succesfactor onderscheid in het nadenken over en beschrijven van (1) nieuwe en bestaande rollen en hoe deze zich tot elkaar verhouden, (2) overlegstructuren en (3) faciliterende systemen.

WAAROM IS DIT VAN BELANG?

In bijna alle casussen in dit onderzoek zien we dat rollen veranderen of dat er nieuwe rollen ontstaan. Soms is dit een formeel proces waarin er een projectleider of een voorzitter van een leerteam wordt benoemd. Regelmatig is dit meer een organisch

proces waarin bepaalde expertise van een collega zichtbaar wordt en de inzet hiervan groeit. Bij de meer formele benoeming wordt het als logisch ervaren dat er nieuwe of andere taken en verantwoordelijkheden bij de rol horen, en dat er aanpassingen zijn in de functieomschrijving en soms zelf het functiehuis. Ook de behoefte aan hierbij passende professionalisering en een aanpassing in de gesprekkencyclus ligt dan meer voor de hand. Bij de meer organische vorm gebeurt dit niet altijd. Hierdoor zijn taken en verantwoordelijkheden niet altijd duidelijk belegd. Zo kan er een situatie ontstaan waarin niet duidelijk is waarop collega's aanspreekbaar zijn, wat er van hen verwacht wordt en wat er moet worden overgenomen bij uitval van de collega. Dit brengt het risico met zich mee dat onderdelen die belangrijk zijn in de samenwerking bij het anders organiseren ongewild naar de achtergrond verdwijnen. Naast de veranderende rollen is het bij veranderingen belangrijk om te kijken of de bestaande structuren

(overleg, ICT) nog dienend zijn. Faciliteert het leerlingvolgsysteem voldoende het gezamenlijk volgen van de ontwikkeling van de leerlingen? Geeft de overlegstructuur ruimte voor het gezamenlijk voorbereiden van onderwijs? Is er ruimte voor lesbezoek, nabespreking en coaching? En is het helder wie de kartrekker is en hoe gemaakte afspraken en veranderingen geborgd blijven?

FUNCTIEOMSCHRIJVINGEN, TAAKOMSCHRIJVING EN OVERLEG-STRUCTUREN

Goed onderwijs met minder leerkrachten is in geen van de gevallen onderwijs met minder professionals; het tegenovergestelde blijkt het geval. Het aantal professionals rondom de groep en het kind neemt toe. Taken en verantwoordelijkheden veranderen en worden in veel gevallen over meerdere professionals verdeeld. Anders organiseren vergroot hierdoor bijna altijd de complexiteit: er komen meer (en soms nieuwe) rollen, overdrachtsmomenten en afhankelijkheden in het systeem.

Gezamenlijk verantwoordelijkheid nemen kan alleen wanneer iedereen weet waar zijn of haar verantwoordelijkheid begint en waar die kan worden overgedragen aan een ander. Dit sluit aan bij de eerdere succesfactor *werken vanuit lerende teams*, waarin we zagen dat lerende teams sneller nieuwe rollen of taakverdelingen uitproberen. Daarbij zien we dat zij tijd en ruimte nemen om nieuwe rollen vast te leggen, te evalueren, waar nodig bij te stellen en (school)breed met elkaar te delen. Zo maakt KC Leyenburg in de overleggen expliciet ruimte om ook te spreken over de ervaring van het samenwerkingsproces zelf: hoe vinden wij dat we het met elkaar doen, wat hebben wij te ontwikkelen, waar gaat de samenwerking goed en waar hebben we stappen te zetten? Gedeelde verantwoordelijkheid vraagt ook de professionaliteit van het elkaar durven aanspreken.

Bij het vastleggen van afspraken, rollen en verantwoordelijkheden zijn rolduidelijkheid en rolzuiverheid twee belangrijke begrippen. Rolduidelijkheid en rolzuiverheid gaan allebei over de vraag *‘wie doet wat?’* in de schoolorganisatie, maar leggen een ander accent. Rolduidelijkheid draait om helderheid en een gedeeld begrip van taken, verantwoordelijkheden, bevoegdheden en verwachtingen: is expliciet gemaakt wie beslist, wie adviseert, wie uitvoert en wie aanspreekpunt is? Op De Regenboog betekent dit bijvoorbeeld dat voor iedereen duidelijk is dat de intern begeleider de zorgstructuur coördineert en de leerkracht hierover met de ouder communiceert. Ontbreekt rolduidelijkheid, dan kan er ruis ontstaan. Het kan zijn dat twee profes-

sionals rondom het kind hetzelfde werk gaan doen. Rolduidelijkheid voorkomt misverstanden en vertraging (*‘Ik dacht dat jij...’*). Rolzuiverheid gaat vervolgens over het bewaken van taakgrenzen en de passendheid bij de functie: handelen professionals binnen de formele en professionele grenzen van hun rol, nemen zij niet structureel mandaat van anderen over en wordt rolvermenging voorkomen? In het voorbeeld van De Regenboog vraagt het om afstemming tussen de leerkracht en de intern begeleider. Wanneer de leerkracht aanpassingen wil maken in bijvoorbeeld een handelingsplan stemt deze dit af met de intern begeleider. Rolzuiverheid kan ervoor zorgen dat werkrelaties gezond blijven en professionals mandaat kunnen nemen. Het kan irritatie in het team en afhankelijkheidsrelaties voorkomen. Juist bij de inzet van ondersteunende functies (zoals onderwijs-/klassenassistenten) blijkt die rolduidelijkheid een succesfactor: wanneer taken vooraf worden afgebakend en de rollen in het team expliciet worden besproken, verloopt de samenwerking beter en neemt de kans af dat er tegengestelde verwachtingen ontstaan (ALBORZ ET AL., 2009; KENNISROTONDE, 2019; SHARPLES ET AL., 2015).

In de mate waarin functieomschrijvingen, taakomschrijvingen en overlegstructuren worden vastgelegd zijn verschillende aanpakken zichtbaar. In het volgende voorbeeld speelt de grootte van de school een rol. De Regenboog (grote school) heeft voor elke functie een beschrijving waarin zowel concrete taken (bijv. geeft lessen, bereidt lessen voor) als karakteristieken worden beschreven (bijv. is kartrekker, neemt het voortouw). Bij IKC De Waterlelie (kleinere school), waar ook een onbevoegde leerkracht lesgevende taken uitvoert onder toezicht, is de mate van zelfstandigheid expliciet afhankelijk van de competenties van deze onbevoegde leerkracht en bepaalt dit hoe de begeleiding wordt vormgegeven. Per onbevoegde collega is beschreven wat iemand zelfstandig kan en wat nog niet. Juist die explicitering (wat kan iemand zelfstandig, wat niet) maakt het mogelijk om met een breder team te werken zonder dat kwaliteit *‘impliciet’* wordt (ALBORZ ET AL., 2009; KENNISROTONDE, 2019).

In onderzoek naar anders organiseren in primair onderwijsteams wordt rolduidelijkheid en een goede voorbereiding van ondersteuners expliciet genoemd als voorwaarde om werkdruk te verlagen zonder kwaliteitsverlies (DRAAISMA ET AL., 2021). In bredere literatuur over anders organiseren en onderwijsvernieuwing wordt dit onderstreept: rol- en taakinnovaties worden pas duurzaam wanneer verantwoordelijkheden, werkprocessen en afstemming structureel zijn vastgelegd, zodat de kwaliteit niet afhankelijk wordt van individuele interpretaties of *‘hoe iemand het*

gewend is' (VAN DEN BERG & SCHEEREN, 2021; VAN DEN BERG & VAN MILTENBURG, 2023). Zo laat De Gantel zien dat zelfs wanneer een samenwerking goed verloopt, structureel overleg nodig blijft tussen de schoolleider en de eigenaar van 3Ssport: *“We blijven samen afstemmen of de afspraken helder zijn of dat er aanscherping nodig is.”* Anders organiseren is daarmee een onderwijsvernieuwing: je herontwerpt de verdeling van werk en de verantwoordelijkheidsstructuur rondom het primaire proces. Zonder rolzuiverheid (en bijbehorende afspraken) verschuift verantwoordelijkheid ongemerkt, ontstaat dubbel werk of juist een gat in de uitvoering. Dat is precies wat onderwijsvernieuwingen kwetsbaar maakt in de implementatiefase.

Een nuance is dat de mate van detail van afspraken moet aansluiten bij de behoefte van collega's, het gekozen onderwijsmodel en de fase van de vernieuwing. De Leyenburg laat zien dat collega's verschillen in ondersteuningsbehoefte: sommigen willen een concreet uitgeschreven plan, anderen hebben juist ruimte nodig om te experimenteren en gaandeweg te verbeteren. Het team bespreekt daarom steeds gezamenlijk welke stap wanneer passend is, en combineert structuur met ruimte. Belangrijk hierin is dat de rol van de kartrekker is vastgelegd, zoals op De Leyenburg: *‘De kartrekkers geven leiding en sturing aan het team, met name gedurende de vergaderingen. Zij zitten het overleg voor en zorgen ervoor dat alle werkzaamheden goed verdeeld en uitgevoerd worden. De kartrekkers worden gedurende de week op gewenste momenten vrijgespeeld om de begeleiding te bieden die het team nodig heeft.’* In de praktijk zien we dat de kartrekker het doorgaande teamgesprek faciliteert en erop toeziet dat er tijd en ruimte blijft voor alle deelnemers aan het project zeker in lastige fases van het project. Op De Regenboog is er naast een kartrekker/projectleider een helder overzicht van alle rollen binnen de school, inclusief taken, verantwoordelijkheden en functiekenmerken. Het is aan de schoolleider en het team om hierin gezamenlijk balans te vinden. Vanuit onderzoek en literatuur kunnen we de volgende richting meegeven:

De meest werkzame aanpak lijkt in beginsel om de kritieke onderdelen vast te leggen (rollen, eindverantwoordelijkheid, overdracht, achtervang, kernroutines) en laat het overige ontstaan via een lerende cyclus (uitproberen–evalueren–bijstellen), met vaste momenten om afspraken te evalueren en op basis daarvan te actualiseren. Draag dit steeds uit naar het bredere team en ontvang hierover feedback. Op deze wijze sluiten de ontwikkelruimte en het tempo aan bij de omstandigheden en context, wordt er draagvlak gecreëerd en heeft borging een expliciete plek in de aanpak.

TE WEINIG VASTLEGGEN

Als er te weinig wordt vastgelegd, ontstaat het risico op losse eilandjes waarin routines en afspraken te veel wisselen per groep of collega. Hierdoor ontbreekt eenduidigheid tussen leerteams en leerjaren. Als gevolg kan er onduidelijkheid ontstaan, bijvoorbeeld over verantwoordelijkheden en aanspreekbaarheid. Daardoor wordt de gezamenlijke verantwoordelijkheid van meerdere collega's voor een groep ook minder succesvol omdat kinderen te grote verschillen in aanpak ervaren. De structuur van ondersteunen, verdelen, uitvoeren en verantwoordelijkheid dragen kan naar de achtergrond verdwijnen, waardoor deze onvoldoende geborgd is. Dit vergroot het risico op kwaliteitsverlies.

TE VEEL VASTLEGGEN

Als er te veel wordt vastgelegd, blijft er minder ruimte over om in de praktijk te leren en te ervaren wat werkt. Er ontstaat het risico op bureaucratie waarbij *‘werken volgens de regels’* de overhand krijgt. Dit kan ten koste gaan van eigenaarschap, waarbij er niet wordt doorontwikkeld of collega's zich niet gesteund voelen aanpassingen te maken wanneer de situatie hierom vraagt.

WAT LEREN WIJ VAN DE SCHOLEN OVER HET VASTLEGGEN VAN ROLLEN, TAKEN EN VERANTWOORDELIJKHEDEN?

Taken en verantwoordelijkheden worden expliciet gekoppeld aan competenties, leerdoelen en de daarbij behorende werkprocessen.

Op KC Leyenburg is er een vastgelegde overleg- en evaluatiestructuur, met monitoring van groep en proces, en taakafspraken per rol en jaargroep. Daardoor is duidelijk wie de voortgang bewaakt en wie waarop aanspreekbaar is (DRAAISMA ET AL., 2021; SHARPLES ET AL., 2015).

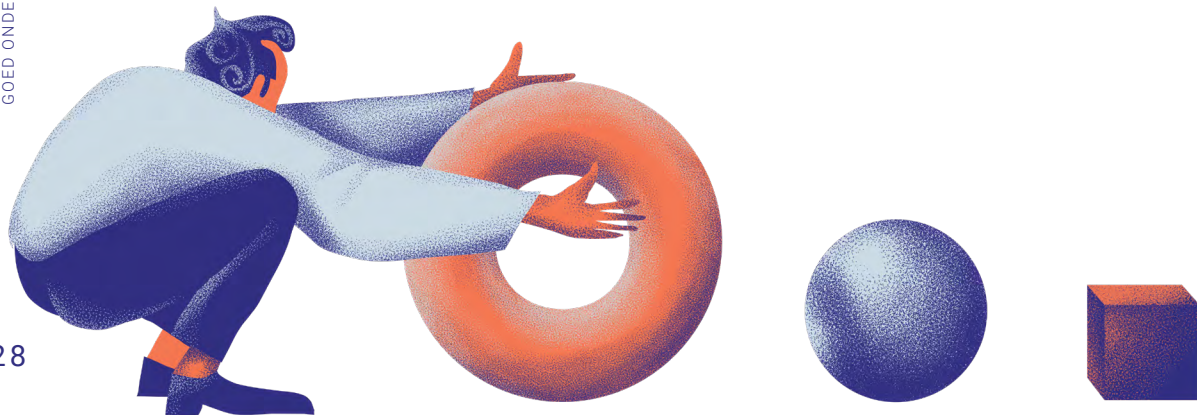
De Gantel maakte zichtbaar dat externe medewerkers niet in alle situaties hetzelfde kunnen bieden als bevoegde leerkrachten (bijv. medisch/complex gedrag). Daarom is achtervang georganiseerd en zijn escalatieroutes besproken zodat veiligheid en kwaliteit niet onder druk komen als iemand handelingsverlegen raakt (KENNISROTONDE, 2017).

Afspraken worden herhaald en ‘geleefd’ in de dagelijkse routine.

De Gantel borgde afstemming door overlegmomenten structureel in te bedden en door externe collega's aan te laten sluiten bij teammomenten. Hierdoor worden afspraken niet eenmalig op papier gezet, maar blijven ze actueel, ook bij wisselingen (KENNISROTONDE, 2017). De balans: niet alles dichttimmeren, maar ook niet ‘laten waaien’. KC Leyenburg laat zien dat collega's verschillen in hun ondersteuningsbehoefte: sommigen willen een concreet uitgeschreven plan, anderen hebben juist ruimte nodig om te proberen en gaandeweg te verbeteren. Het team bespreekt daarom steeds gezamenlijk welke stap in een periode passend is en combineert structuur met ruimte voor nuance. De succesfactor zit dus in het juiste midden.

CONCLUSIE

Heldere afspraken maken en vastleggen is geen formaliteit, maar de sleutel om anders organiseren uitvoerbaar en kwaliteitsgericht te maken. De casussen laten zien dat dit vooral werkt wanneer scholen: (1) rollen en verantwoordelijkheden expliciteren, (2) bij nieuwe rollen zorgen voor een passende functioneringscyclus en bijbehorende professionalisering, en (3) afspraken borgen via vaste afstemming, zonder het systeem zo dicht te timmeren dat leren en verbeteren onmogelijk wordt.



BRONNENLIJST | SUCCESFACTOR 4

ALBORZ, A., PEARSON, D., FARRELL, P., & HOWES, A. (2009).

THE IMPACT OF ADULT SUPPORT STAFF ON PUPILS AND MAINSTREAM SCHOOLS (EPPI-CENTRE REPORT 1702T). EPPI-CENTRE, INSTITUTE OF EDUCATION, UNIVERSITY OF LONDON. EPPI.IOE.AC.UK

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 WERKGELUK. WAGENINGEN UNIVERSITY & RESEARCH.

[HTTPS://DOI.ORG/10.18174/544885](https://doi.org/10.18174/544885)

KENNISROTONDE. (2017, 26 SEPTEMBER).

HOE KUNNEN SCHOLEN EN EDUCATIEVE PARTNERS EFFECTIEF SAMENWERKEN OP HET GEBIED VAN GEZONDHEID EN SPORT, TECHNIEK, CULTUUR EN NATUUR?

[HTTPS://WWW.KENNISROTONDE.NL/VRAAG-EN-ANTWOORD/SAMENWERKING-EDUCATIEVE-INSTELLINGEN](https://www.kennisrotonde.nl/vraag-en-antwoord/samenwerking-educatieve-instellingen)

KENNISROTONDE. (2019, 15 MEI).

HOE KAN HET BASISONDERWIJS DE KWALITEITEN VAN ONDERWIJSASSISTENTEN OPTIMAAL BENUTTEN?

[HTTPS://WWW.KENNISROTONDE.NL/VRAAG-EN-ANTWOORD/ONDERWIJSASSISTENTEN](https://www.kennisrotonde.nl/vraag-en-antwoord/onderwijsassistenten)

SHARPLES, J., WEBSTER, R., & BLATCHFORD, P. (2015).

MAKING BEST USE OF TEACHING ASSISTANTS: GUIDANCE REPORT. EDUCATION ENDOWMENT FOUNDATION.

[HTTPS://DERA.IOE.AC.UK/ID/EPRINT/29360/1/TA_GUIDANCE_REPORT_MAKINGBESTUSEOFTEACHINGASSISTANTS-PRINTABLE.PDF](https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/29360/1/ta_guidance_report_makingbestuseofteachingassistants-printable.pdf)

VAN DEN BERG, D., & SCHEEREN, J. (2021).

DE ROL VAN LERAREN BIJ ONDERWIJSVERNIEUWING: EEN VERKENNING IN HET MBO, PO EN VO. LERARENONTWIKKELFONDS (LOF) / VOION.

[HTTPS://WWW.VOION.NL/WP-CONTENT/UPLOADS/MEDIA/3882/VERKENNING-DE-ROL-VAN-LERAREN-BIJ-ONDERWIJSVERNIEUWING.PDF](https://www.voion.nl/wp-content/uploads/media/3882/verkenning-de-rol-van-leraren-bij-onderwijsvernieuwing.pdf)

VAN DEN BERG, D., & VAN MILTENBURG, N. (2023).

ANDERS ORGANISEREN: DRIE BENADERINGEN. EEN LITERATUURVERKENNING NAAR HET ANDERS ORGANISEREN VAN HET PRIMAIR ONDERWIJS. ARBEIDSMARKTPLATFORM PO/CAOP.

[HTTPS://WWW.CAOP.NL/APP/UPLOADS/2023/03/VERKENNING-ANDERS-ORGANISEREN-APPO.PDF](https://www.caop.nl/app/uploads/2023/03/verkenning-anders-organiseren-appo.pdf)

MANIEREN VAN ANDERS ORGANISEREN

MANIEREN VAN ANDERS ORGANISEREN

In de literatuurverkenning *Anders organiseren: drie benaderingen* onderscheidt het Arbeidsmarktplatform PO drie manieren waarop scholen, met de inzet van ander personeel naast een bevoegde leraar, het onderwijs anders kunnen organiseren: functiedifferentiatie, taakdifferentiatie en groepsoverstijgend lesgeven (VAN DEN BERG & VAN MILTENBURG, 2023). Deze indeling is helpend als analytisch kader, omdat zij zichtbaar maakt waar in de schoolorganisatie de verschuiving plaatsvindt: in functies, in taken binnen functies, of in de organisatie van groepen/units.

De onderliggende dimensies van deze indeling (taken, rollen/functies en de organisatie van groepen/teams/units) komen ook in andere beleids- en onderzoekspublicaties over anders organiseren terug, waardoor de driedeling goed bruikbaar is als breed herkenbaar analysekader (VAN DEN BERG ET AL., 2017; DRAAISMA ET AL., 2021).

MANIER 1

ONBEVOEGDEN VOEREN ZELFSTANDIG
LESGEVENDE TAKEN UIT, ONDER
VERANTWOORDELIJKHEID EN
MET BEGELEIDING BUITEN HET LOKAAL

MANIER 2

INZET VAN (VAK)SPECIALISTEN DIE
ONDERWIJS VERZORGEN OVER GROEPEN HEEN

MANIER 3

COMBINATIE VAN BEIDE MANIEREN:
VAKSPECIALISTEN CREËREN RUIMTE VOOR COACHING
EN KWALITEITSBEWAKING

MANIER 1

ONBEVOEGDEN VOEREN ZELFSTANDIG LESGEVENDE TAKEN UIT, ONDER VERANTWOORDELIJKHEID EN MET BEGELEIDING BUITEN HET LOKAAL

Op meerdere scholen is een praktijk ontstaan waarin niet-bevoegden (bijv. onbevoegde leerkrachten of andere onderwijsprofessionals zonder volledige bevoegdheid) zelfstandig de lessen uitvoeren, terwijl bevoegde collega's niet structureel in hetzelfde lokaal aanwezig zijn. Daarmee verschuift de kern van *'samenwerken met een bevoegde leraar'* (zoals in het Arbeidsmarktplatform-kader vaak impliciet is) naar een manier waarin begeleiding, kwaliteitsbewaking en verantwoordelijkheid vooral om de les heen georganiseerd worden (VAN DEN BERG & VAN MILTENBURG, 2023).

Wat in de casussen sterk overeenkomt:

- Er is ruimte voor gezamenlijke voorbereiding (lesvoorbereiding en afstemming op pedagogisch-didactische aanpak).
- Er vinden observaties tijdens het lesgeven plaats.
- Er is begeleiding/coaching met evaluatie en bijstelling van handelen.

Waar scholen in verschillen, is hoe zij expliciteren welke competenties niet-bevoegden (moeten) hebben en wat iemand zelfstandig *'kan en mag'* doen, en door wie dit wordt beoordeeld (bijv. coach, intern begeleider, bouwcoördinator, schoolleider). Ook verschilt de vorm van begeleiding: van strak gepland (vaste observatiecycli, vaste nabespreking) tot meer situationeel (ad hoc meekijken en bijsturen bij signalen). Deze manier vraagt om een stevige cyclische verbeterlogica: **plannen → uitvoeren → observeren/feedback → evalueren → bijstellen/borgen**. Uit de beschreven succesfactoren blijkt dat teams die cyclisch werken sneller gezamenlijke taal en kwaliteitsafspraken ontwikkelen. Dat sluit aan bij wat in de literatuur over professionele leergemeenschappen en lerende organisaties wordt beschreven: doelgericht samen-

werken aan verbetering, cyclisch werken en keuzes baseren op een combinatie van praktijkkennis en onderzoek zijn bepalend voor het succes (KENNISROTONDE, 2016; NATIONAAL REGIEORGAAN ONDERWIJS ONDERZOEK [NRO], Z.D.). De casussen laten zien dat juist bij inzet van onbevoegden deze routine niet *'extra'* is, maar een randvoorwaarde om het onderwijs verantwoord door te laten gaan.

PRAKTIJKVOORBEELDEN UIT DE CASUSSEN

- Op **De Regenboog** is de begeleiding rond onbevoegden ingericht als een vaste routine: samen voorbereiden met een (pedagogisch/didactisch) coach en waar nodig een bevoegde collega, lesobservaties en gerichte bijstelling.
- Op **De Spiegel** wordt tijd vrijgemaakt om onbevoegden te observeren en te coachen (zie ook het combinatie van beide manieren hieronder), waardoor begeleiding structureel onderdeel wordt van de week.

MANIER 2

INZET VAN (VAK)SPECIALISTEN DIE ONDERWIJS VERZORGEN OVER GROEPEN HEEN

De tweede dominante manier is de inzet van vakspecialisten, zowel intern (bijv. gymdocent, muziekdocent, ‘podcastlessen’) als extern (bijv. VO-docent in opleiding en de PM’ers van 3Ssport), die meerdere lessen achter elkaar verzorgen.

Dit kan:

- Klassikaal (één groep, zoals op De Spiegel).
- Groep-/schoolbreed gespreid (zoals op De Waterwilg, waar door inzet over meerdere groepen het draaien van drie groepen met één docent minder mogelijk wordt).

In termen van Arbeidsmarktplatform PO raakt dit vooral aan taakdifferentiatie (specialisten nemen specifieke onderwijsinhouden/taken over) en, wanneer het structureel en rolvast is ingericht, soms ook aan functiedifferentiatie (duidelijke verschillende rollen in het onderwijsproces). Daarnaast ontstaat vaak een groepsoverstijgend karakter wanneer specialisten door units/groepen heen gepland worden (VAN DEN BERG & VAN MILTENBURG, 2023).

Wat in alle casussen rond deze manier terugkomt, is dat afstemming cruciaal is, zodat er sprake is van:

- Een gedeelde pedagogische en didactische aanpak (wat verwachten we van routines, instructie, pedagogisch klimaat?).
- Afspraken over communicatie en overdracht (hoe worden signalen gedeeld, hoe landt informatie bij de groepsverantwoordelijke?).
- Helderheid over verantwoordelijkheid (wie bewaakt doorgaande lijnen en wie neemt besluiten bij zorgen?).

MANIER 3

COMBINATIE VAN BEIDE MANIEREN: VAKSPECIALISTEN CREËREN RUIMTE VOOR COACHING EN KWALITEITSBEWAKING

In de praktijk worden beide manieren regelmatig gecombineerd. Een terugkerend mechanisme is dat de inzet van vakspecialisten ruimte creëert in roosters, waardoor bevoegde leraren of coaches tijd krijgen om te observeren, te begeleiden en te evalueren. Op De Spiegel krijgen de klassen van bevoegde leerkrachten op hun werkdagen bijvoorbeeld juist de gym- en podcastlessen, zodat de leerkrachten zelf de ruimte hebben om onbevoegde collega's te observeren en te coachen. Daarmee wordt de inzet van specialisten niet alleen opvang of verrijking, maar ook een randvoorwaarde voor kwaliteitsborging.

Deze combinatie van beide manieren past bij wat we in de casussen als succesfactor terugzagen: scholen die ook onder druk blijven werken als lerend team maken minder ad-hockeuzes. Zij bouwen aan een planmatige kwaliteitsaanpak met vaste routines en opvolging (KENNISROTONDE, 2016; NRO, Z.D.). Als scholen expliciet kiezen voor een gestructureerde aanpak, zoals Lesson Study-achtige cycli, helpt dit om het gesprek over kwaliteit concreet te maken aan de hand van lespraktijk en leerlingleren (DE VRIES ET AL., 2017; LERAAR24, 2025).

Kwaliteitsborging en zicht op kwetsbare kinderen als randvoorwaarde

Anders organiseren is alleen houdbaar als scholen expliciet maken hoe kwaliteit geborgd wordt en hoe kwetsbare kinderen in beeld blijven. Dat betekent in de praktijk aandacht voor:

- Heldere rol- en taakafspraken (wie monitort leren en veiligheid; wie is eindverantwoordelijk?).
- Vaste overdrachtsmomenten en registraties (zodat signalen niet versnipperen).
- Geplande observatie- en evaluatiecycli (niet alleen reflectie, maar reflectie met opvolging).

Dit sluit aan bij het uitgangspunt uit de literatuurverkenning dat effecten en uitkomsten sterk samenhangen met hoe scholen rollen en taken inrichten en borgen: er is geen one size fits all, maar wel een duidelijke behoefte aan expliciete voorwaarden en afspraken (VAN DEN BERG & VAN MILTENBURG, 2023). In onze casussen is die noodzaak extra scherp, omdat manier 1 expliciet afwijkt van het klassieke beeld van ondersteunen naast de bevoegde leraar: de niet-bevoegde staat immers zelfstandig voor de groep, waardoor borging vooral via structuur, begeleiding en teamafspraken moet plaatsvinden.

BRONNENLIJST | MANIEREN VAN ANDERS ORGANISEREN

DE VRIES, S., ROORDA, G., & VAN VEEN, K. (2017).

LESSON STUDY: EFFECTIEF EN BRUIKBAAR IN HET NEDERLANDSE ONDERWIJS? (NRO CASE REPORT 405-15-726). NATIONAAL REGIEORGAAN ONDERWIJSONDERZOEK.

[HTTPS://WWW.NRO.NL/SITES/NRO/FILES/MIGRATE/CASE-REPORT-LESSON-STUDY-405-15-726.PDF](https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/case-report-lesson-study-405-15-726.pdf)

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 WERKGELUK [RAPPORT]. WAGENINGEN UNIVERSITY & RESEARCH.

[HTTPS://DOI.ORG/10.18174/544885](https://doi.org/10.18174/544885)

KENNISROTONDE. (2016, 17 AUGUSTUS).

WAT IS ER BEKEND OVER DE EFFECTIVITEIT VAN SAMENWERKING IN EEN PROFESSIONELE LEERGE-MEENSCHAP (PLG)?

[HTTPS://WWW.KENNISROTONDE.NL/VRAAG-EN-ANTWOORD/EFFECTIVITEIT-PROFESSIONELE-LEERGE-MEENSCHAP](https://www.kennisrotonde.nl/vraag-en-antwoord/effectiviteit-professionele-leergemeenschap)

LERAAR24. (2025, 8 SEPTEMBER).

BETER LESGEVEN MET LESSON STUDY.

[HTTPS://WWW.LERAAR24.NL/419400/BETER-LESGEVEN-MET-LESSON-STUDY/](https://www.leraar24.nl/419400/beter-lesgeven-met-lesson-study/)

NATIONAAL REGIEORGAAN ONDERWIJSONDERZOEK. (Z.D.).

DUURZAME ONTWIKKELING VAN DE SCHOOL ALS PROFESSIONELE LEERGEMEENSCHAP (PLG).

GERAADPLEEGD OP 22 DECEMBER 2025, VAN

[HTTPS://WWW.NRO.NL/ONDERZOEKSPROJECTEN/DUURZAME-ONTWIKKELING-VAN-DE-SCHOOL-ALS-PRO-FESSIONELE-LEERGEMEENSCHAP-0](https://www.nro.nl/onderzoekspojecten/duurzame-ontwikkeling-van-de-school-als-professionele-leergemeenschap-0)

VAN DEN BERG, D., & VAN MILTENBURG, N. (2023).

ANDERS ORGANISEREN: DRIE BENADERINGEN. EEN LITERATUURVERKENNING NAAR HET ANDERS ORGANISEREN VAN HET PRIMAIR ONDERWIJS [LITERATUURVERKENNING]. ARBEIDSMARKTPLATFORM PO.

[HTTPS://WWW.CAOP.NL/APP/UPLOADS/2023/03/VERKENNING-ANDERS-ORGANISEREN-APPO.PDF](https://www.caop.nl/app/uploads/2023/03/verkenning-anders-organiseren-apo.pdf)

VAN DEN BERG, D., SCHEEREN, J., & ARSLAN, Z. (2017, OKTOBER).

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 [RAPPORT]. CAOP.

[HTTPS://ZOEK.OFFICIELEBEKENDMAKINGEN.NL/BLG-825010.PDF](https://zoek.officielebekendmakingen.nl/blg-825010.pdf)

SCHOOL CASUSSEN

SCHOOL CASUS 1 CBS DE GANTEL

Anders organiseren met een externe partner op een school die bouwt aan gezamenlijke verantwoordelijkheid. Op CBS De Gantel werken het schoolteam en 3Ssport samen aan de organisatie van onderwijs en opvang rondom meerdere groepen en dagdelen. Daarbij staat de onderzoeksvraag centraal hoe een school met een externe partner op een duurzame manier onderwijs en opvang kan organiseren, zó dat dit aantoonbaar aansluit bij de schoolvisie en bij het pedagogisch en didactisch handelen in de dagelijkse praktijk.

Schoolleider: “Geef je collega’s het vertrouwen dat als de verandering anders uitpakt dan wij hadden bedacht en dit niet bijdraagt aan onze visie op goed onderwijs, dan zetten wij samen de schouders eronder en gaan we weer terug naar de basis.”

SCHOOLCONTEXT

CBS De Gantels een middelgrote basisschool met 479 leerlingen, gelegen in een stedelijke context. De school heeft een weging van 29,04, wat wijst op een leerlingenpopulatie die qua ondersteuningsbehoefte en kansen grofweg overeenkomt met het landelijk gemiddelde. Tegelijkertijd is het spreidingsgetal met 6,7 relatief hoog. Dit duidt erop dat de verschillen binnen de populatie aanzienlijk zijn: ondersteuningsbehoeften en onderwijskansen lopen onderling sterk uiteen. De schoolorganisatie kenmerkt zich momenteel door een traditioneel teamprofiel. Taken en verantwoordelijkheden zijn helder verdeeld en leraren dragen primair verantwoordelijkheid voor de eigen groep.

Schoolleider: “Wij zien 3Ssport niet meer als externe partner, zij zijn onderdeel van ons team en wij van dat van hen.”

In het kader van toekomstbestendig onderwijs verkent De Gantel de ontwikkeling van bewegend leren. In samenwerking met diverse externe partners werkt de school aan een aanpak waarin leren niet uitsluitend cognitief wordt benaderd, maar ook fysiek

is. Hierbij wordt er ingezet op de inzet en expertise van de eigen gymdocenten en de inzet van de externe partner 3Ssport. De school heeft een inpandige gymzaal en daarnaast een kleinere speelzaal.

Daarnaast is er sprake van een veranderende leerlingpopulatie. De school kende van oudsher een christelijke populatie, maar ziet dat inmiddels het grootste deel van de leerlingen een andere achtergrond heeft. Deze ontwikkeling heeft in de praktijk geleid tot andere keuzes in de school. De nieuwe schoolleider beschouwt dit als een logisch moment om de visie opnieuw te bezien: met (grotendeels) behoud van de kernwaarden, maar met een koers die aansluit bij de huidige tijd en de kinderen van nu.

CONTEXT VAN HET LERAREN TEKORT

CBS De Gantel is een middelgrote basisschool met een gemiddelde schoolweging. Uit landelijke tekortmetingen in het primair onderwijs blijkt dat de omvang van tekorten samenhangt met de complexiteit van de leerlingenpopulatie: naarmate de schoolweging hoger is, nemen de tekorten toe. Scholen met een (zeer) hoge schoolweging kennen gemiddeld een tekort dat ongeveer twee keer zo groot is als scholen met een lage of gemiddelde schoolweging (ARBEIDSMARKTPLATFORM PO, 2023). Daarmee kan De Gantel, in vergelijking met scholen met een hoge schoolweging, worden beschouwd als een school met een relatief lagere kwetsbaarheid voor omvangrijke tekorten. De school had op het moment van deelname aan het onderzoek geen tekort. Daarvoor was er echter een periode geweest waarin er wel sprake was van tekorten die niet werden opgevangen door bevoegde leerkrachten. Dit laat zien dat de stedelijke context om een proactieve blik vraagt. Tekorten zijn regionaal ongelijk verdeeld en kunnen door ontwikkelingen in instroom, uitstroom en mobiliteit in de tijd verschuiven (CENTERDATA, 2024). Dit maakt het noodzakelijk om, ook zonder actuele tekorten, vooruit te kijken naar mogelijke toekomstige knelpunten en het personeelsbeleid daarop te richten. Hoewel CBS De Gantel momenteel nog geen lerarentekort ervaart, benut de school deze ruimte om preventief te investeren in behoud en inzetbaarheid van per-

soneel. Binnen het primair onderwijs wordt het versterken van een aantrekkelijke professionele werkomgeving, met aandacht voor professionele ruimte/autonomie, ontwikkelperspectief en het beperken van werk- en regeldruk benoemd als een belangrijke pijler om personeel te behouden en daarmee bij te dragen aan de aanpak van personeelstekorten (ARBEIDSMARKTPLATFORM PO, 2023). In lijn hiermee zet de nieuwe schoolleider op De Gantel in op meer autonomie en eigenaarschap en op versterking van gezamenlijkheid en samenwerking binnen (en waar passend buiten) het team.

AANLOOP

In de aanloop naar de huidige interventie had CBS De Gantel reeds ervaring met de inzet van 3Ssport. Deze samenwerking betrof onder meer de tussenschoolse opvang (TSO), maar verliep in de betreffende periode onvoldoende naar tevredenheid van zowel het team als ouders en kinderen. Tijdens pauzemomenten deden zich met regelmaat conflicten voor en de afstemming tussen school en 3Ssport werd door betrokkenen als ontoereikend ervaren. Daarnaast maakte De Gantel gebruik van het aanbod EduExtra (bewegend leren, gericht op herhaling en automatisering) om een lerarentekort in de middenbouw op te vangen. Concreet betekende dit dat de middenbouw op woensdagochtend in de gymzaal onderwijs kreeg via EduExtra, waarmee het programma feitelijk een deel van het onderwijs voor deze groepen invulde. Ook deze inzet riep vragen op over de aansluiting op de schoolpraktijk. Leerlingen gaven aan dat medewerkers van 3Ssport onvoldoende aansloten bij het pedagogisch klimaat van de school, onder meer doordat zij niet werkten vanuit de gedeelde ORKA-taal (*“Ze kennen de ORKA-taal niet!”*). In de uitvoering bleek het aanbod van 3Ssport daarmee zowel pedagogisch, didactisch en inhoudelijk beperkt aan te sluiten bij de onderwijs- en ondersteuningslijn van CBS De Gantel.

Waar de eerdere schoolleider ontevreden was en geen alternatieven zag, heeft de nieuwe schoolleider, gegeven de bestaande situatie, bewust gekozen voor een herstart met 3Ssport. Deze herstart werd opgevat als leermoment: hoe kan een school met een externe partner op een duurzame manier onderwijs en opvang organiseren, zó dat dit aansluit bij de visie en het pedagogisch en didactisch handelen op school? In deze casus werkt 3Ssport met medewerkers met een mbo-niveau 3 of 4 achtergrond (Sport & Bewegen, Pedagogisch Medewerker of Social Work). In de eerder beschreven beginfase was er beperkt aandacht voor samenwerking als gezamenlijke verantwoordelijkheid: 3Ssport kwam binnen, verzorgde de dienst en vertrok weer. Vanuit de lite-

raat over samenwerking op en rondom school is juist het ontwikkelen van een gezamenlijke visie, heldere verwachtingen en het actief verbinden van partners een belangrijke voorwaarde om een sterk pedagogisch klimaat en een samenhangende aanpak te realiseren (NEDERLANDS JEUGDINSTITUUT [NJI], 2021B). Ook onderzoek naar sport- en beweegactiviteiten in de context van de brede school laat zien dat duurzame samenwerking vraagt om afstemming over doelen, rollen en werkwijzen, en dat knelpunten vaak ontstaan wanneer partners vanuit het eigen werkveld blijven denken (NIJE BIJVANK, 2005). Tegen deze achtergrond werd het gesprek over *‘wat verstaan wij onder samenwerking?’* door zowel de schoolleiding als 3Ssport benoemd als een cruciale eerste stap.

De herstart met 3Ssport liep parallel aan een herijking van de schoolvisie. De Gantel merkte dat de bestaande (traditioneel christelijke) formulering onvoldoende aansloot bij de huidige populatie en de huidige onderwijsopgaven. In een gezamenlijke sessie met team, ouders, kinderen én 3Ssport zijn de onderliggende waarden opnieuw vertaald naar een visie die beter aansluit bij de schoolcontext van nu. Deze gezamenlijke visievorming droeg bij aan een houding waarin nadrukkelijker vanuit gezamenlijkheid naar de behoeften van kinderen, school en team werd gekeken. Het werken vanuit een gedeelde visie en coherente schoolcultuur wordt in beleid en adviesliteratuur eveneens gezien als randvoorwaardelijk om samenwerking en professionele ontwikkeling te versterken (ONDERWIJSRAAD, 2021).

Hoewel de samenwerking op organisatieniveau verbeterde, signaleerde De Gantel dat leerlingen verschillen bleven ervaren tussen bevoegde leerkrachten en onbevoegde medewerkers van 3Ssport, met name in de pedagogische aanpak tijdens TSO-momenten. De school werkt schoolbreed met ORKA. ORKA (in de NJI-databank opgenomen als De superheldenaanpak) is een preventieve aanpak die is gericht op het versterken van sociale vaardigheden en het verbeteren van het groepsklimaat, en biedt daarmee een gedeelde pedagogische taal en set van gedragsalternatieven voor leerlingen en professionals (NJI, 2021B). Nadat ook medewerkers van 3Ssport ORKA-getraind waren, werd meer consistentie in handelen zichtbaar: leerkrachten en 3Ssport-medewerkers konden terugvallen op dezelfde pedagogische begrippen en aanpak.

Een laatste knelpunt betrof de inhoudelijke aansluiting van het standaardaanbod van de beweegboxen op het curriculum van De Gantel. De beweegboxen zijn gebaseerd op SLO-leerlijnen voor taal en rekenen en bestaan hoofdzakelijk uit herhalen en automatiseren. Op leerjaarniveau sloot dit in algemene zin aan, maar in de dagelijkse

praktijk ontstonden mismatches. Zo werden tijdens bewegend leren bijvoorbeeld woordcategorieën herhaald die de groepsleerkracht in de instructie juist bewust naar een later moment had verschoven. Om het aanbod beter te laten aansluiten op de actuele onderwijsinhouden werd daarom structureel tijd ingericht om aan het begin van elk blok (ongeveer eens per zes weken) met de groepsleerkracht en 3Ssport-medewerkers de periode-inhouden te bespreken. Op basis hiervan werden de beweegboxen aangepast op het actuele aanbod in de groep. Daarmee werd het programma (Edu Extra) niet als los aanbod uitgevoerd, maar doelgericht gekoppeld aan de leerlijnen van de school. Deze keuze sluit aan bij onderzoek naar differentiatie en afstemming in het primair onderwijs: afstemming op onderwijsbehoeften betreft niet alleen instructie, maar ook verwerkingsopdrachten en onderwijstijd (VAN CASTEREN ET AL., 2017). Deze overlegmomenten zijn bovendien structureel ingebed in de bestaande overlegstructuur. Zowel de schoolleider als de manager van 3Ssport benadrukken daarbij het belang van borging van deze structuur, juist bij personele wisselingen. Naast reguliere contactmomenten sluiten 3Ssport-collega's ook aan bij studiedagen en andere teammomenten, zodat uitwisseling wordt genormaliseerd als vast onderdeel van het werk. Hierdoor wordt ook op meer informele momenten, bijvoorbeeld in de teamkamer, nog kort uitgewisseld. De schoolleider geeft aan dat dit zorgt voor de puntjes op de i. Er wordt uitgewisseld hoe kinderen in hun vel zitten en of er opvallendheden waren. Hierdoor kunnen de medewerkers van 3Ssport nog beter aansluiten bij de pedagogische behoefte van de klas.

Op het einde van de pilot lukt het nog niet om ook te differentiëren op het vakinhoudelijke en didactische niveau binnen de klas. Het afstemmen op verschillen tussen leerlingen (differentiatie) geldt in het primair onderwijs als een kernaspect van onderwijskwaliteit. Deze afstemming heeft betrekking op leerstof, instructie, werkvormen, verwerking en leertijd. Goede differentiatie geef je met je gehele team vorm (INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS, Z.D.). Vanuit dit perspectief is het verder versterken van inhoudelijke afstemming en, waar nodig, het zetten van vervolgstappen in differentiatie binnen bewegend leren een relevant ontwikkelpunt in de doorontwikkeling van de samenwerking met 3Ssport.

INTERVENTIE

Na de intensieve aanloopfase kwam CBS De Gantel tot een stabiel georganiseerde uitvoering van de interventie, waarin zowel de tussenschoolse opvang (TSO) als bewegend le-

ren een duidelijkere plek kregen. De TSO werd uitgevoerd door 3Ssport met medewerkers die een groot deel van de kinderen al kenden vanuit de TSO, wat bijdroeg aan continuïteit en voorspelbaarheid in de pauzemomenten. Tegelijkertijd werd de samenwerking met 3Ssport sterker ingebed in een vaste overlegstructuur, waardoor afstemming niet incidenteel maar structureel plaatsvond. In onderzoek naar samenwerking tussen scholen en (educatieve) partners wordt het belang van een gedeelde visie, heldere rolverdeling en structurele afstemming expliciet genoemd als succesfactor (KENNISROTONDE, 2017).

Een belangrijke stap in de uitvoering was het creëren van een gedeelde pedagogische aanpak. Op De Gantel werkte het team al met ORKA; ORKA (in de databank van het NJI opgenomen als De superheldenaanpak) is een preventieve aanpak gericht op het versterken van sociale vaardigheden en het verbeteren van het groepsklimaat, en biedt leerlingen en professionals een gezamenlijke pedagogische taal (NEDERLANDS JEUGDINSTITUUT [NJI], 2021). Toen ook de medewerkers van 3Ssport hierin werden geschoold, ontstond meer consistentie in verwachtingen en pedagogisch handelen tijdens de TSO.

Parallel hieraan ontwikkelde de school de uitvoering van bewegend leren verder. Het team van vakleerkrachten bewegingsonderwijs onderzocht met enthousiasme de mogelijkheden en werd door de onderzoeker theoretisch gevoed met relevante inzichten. In de dagelijkse praktijk bleek het echter lastig om theorie daadwerkelijk te lezen, te verdiepen en door te vertalen naar handelen. Dit sluit aan bij bredere inzichten dat onderwijsverbetering niet alleen vraagt om kennis, maar ook om tijd, ondersteuning en gezamenlijke routines om nieuw handelen te borgen (KENNISROTONDE, 2017). De schoolleider geeft aan dat deze veranderingen vragen om lef. Ze benadrukt daarin het belang van een steunende bestuurster. *“Je hebt iemand nodig die gelooft dat jij goed onderwijs kan bieden.”* Ze benoemt dat zij deze zelfde steun aan haar team te bieden heeft; *“Dat als de verandering anders uitpakt dan wij hadden bedacht, dat dit kan, het mag mislukken. Dan zetten wij samen de schouders eronder en gaan we weer terug naar de basis.”* Ze ziet het ook expliciet als haar taak om te waarborgen dat de school binnen de gestelde normen van bijvoorbeeld de inspectie blijft.

In eerste instantie werd gewerkt met halve groepen gedurende dagdelen. Hoewel dit waardevolle leerervaringen opleverde, bleek het organisatorisch geen structurele oplossing voor het lerarentekort: er bleef steeds een andere halve groep zonder leerkracht achter. Vanuit die constatering verschoof de uitvoering naar een manier waarin De Gantel anders ging organiseren en dagdelen liet invullen door 3Ssport. Naast de

geplande dagdelen fungeerde 3Ssport als flexibele schil: ziekte werd door deze partij opgevangen, met als resultaat dat er niet langer een groep zonder begeleider kwam te staan. Tegelijkertijd benadrukten zowel de schoolleider als 3Ssport dat deze vorm van samenwerking blijvend investering vraagt, niet alleen in planning, maar ook in afstemming, gedeelde normen en professionaliteit (KENNISROTONDE, 2017).

Binnen die uitvoering werden ook grenzen zichtbaar. De schoolleider zag dat 3Ssport-medewerkers niet in alle situaties hetzelfde konden bieden als bevoegde leerkrachten, met name bij kinderen met medische vragen of gedragsproblematiek. Daarom werd een achtervang georganiseerd: er is altijd iemand binnen de school die kan ondersteunen wanneer een medewerker van 3Ssport handelingsverlegen raakt. Dit past bij het uitgangspunt dat een sterk pedagogisch klimaat en passende ondersteuning gebaat zijn bij heldere samenwerking en afstemming tussen betrokken professionals (NJI, Z.D.).

Inhoudelijk past deze ontwikkeling binnen een bredere lijn: in internationaal onderzoek naar physically active lessons (bewegend leren in de les) worden doorgaans positieve effecten gevonden op fysieke activiteit tijdens de les en doorgaans neutrale tot positieve effecten op leer- en cognitieve uitkomsten (NORRIS ET AL., 2020). Binnen De Gantel werd dit vertaald naar een pragmatische uitvoeringspraktijk: niet alleen meer bewegen, maar vooral bewegend leren dat beter aansluit bij wat in de klas wordt aangeboden, en dat organisatorisch bijdraagt aan continuïteit bij uitval.

Met vallen en opstaan ontwikkelde De Gantel zo een manier waarin TSO, bewegend leren en personele inzet meer samenhang vertonen. De kern van de uitvoering is daarmee niet één losse activiteit, maar een combinatie van: (1) structurele samenwerking met 3Ssport, (2) gedeelde pedagogische taal via ORKA, (3) planmatige afstemming op onderwijsinhoud, en (4) een borging van kwaliteit via achtervang voor kwetsbare situaties.

ERVARING LEERKRACHTEN

Leerkrachten van CBS De Gantel hadden in de beginfase tijd nodig om opnieuw vertrouwen op te bouwen in 3Ssport. In de eerdere samenwerking hadden zij zelf ongemak ervaren, onder andere doordat de afstemming onvoldoende was en er klachten van ouders binnenkwamen. Deze ervaringen werkten door in de start van de hernieuwde samenwerking: er was terughoudendheid en de behoefte aan zichtbare betrouwbaarheid en voorspelbaarheid in handelen.

Een omslag ontstond toen 3Ssport liet zien daadwerkelijk betrokken te zijn bij de schoolcontext. Medewerkers waren niet alleen aanwezig op uitvoermomenten, maar sloten ook aan bij andere schoolmomenten en namen actief deel aan overleg en afstemming. Hierdoor werd 3Ssport geleidelijk meer als onderdeel van het geheel ervaren, in plaats van als een partij die *'komt uitvoeren en weer vertrekt'*. Dit vroeg en vraagt om een schoolcultuur waarin samen afstemmen de norm is: niet incidenteel, maar structureel. Zowel de school als 3Ssport moesten daarin initiatief blijven nemen om verwachtingen uit te spreken, afspraken te verduidelijken en elkaar te blijven informeren over wat er speelt in groepen en bij leerlingen.

Helpende factor in dit proces was de praktische aanpak van de schoolleider. Zij hield zichtbaar de vinger aan de pols en greep bij zowel grote als kleine uitdagingen steeds terug op een vaste werkwijze, gebaseerd op de onderzoeks cyclus: **plannen → uitvoeren → evalueren → verbeteren/borgen**. Door steeds terug te keren naar deze cyclus ontstond rust en duidelijkheid: knelpunten werden niet persoonlijk gemaakt, maar benaderd als gezamenlijke verbeterpunten die om analyse en bijsturing vroegen.

Ook 3Ssport onderschrijft de samenwerking als zeer waardevol. Zij noemen als concreet voorbeeld dat wanneer een medewerker van 3Ssport ziek was, iemand van De Gantel bijsprong. In hun beleving is juist dat wederkerige handelen tekenend voor het ontstane teamgevoel. Dit wordt door beide partijen benoemd als bijzonder, maar ook als essentieel: samenwerking blijkt pas duurzaam wanneer verantwoordelijkheid niet alleen naast elkaar georganiseerd is, maar wanneer partners elkaar daadwerkelijk ondersteunen om continuïteit en kwaliteit voor leerlingen te waarborgen.

ERVARING KINDEREN

Voor dit onderzoek is bewust gekozen om kinderen niet te laten terugkijken op de situatie van twee jaar geleden. Zij zijn bevraagd op hun ervaringen in de huidige situatie, om zo een betrouwbaar beeld te krijgen van hoe zij de inzet van 3Ssport en het bewegend leren nu ervaren.

Kinderen geven aan dat zij stuk voor stuk genieten van het bewegen. Het bewegingsmoment is voor hen niet iets bijzonders meer, maar inmiddels een vanzelfsprekend onderdeel van de schoolweek: zo veel kunnen bewegen wordt door leerlingen ervaren als normaal. De medewerkers van 3Ssport worden door kinderen omschreven als

vrolijk, energiek en lief. Opvallend is dat kinderen in hun uitspraken geen verschillen benoemen tussen verschillende begeleiders of tussen schoolmomenten; zij spreken vooral over het plezier en de energie die het bewegen hen geeft.

WAT KUNNEN WIJ LEREN VAN CBS DE GANTEL

DUURZAME SAMENWERKING BEGINT MET HET EXPLICIET MAKEN VAN SAMENWERKING. INVESTEER EERST IN GEZAMENLIJKHEID EN VERTROUWEN, DAARNA IN UITVOERING.

Een (her)start met een externe partner vraagt om meer dan een inhoudelijke aanpak. Het vraagt om een gedeeld gesprek over verwachtingen, rollen, verantwoordelijkheden en wat goed onderwijs en goede opvang betekent binnen de visie van de school. Het is realistisch dat een team tijd nodig heeft om vertrouwen op te bouwen. Dit vertrouwen groeit wanneer de externe partner zichtbaar betrokken is, ook buiten uitvoermomenten.

MAAK DE EXTERNE PARTNER ONDERDEEL VAN DE SCHOOLORGANISATIE DOOR WEDERZIJDSE SAMENWERKING.

Samenwerking wordt pas duurzaam wanneer beide partijen niet alleen uitvoeren, maar ook meedenken, afstemmen en medeverantwoordelijkheid nemen. Dit vraagt dat externe medewerkers niet ‘*van buiten*’ blijven opereren, maar daadwerkelijk onderdeel (mogen) worden van de schoolorganisatie: deelnemen aan overlegstructuren, aansluiten bij studiedagen en teammomenten en beschikbaar zijn voor korte lijnen in de dagelijkse praktijk. Tegelijk vraagt dit ook iets van het schoolteam: ruimte geven, verwachtingen expliciteren en actief samenwerken. Juist in die wederkerigheid ontstaat teamgevoel en groeit een gedeelde cultuur, waarin onderwijs en opvang niet naast elkaar bestaan, maar in samenhang worden vormgegeven.

ZORG VOOR EEN GEDEELDE PEDAGOGISCHE EN DIDACTISCHE BASIS.

Het trainen van 3Ssport in ORKA was een kantelpunt: het zorgde voor consistentie, herkenbaarheid voor kinderen en minder verschillen in pedagogisch handelen tussen onderwijs en opvang. Deze afstemming vraagt continuïteit in afstemming. De Gantel liet zien dat afstemming niet vrijblijvend is: periodieke overlegmomenten (bijv. per blok) en korte informele afstemmingmomenten (zoals in de teamkamer) helpen om snel bij te sturen en aan te sluiten bij wat kinderen nodig hebben.

LEERINHouden MOETEN STRUCTUREEL OP ELKAAR WORDEN AFGESTEMD.

Structurele afstemming met de groepsleerkrachten over de inhoud maakt dat het aanbod van een externe partner beter aansluit en daarmee betekenisvoller is. Bij 3Ssport leken de op leerlijnen gebaseerde beweegboxen op papier passend te zijn. In de praktijk vragen deze echter om bijstelling op basis van de planning en instructie in de klas.

DIFFERENTIËREN BLIJFT EEN ONTWIKKELPUNT, OOK BINNEN BEWEGEND LEREN.

Motivatie door spel en beweging is waardevol, maar afstemming op verschillen tussen leerlingen (groep én individu) vraagt om verdere uitwerking en kwaliteitsborging.

EEN EXTERNE PARTNER KAN FUNCTIONEREN ALS FLEXIBELE SCHIL, MAAR VRAAGT OM RANDVOORWAARDEN.

Het opvangen van uitval (bijv. ziekte) door 3Ssport zorgt voor continuïteit en voorkomt ‘lege’ groepen. Tegelijk vraagt dit om duidelijke afspraken, verantwoordelijkheids-toedeling en blijvende regie.

KWETSBARE LEERLINGEN VRAGEN OM EEN ACHTERVANG EN DUIDELIJKE ESCALATIERROUTES.

Bij medische vragen of complex gedrag is ondersteuning door bevoegde collega's nodig. Het organiseren van een achtervangplan voorkomt dat kwaliteit en veiligheid onder druk komen.

DE ROL VAN DE SCHOOLLEIDER IS CRUCIAAL: PRAKTISCH, NABIJ EN CYCLISCH STUREN.

De Gantel laat zien dat het helpt wanneer de schoolleider vinger aan de pols houdt en consequent werkt volgens een verbetercyclus (**plannen** → **uitvoeren** → **evalueren** → **verbeteren/borgen**). Dat maakt samenwerking en verandering hanteerbaar.

SCHOOL CASUS 2 CBS DE SPIEGEL

Anders organiseren op een kleine school door de inzet van een breder team van vakdocenten, bevoegde en onbevoegde collega's. De school staat voor breedvormend onderwijs; ieder kind heeft zijn of haar eigen talenten en interesses. Door de inzet van vakdocenten krijgen kinderen de kans om hun talenten en interesses te ontwikkelen.

Schoolleider: "Door collega's naast leerkracht ook in te zetten als vakdocent geven wij ook hen de kans om hun talenten en interesses in te zetten."

DE CONTEXT VAN DE SCHOOL

CBS De Spiegel is een kleine christelijke basisschool in een stedelijke context waar sinds 2021 sprake is van een lerarentekort. De school kent een gemixte leerlingenpopulatie met uiteenlopende onderwijsbehoeften. De schoolweging bedraagt 27,2 met een relatief hoge spreiding van 7,4, wat wijst op verschillen in de complexiteit van de populatie en daarmee op uiteenlopende onderwijs- en ondersteuningsbehoeften (INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS, N.D.-A; ONDERWIJSKENNIS, 2021). De ligging tussen drie wijken met uiteenlopende sociaal-economische achtergronden versterkt deze diversiteit en vraagt van het team flexibiliteit, maatwerk en gezamenlijke verantwoordelijkheid voor afstemming binnen en buiten de school.

Het team van De Spiegel bestaat uit een diverse groep professionals die gezamenlijk streven naar het bieden van kwalitatief goed onderwijs. Binnen het vaste team zijn zes bevoegde leerkrachten werkzaam. Daarnaast is er een gediplomeerde lerarenondersteuner met een AD-PEP-diploma. Het team wordt verder versterkt door vijf Pabo-studenten in verschillende fasen van hun opleiding: twee in de afrondende fase en drie in het tweede en derde jaar. Twee van deze studenten volgen daarnaast de AD-PEP-opleiding. De studenten vervullen lesgevende taken en staan (deels) zelfstandig voor de klas, waarbij zij één dag per week samenwerken met, of worden begeleid door, een bevoegde collega. Hiermee ontstaat een werkwijze waarin leren en werken samengaan

en waarin begeleiding, afstemming en kwaliteitsbewaking structureel onderdeel zijn van het organisatie-model, een werkwijze die aansluit bij bevindingen uit praktijkonderzoek naar anders organiseren, waarin teamafspraken, coaching en heldere rolverdeling als randvoorwaardelijk worden beschreven (DRAAISMA ET AL., 2021).

Binnen het team is sprake van vakspecialistische rollen die bijdragen aan verbreding van het curriculum. Zo vervult één bevoegde leerkracht de rol van podcastdocent, waarbij leerlingen worden gestimuleerd om eigen podcasts te maken. Daarnaast verzorgt een student in het laatste jaar van de opleiding onderwijs in digitale geletterdheid. Ook het bewegingsonderwijs wordt doorontwikkeld: de gymdocent volgt momenteel een opleiding tot coach bewegend leren en zal vanaf komend schooljaar lessen in dit domein verzorgen. Deze vakspecialismen dragen bij aan een onderwijsaanbod dat past bij de breedvormende ambitie van de school en sluiten aan bij bredere beleidslijnen, waarin het benutten van de expertise van verschillende professionals wordt genoemd als route om onderwijs te organiseren bij tekorten (PO-RAAD, 2025).

Naast de inzet van het eigen team werkt De Spiegel met externe vakspecialisten voor onder andere kunst, muziek en biologie. Deze samenwerkingen zijn mede ontstaan vanuit de noodzaak om tekorten op te vangen, maar hebben in de praktijk ook geleid tot een structurele verbreding van het onderwijsaanbod. Daarmee laat De Spiegel zien hoe anders organiseren in een stedelijke kraptecontext zowel vraagt om pragmatische oplossingen als om het bewust benutten van expertise binnen en buiten de school (VAN DEN BERG & VAN MILTENBURG, 2023; PO-RAAD, 2025).

VISIE VAN DE SCHOOL

CBS De Spiegel biedt betekenisvol, breedvormend onderwijs waarin leerlingen leren in dialoog met elkaar en hun leefwereld. Voor De Spiegel betekent dit dat zij meer aanbiedt dan de basisvaardigheden. Kunst en cultuur, natuur en biologie, digitale geletterdheid en ict hebben een vaste plek. Duurzaamheid en natuurbeleving maken deel

uit van het curriculum, zodat leerlingen ervaren dat zij verantwoordelijkheid dragen voor hun omgeving. Verbinding in verscheidenheid is leidend: iedereen hoort erbij. Een veilig pedagogisch klimaat, respectvolle omgang met elkaar en hoge verwachtingen vormen de basis.

Schoolleider: “Onze vernieuwing kreeg echt kracht toen we tijd en ruimte maakten om onszelf als leergemeenschap te ontwikkelen: samen leren, samen doelen stellen en samen verantwoordelijkheid nemen.”

CONTEXT VAN HET LERARENTEKORT

CBS De Spiegel werd in de coronaperiode (2021) hard geconfronteerd met het lerarentekort. In korte tijd vertrokken twee collega's uit het onderwijs, terwijl uitgezette vacatures geen reacties opleverden; het zoeken naar vervanging werd door betrokkenen omschreven als *‘vissen in een lege vijver’*. Kort daarop koos een andere collega voor vervroegd pensioen uit zorgen rondom corona. Tegelijkertijd stonden er, door natuurlijk verloop, meerdere vacatures open en vielen teamleden uit door besmettingen. Met name voor de groepen 6, 7 en 8, en specifiek op de woensdag, bleek het vrijwel onmogelijk om bevoegde leerkrachten te vinden. In de praktijk werden de gaten daarom opgevuld met leerkrachten in opleiding en met externe inhuur (zzp'ers).

Deze situatie past bij wat landelijk in het primair onderwijs wordt gezien: tekorten worden niet alleen zichtbaar in openstaande vacatures, maar ook in vervangingstekorten en verborgen tekorten, waarbij scholen noodoplossingen inzetten om groepen draaiende te houden (ADRIAENS ET AL., 2023). Tegelijkertijd laat de praktijk zien dat externe inhuur zelden een duurzame route is. Niet alleen vanwege de continuïteit en de afstemming die telkens opnieuw vraagt om inwerken en begeleiden, maar ook doordat externe inhuur financieel en organisatorisch zwaar kan drukken op scholen; landelijke analyses laten bijvoorbeeld zien dat inhuur van (zzp-)docenten aanzienlijk duurder is dan inzet in loondienst (ALGEMENE REKENKAMER, 2024).

Voor CBS De Spiegel maakte de krapte bovendien duidelijk hoe kwetsbaar een kleine schoolorganisatie kan zijn. In de tekortmetingen wordt zichtbaar dat organisaties met méér scholen (en daarmee doorgaans een grotere interne buffer) gemiddeld minder kwetsbaar zijn voor tekorten (ADRIAENS ET AL., 2023). In een kleine setting weegt uitval van één collega relatief zwaarder, en is de ruimte om intern te herverdelen beperkt. Tegen

deze achtergrond ontstond bij de schoolleiding het besef dat er onvoldoende capaciteit was om het vraagstuk gezamenlijk en planmatig met het hele team te dragen: de beschikbare bevoegde krachten waren vooral bezig met het opvangen van uitval en het begeleiden van wisselende zzp'ers en studenten. Dit leidde ertoe dat de schoolleider eerst zelfstandig is gestart met het verkennen van nieuwe, meer structurele keuzes om het onderwijs verantwoord te kunnen blijven organiseren.

AANLOOP

In de periode waarin het tekort groot was en de schoolleider het gevoel had dit zelf te moeten oplossen, had zij een ontmoeting met een kunstvakdocent. Zij bood spontaan haar hulp aan, en dat werd een keerpunt: het idee ontstond om vakdocenten in te zetten als oplossing. Waar het tekort aan leerkrachten de school dreigde lam te leggen, ontstond ruimte voor creativiteit en nieuwe samenwerkingen. De schoolleider zocht actief naar partners in de omgeving, met wisselend succes. Het lerarentekort dwong de school om anders te denken over de organisatie van onderwijs, en juist dat zette een vernieuwende beweging in gang. Door deze ontwikkeling wilden collega's die al werkten bij De Spiegel wel uitbreiden als zij andersoortige lessen mochten geven. Zo ontstonden de podcastlessen. Hieruit groeide een oplossing waarbij bevoegde, onbevoegde en vakdocenten gezamenlijk het onderwijs vormgeven.

INTERVENTIE

De Spiegel heeft in de uitvoeringsfase gekozen voor een hybride vorm van functie- en taakdifferentiatie. Taakdifferentiatie kreeg concreet vorm doordat taken binnen het onderwijsproces anders werden verdeeld en georganiseerd: (1) door de inzet van externe vakspecialisten (zoals kunst- en biologiedocenten) en (2) door bestaande leerkrachten gericht in te zetten vanuit hun eigen expertise, bijvoorbeeld bij het verzorgen van podcastlessen. Deze keuze sluit aan bij landelijke beschrijvingen van anders organiseren in het primair onderwijs, waarbij taak- en functiedifferentiatie en de inzet van verschillende professionals worden genoemd als manieren om onderwijs te blijven realiseren in tijden van schaarste (VAN DEN BERG & VAN MILTENBURG, 2023; PO-RAAD, 2025).

In de uitvoering betekende dit dat vakspecialisten verantwoordelijkheid kregen voor (delen van) het aanbod, terwijl groepsleerkrachten ruimte kregen om zich meer te richten op kernvakken en op begeleiding van onbevoegde leerkrachten. Onderzoek laat

zien dat deze inzet de onderwijskwaliteit kan ondersteunen: vakspecialisten brengen vaak diepgaandere vakinhoudelijke expertise mee, terwijl herverdeling van taken leraars ruimte kan geven voor kerntaken en begeleiding (VAN DEN BERG & VAN MILTENBURG, 2023).

De Spiegel kent daarnaast een relatief groot aandeel leerkrachten in opleiding. Het team bestaat uit zes bevoegde leerkrachten, aangevuld met een gediplomeerde leraarondersteuner met een AD-PEP-diploma. Daarnaast werken er vijf Pabo-studenten mee in het onderwijsproces: twee in de afrondende fase en drie in het tweede of derde jaar. Twee studenten volgen bovendien de AD-PEP-opleiding. In de dagelijkse praktijk vervullen studenten lesgevende taken en staan zij (deels) zelfstandig voor de klas, met als vaste afspraak dat zij één dag per week samenwerken met of begeleid worden door een bevoegde collega.

Hoewel deze inzet formeel niet als functiedifferentiatie wordt benoemd, vertoont de uitvoering sterke overeenkomsten met het werken in teams van verschillende onderwijsprofessionals. Daarom zijn inzichten over functiedifferentiatie relevant voor de duiding van deze uitvoeringspraktijk, met nadruk op teamontwikkeling, professionele groei en het benutten van ieders talent (BROEKS ET AL., 2018; SNOEK, 2017, ZOALS GECITEERD IN VAN DEN BERG & VAN MILTENBURG, 2023).

Door het tekort aan bevoegde leerkrachten werd het onderwijs niet langer volledig gedragen door bevoegde groepsleerkrachten. De Spiegel organiseerde het onderwijs daarom met een breder samengesteld team van bevoegde en onbevoegde collega's, studenten en vakdocenten, waarbij expliciet werd aangesloten bij de behoeften en kwaliteiten van het team. Tegelijkertijd vraagt deze manier van organiseren om expliciete kwaliteitsborging: begeleiding, heldere rolafspraken en duidelijke verantwoordelijkheidstoedeling. Dit sluit aan bij het kader dat de inspectie schetst rond de (tijdelijke) inzet van on(der)bevoegde medewerkers in relatie tot continuïteit en de verantwoordelijkheid van bestuur en schoolleiding (INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS, N.D.-B). Op dit moment rust dit hoofdzakelijk op de schouders van de schoolleider, wat het een kwetsbaar concept maakt.

Toen de plannen bekend werden, reageerde het team aanvankelijk terughoudend. Leerkrachten uitten hun zorgen over de pedagogische en didactische vaardigheden van vakdocenten met opmerkingen als: *“Zie je dat de vakdocenten moeite hebben met orde houden?”* en *“We weten niet precies wat ze aanbieden aan de kinderen.”*

Deze reacties zijn herkenbaar vanuit de literatuur: externe specialisten beschikken vaak over vakinhoudelijke expertise, maar missen in de beginfase soms pedagogisch-didactische vaardigheden om effectief met groepen leerlingen te werken (DRAAISMA ET AL., 2021, ZOALS GECITEERD IN VAN DEN BERG & VAN MILTENBURG, 2023). In de uitvoering betekende dit dat er tijd nodig was om vertrouwen op te bouwen, verwachtingen te verhelderen en vakdocenten te ondersteunen in het ontwikkelen van hun rol binnen de groepscontext.

Voor de schoolleider werd dit een intensieve periode van begeleiden, uitleggen en bijsturen. Teamleden werden niet alleen meegenomen in het waarom van de interventie, maar ook aangesproken op hun rol in het slagen ervan: niet uitsluitend signaleren wat misgaat, maar actief bijdragen aan de begeleiding en samenwerking met vakdocenten. De schoolleider wilde daarmee de nadruk op de uitvoering geleidelijk naar gedeeld eigenaarschap verschuiven.

De Spiegel koos ervoor ouders niet expliciet te informeren over de inzet van vakdocenten. Het uitgangspunt was dat de onderwijskwaliteit geborgd moest blijven, ongeacht wie de lessen verzorgde. De vakken stonden regulier op het rooster. De MR ontving wel extra informatie om vragen van ouders te kunnen beantwoorden en onrust te voorkomen. Deze aanpak vroeg om balanceren: intern voldoende transparant om vertrouwen en afstemming mogelijk te maken, extern terughoudend om verwarring te voorkomen. Uit onderzoek blijkt dat heldere communicatie en duidelijke rolafbakening cruciaal zijn voor een succesvolle taakdifferentiatie (VAN DEN BERG & VAN MILTENBURG, 2023).

De implementatie verliep niet zonder obstakels. In de beginfase was er weerstand en bleek er onvoldoende tijd om relaties en afstemming met vakdocenten zorgvuldig op te bouwen. Onrust in de klas leidde bovendien snel tot negatieve oordelen, wat de samenwerking onder druk zette. Voor de schoolleiding betekende dit dat planvorming en uitvoering deels parallel liepen, wat extra tijdsdruk en voortdurende bijsturing met zich meebracht. Deze ervaringen sluiten aan bij literatuur die benadrukt dat taak- en functiedifferentiatie alleen duurzaam effect hebben wanneer de randvoorwaarden op orde zijn en er voldoende ondersteuning vanuit de schoolleiding is (VAN DEN BERG & VAN MILTENBURG, 2023).

Gaandeweg werd duidelijk dat investeren in relaties en samenwerking essentieel is. Achteraf gezien had De Spiegel eerder structurele kennismakingsmomenten tussen groepsleerkrachten en vakdocenten willen organiseren: niet pas samenwerken als

het rooster dat vraagt, maar vooraf bouwen aan gezamenlijke doelen, afspraken en onderwijsvisies. Het Arbeidsmarktplatform PO benadrukt dat afstemming en teamontwikkeling voorwaarden zijn voor het slagen van differentiatie (VAN DEN BERG & VAN MILTENBURG, 2023).

Na twee jaar concludeert De Spiegel dat de interventie effectief was: het acute tekort werd opgevangen en de brede ontwikkeling van leerlingen kreeg een impuls. Ouders en leerlingen reageerden positief en vakdocenten vonden hun plek binnen de school. Belangrijker nog is dat het team leerde dat anders organiseren meer vraagt dan een roosterwijziging: het vraagt om communicatie, vertrouwen, begeleiding en gedeeld eigenaarschap. Daarmee sluit de ervaring aan bij bredere onderzoeksbevindingen dat taakdifferentiatie niet automatisch leidt tot *‘minder leraren nodig’*, maar vooral helpt om talenten en expertise anders in te zetten en zo kwaliteit en continuïteit te waarborgen (VAN DEN BERG & VAN MILTENBURG, 2023). Wel blijft de druk op de schoolleider groot. De inzet van de vakdocenten blijft een kostenpost die niet past binnen de basisbegroting van De Spiegel.

De Spiegel organiseert niet alleen om gaten te dichten, maar sluit de keuzes expliciet aan op de breedvormende visie van de school: talentontwikkeling, kunst en cultuur, natuur en biologie en digitale geletterdheid krijgen een vaste plek. Door vakdocenten en vakspecialistische rollen (zoals podcastlessen en digitale geletterdheid) bewust in te bedden, wordt anders organiseren meer dan een noodmaatregel: het wordt een inhoudelijke herijking van het curriculum binnen de mogelijkheden van het team (VAN DEN BERG & VAN MILTENBURG, 2023; PO-RAAD, 2025).

WAT KUNNEN WIJ LEREN VAN DE SPIEGEL

| ANDERS ORGANISEREN WERKT ALS JE HET KOPPELT AAN JE ONDERWIJSVISIE.

De ervaring van De Spiegel laat zien dat anders organiseren pas echt kracht krijgt wanneer het niet alleen een antwoord is op personele schaarste, maar ook een inhoudelijke keuze die past bij wat de school onder goed onderwijs verstaat. Als de interventie uitsluitend wordt ingezet om roosters sluitend te krijgen, bestaat het risico dat het een reeks losse noodgrepen wordt (met wisselende kwaliteit en weinig draagvlak). Wanneer dezelfde interventie expliciet wordt gekoppeld aan de onderwijsvisie, ontstaat er juist coherentie: waarom doen we dit, wat levert het leerlingen op, en wat vraagt het van ons als team? (VAN DEN BERG & VAN MILTENBURG, 2023; PO-RAAD, 2025)

| EEN KLEIN TEAM IS EXTRA KWETSBAAR: INTERNE BUFFERS ONTBREKEN

Op kleine scholen moet anders organiseren vaak sneller en radicaler, omdat de ruimte om intern te schuiven beperkt is. De Spiegel illustreert hoe kwetsbaar een kleine school is wanneer er uitval ontstaat: het wegvallen van één collega heeft direct grote gevolgen voor rooster, vervanging en begeleiding. Dit sluit aan bij het landelijke beeld dat tekorten zich niet alleen uiten in vacatures, maar ook in vervangingstekorten en verborgen tekorten, waarbij scholen noodoplossingen inzetten om groepen draaiende te houden (ADRIAENS ET AL., 2023).

| MIX VAN BEVOEGD, ONBEVOEGD EN VAKDOCENTEN VRAAGT OM EXPLICIETE KWALITEITSBORING

Een breder team kan het tekort opvangen, maar alleen als kwaliteitsbewaking niet impliciet blijft, maar georganiseerd wordt. De Spiegel werkt met bevoegde leerkrachten, studenten die (deels) zelfstandig lesgeven en vakdocenten van buiten. Dat kan, maar vraagt om structurele afspraken over begeleiding, verantwoordelijkheden en afstemming. Dit past bij het inspectiekader rond de (tijdelijke) inzet van on(der)bevoegden: continuïteit en kwaliteit blijven de verantwoordelijkheid van bestuur en schoolleiding, en vereisen heldere rolafspraken en toezicht op de uitvoering (INSPECTIE

VAN HET ONDERWIJS, N.D.-B).

| VAKEXPERTISE IS WAARDEVOL, MAAR PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE INBEDDING KOST TIJD

Als je vakdocenten inzet, moet je rekenen op een aanlooperperiode en investeren in coaching, gezamenlijke afspraken en de praktijk in de klas. De Spiegel zag aanvankelijk scepsis over vakdocenten, vooral rond orde houden en zicht op wat er precies werd aangeboden. Dat is herkenbaar: externe specialisten brengen vakinhoud mee, maar missen in de beginfase soms pedagogisch-didactische routines om effectief met groepen te werken (DRAAISMA ET AL., 2021, ZOALS GECITEERD IN VAN DEN BERG & VAN MILTENBURG, 2023).

| DRAAGVLAK GROEIT WANNEER EIGENAARSCHAP VERSCHUIFT VAN ‘DE DIRECTIE REGELT’ NAAR ‘HET TEAM DRAAGT’

De schoolleider speelde in de eerste fase een grote rol in uitleggen, begeleiden en bijsturen. Gaandeweg ontstond het besef dat het succes niet alleen afhangt van de inzet van vakdocenten, maar ook van teamontwikkeling: elkaar ondersteunen, samen leren en verantwoordelijkheid delen. Dit past bij onderzoek dat functiedifferentiatie verbindt met professionele groei, samenwerking en talentbenutting binnen het team (BROEKS ET AL., 2018; SNOEK ET AL., 2017, ZOALS GECITEERD IN VAN DEN BERG & VAN MILTENBURG, 2023).

| RELATIEOPBOUW EN AFSTEMMING ZIJN RANDVOORWAARDELIJK, NIET EXTRA.

Plan tijd voor samenwerking in; Deze investering voorkomt misverstanden en negatieve beeldvorming. De Spiegel geeft aan dat toen er rust en ruimte was voor meer structurele kennismaking en afstemming de kwaliteit beter werd. Vooraf doelen, taal en verwachtingen delen levert veel op. Dit sluit aan bij inzichten dat communicatie, rolafbakening en teamontwikkeling cruciaal zijn voor succesvolle taakdifferentiatie (VAN DEN BERG & VAN MILTENBURG, 2023).

| DUURZAAMHEID HANGT OOK AF VAN FINANCIËN EN BELASTBAARHEID VAN DE SCHOOLLEIDING. CALATIEROUTES.

Borging vraagt niet alleen pedagogische en organisatorische afspraken, maar ook een realistisch financieel en personeelsplan (VAN DEN BERG & VAN MILTENBURG, 2023). Een werkend model is niet automatisch een duurzaam model: de schoolleider ervaart blijvend druk, en de inzet van vakdocenten is een kostenpost die niet past binnen de basisbegroting.

BRONNENLIJST | SCHOOL CASUS 2: CBS DE SPIEGEL

ADRIAENS, H., ELSHOUT, M., & ELSHOUT, S. (2023).
PERSONEELSTEKORTEN PRIMAIR ONDERWIJS – PEILDATUM 1 OKTOBER 2023. CENTERDATA / ARBEIDS-
MARKTPLATFORM PO.

ALGEMENE REKENKAMER. (2024, 24 APRIL).
FOCUS OP INHUUR VAN DOCENTEN.

BROEKS, L., BAKKER, W., HERTOIGH, E., VAN MEEUWEN-KOK, J., & GONDWE, M. (2018).
LOOPBAANPADEN IN HET PRIMAIR ONDERWIJS. BERENSCHOT.

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 WERKGELUK. WAGENINGEN UNIVERSITY & RESEARCH.
[HTTPS://DOI.ORG/10.18174/544885](https://doi.org/10.18174/544885)

INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS. (Z.D.-A).
SCHOOLWEGING PRIMAIR ONDERWIJS. GERAADPLEEGD OP 19 DECEMBER 2025.

INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS. (Z.D.-B).
BEVOEGD LESGEVEN IN HET PRIMAIR ONDERWIJS (ONBEVOEGDE LERAREN VOOR DE KLAS – PO). GERAAD-
PLEEGD OP 19 DECEMBER 2025.

ONDERWIJSKENNIS. (Z.D.).
LEIDRAAD DIFFERENTIATIE (DIFFERENTIATIE_V3.PDF). GERAADPLEEGD OP 19 DECEMBER 2025.

PO-RAAD. (2025, 25 MAART).
NIEUWE HANDREIKING: ONDERWIJS ORGANISEREN IN TIJDEN VAN TEKORTEN.

SNOEK, M., DE WIT, B., DINGERINK, J., VAN DER WOLK, W., VAN ELDIK, S., & WIRTZ, N. (2017).
EEN BEROEPSBEELD VOOR DE LERAAR: OVER ONTWIKKELRICHTINGEN EN GROEI VAN LERAREN IN HET
ONDERWIJS. (PROFESSIONEEL RAPPORT; EIGEN UITGAVE).

VAN DEN BERG, D., & VAN MILTENBURG, N. (2023).
ANDERS ORGANISEREN: DRIE BENADERINGEN. EEN LITERATUURVERKENNING NAAR HET ANDERS
ORGANISEREN VAN HET PRIMAIR ONDERWIJS. ARBEIDSMARKTPLATFORM PO (CAOP).

SCHOOL CASUS 3 IKEC DE WATERLELIE

IKEC De Waterlelie is een kleine school met een hoge weging in de stedelijke context waar sinds 2023 een lerarentekort is. Door het tekort aan bevoegde krachten wordt het onderwijs niet langer volledig door bevoegde leerkrachten gedragen, maar door een breder team van bevoegde en onbevoegde collega's. IKEC De Waterlelie werkt vanuit de overtuiging dat iedereen gelijke ontwikkelkansen verdient op weg naar een kansrijke toekomst. Er wordt geïnvesteerd in zowel de kinderen als het team.

Schoolleider: "Wij staren ons niet meer blind op bevoegdheden, maar kijken gericht naar competenties die passen bij onze populatie."

DE CONTEXT VAN DE SCHOOL

IKEC de Waterlelie is een integraal kind- en expertisecentrum in een diverse stedelijke context. Het gebouw wordt gedeeld met baby- en peuteropvang (inclusief VE en VE+), een consultatiebureau, een spel- en opvoedpunt en gemeentelijke werkplekken, waaronder schoolmaatschappelijk werk. Daarmee is de school een spil in de wijk, waar onderwijs en zorg dicht bij elkaar georganiseerd zijn.

De school telt ruim 200 leerlingen, verdeeld over negen groepen en een taalklas voor leerlingen tussen de 6 en 12 jaar die hun eerste jaar onderwijs in Nederland volgen. De leerlingen van 4-6 jaar worden opgenomen in de reguliere kleuterklassen en krijgen aanvullend aanbod op het verwerven van Nederlands als tweede taal. De leerlingpopulatie is zeer divers: er zijn ongeveer dertig verschillende nationaliteiten vertegenwoordigd en ruim 80% van de gezinnen heeft een niet-westerse (migratie)achtergrond, met name uit Arabische landen zoals Syrië en Afghanistan. Veel gezinnen verblijven in Nederland met een vluchtelingenstatus en hebben voorafgaand aan hun komst te maken gehad met onderbroken schoolloopbanen, periodes van opvang in vluchtelingenkampen of gezinshereniging na langere tijd. 22% van de kinderen is korter dan 4 jaar in Nederland. Sociaal-economisch gezien bevindt 70% van de gezinnen zich onder modaal inkomen

en leeft 1 op de 3 kinderen in armoede. Ongeveer 30% van de kinderen groeit op in een eenoudergezin. De schoolweging over de jaren 2020-2023 bedraagt 37,21.

De school ontwikkelt zich bewust als professionele leergemeenschap waarin teamleden gezamenlijk verantwoordelijkheid dragen voor de kwaliteit van het onderwijs.

Schoolleider: "Sinds wij anders zijn gaan organiseren, is de samenstelling van het team diverser geworden in culturele achtergrond. Wij zijn nu een betere afspiegeling van de kinderen en ouders op onze school. Dat versterkt het vertrouwen en maakt ons onderwijs rijker en relevanter."

VISIE VAN DE SCHOOL

Op IKEC De Waterlelie wordt goed onderwijs vormgegeven vanuit de overtuiging dat ieder kind recht heeft op gelijke kansen. Voor IKEC De Waterlelie betekent dat allereerst dat alle leerlingen een vijfdaagse schoolweek krijgen aangeboden, zodat ontwikkeltijd nooit afhankelijk is van het lerarentekort. Onderzoek laat zien dat de invoering van een vierdaagse schoolweek negatieve effecten heeft op leerprestaties en leergroei, vooral in rekenen en taal, en dat deze effecten het sterkst zijn bij leerlingen uit kwetsbare groepen, zoals de populatie op De Waterlelie. (MORTON, THOMPSON, & KUHFELD, 2024). Binnen de onderwijstijd wordt gewerkt met een eigentijds curriculum waarin naast de kernvakken ook ruimte is voor brede talentontwikkeling, zodat leerlingen niet alleen kennis opdoen maar zich ook breed kunnen vormen. De school hanteert een voorspelbare en veilige leeromgeving met duidelijke structuren en schoolbrede routines. Bij 16% van de leerlingen is er sprake van een trauma of een hechtingsstoornis. Dat maakt dat leerkrachten te maken krijgen met uitdagend gedrag van kinderen en de school extra aandacht besteedt aan het pedagogische tact van haar medewerkers; het goede/passende doen of zeggen op basis van pedagogische opmerkzaamheid en begrip van kinderen en de situatie (VAN MANEN, 2014). Ook is er binnen het team veel expertise op het gebied van traumasensitief lesgeven. De schoolleider ziet haar

personeel als de belangrijkste schakel in de kansen die de kinderen krijgen op De Waterlelie; “Goed onderwijs vraagt om een team dat gemotiveerd en bekwaam is.” Daarom investeert de school in het binden en boeien van medewerkers door ruimte te geven voor professionele groei en gezamenlijke verantwoordelijkheid. Deze aanpak is ingebed in een heldere kwaliteitsstructuur, waarin visie en afspraken richting geven en het welbevinden van leerlingen en teamleden centraal staat. Tenslotte is goed onderwijs op De Waterlelie altijd een gezamenlijke opdracht: door nauwe samenwerking met partners zoals opvangorganisatie Vlietkinderen en met ouders en ketenpartners in de wijk, wordt de context van de kinderen verstevigd voor ontwikkeling en kansengelijkheid. Zo komen de kernpunten van de school direct samen met de voorwaarden en kaders die kwalitatief goed onderwijs mogelijk maken.

Schoolleider: “Onze vernieuwing kreeg echt kracht toen we tijd en ruimte maakten om onszelf als leergemeenschap te ontwikkelen: samen leren, samen doelen stellen en samen verantwoordelijkheid nemen.”

CONTEXT VAN HET LERARENTEKORT

In 2023-2024 werd De Waterlelie hard geraakt door het lerarentekort. Dit leidde tot meerdere noodmaatregelen, waaronder een vierdaagse schoolweek voor sommige groepen, het samenvoegen van klassen in de bovenbouw en regelmatige lesuitval.

De periode voorafgaande aan het zichtbare tekort kenmerkt zich door de inhuur van zelfstandige bevoegde krachten. Het steeds zoeken naar bevoegde collega's kost de schoolleider veel tijd. Bovendien sturen recruitmentbureaus meer dan eens toch onbevoegde sollicitanten. Naast de hoge kosten die dit met zich meebrengt, ervaart de school dat het van collega's veel energie vraagt om deze tijdelijke krachten wegwijs te maken en mee te nemen in de waarden, normen en identiteit van de school.

INTERVENTIE

De Waterlelie heeft gekozen voor functiedifferentiatie en toezichthouderschap. Hieronder verstaan wij dat een onbevoegde kracht de lesgevende taken uitvoert onder toezicht en verantwoordelijkheid van een bevoegde leerkracht. De mate waarin dit zelfstandig gebeurt is afhankelijk van de competenties van de onbevoegde kracht. In het geval van De Waterlelie is de leerkrachtondersteuner die zelfstandig voor de klas staat

bezig haar bevoegdheid te halen. Naast de ondersteuning vanuit de opleiding is er ook een externe coach die haar begeleidt. Omdat De Waterlelie geen parallelgroepen heeft, is het minder voor de hand liggend het werk voor te bereiden met een collega.

AANLOOP

IKEC De Waterlelie heeft een uitgebreide voorbereidingsfase doorlopen, waarin het lerarentekort nadrukkelijk is benaderd als een gezamenlijke opdracht van het hele bestuur en niet alleen als probleem van één school. Op bestuursniveau is een strategische werkgroep Anders organiseren ingericht, met schoolleiders van scholen met en zonder tekorten. Dit sluit aan bij het advies van de Onderwijsraad om lerarentekorten te zien als een collectieve opgave en om schaarste zo rechtvaardig mogelijk over scholen te verdelen (ONDERWIJSRAAD, 2023). Vanuit deze gedachte is bewust gekozen om De Waterlelie extra middelen toe te kennen voor bijvoorbeeld de professionalisering van andersbevoegden en van de leraren die hen begeleiden. Dit omdat de inzet van onderwijsassistenten en lerarenondersteuners alleen duurzaam bijdraagt aan onderwijskwaliteit als er wordt geïnvesteerd in gerichte scholing, duidelijke taakafspraken en loopbaanperspectief, zoals bij De Waterlelie (KENNISROTONDE, 2019; VAN DEN BERG & VAN DEN BERG, 2021). De mate waarin ondersteunend personeel getraind is en is ingebed in een doordacht ondersteunings- en begeleidingssysteem is bepalend voor het effect dat zij hebben op het leren van kinderen (ALBORZ ET AL., 2009). Dit proces vraagt tijd en aandacht.

De gesprekken in de werkgroep maakten bovendien zichtbaar dat het voor schoolleiders van scholen zonder acuut tekort aanvankelijk niet altijd duidelijk was wat een lerarentekort in de dagelijkse praktijk betekent: dat het veel verder gaat dan een gat in de formatie en ingrijpt op roostering, taakverdeling, begeleiding van nieuwe en anders bevoegde collega's en de draagkracht van het team. Deze ervaringen sluiten aan bij de constatering van de Onderwijsraad dat aanhoudende tekorten het risico in zich dragen dat onderwijskwaliteit en kansengelijkheid onder druk komen te staan als er geen gezamenlijke verantwoordelijkheid wordt genomen (ONDERWIJSRAAD, 2023). De bestuurlijke keuze om middelen, expertise en aandacht te bundelen rond De Waterlelie creëerde zo niet alleen ruimte voor professionalisering, maar ook een gedeeld begrip van wat goed onderwijs met minder leraren in de praktijk vraagt van schoolleiders en teams.

De Waterlelie koos ervoor om het vraagstuk van goed onderwijs met minder leerkrachten schoolbreed te benaderen met als doel gezamenlijk eigenaarschap. Tijdens

een gezamenlijke werkmiddag nam de schoolleider, samen met de KC'er, het team mee in de bredere context van het landelijke en regionale lerarentekort. Recente arbeidsmarktanalyses laten zien dat, ondanks een jarenlange groei van het totale personeelsbestand, juist het aantal leraren in het basisonderwijs weer afneemt, terwijl het aantal onderwijsondersteuners sterk is toegenomen (OCW IN CIJFERS, 2025; VAN MILTENBURG, CORNEL, & VAN DEN BERG, 2022). Ook evaluaties van de convenanten in de G5-steden schetsen het lerarentekort als een hardnekkig, nationaal probleem dat de continuïteit en kwaliteit van het onderwijs onder druk zet (ECBO, 2024). Hiermee werd verduidelijkt dat het gaat om een langdurige uitdaging die vraagt om een structurele aanpak.

Tijdens de werkmiddag stond daarom niet alleen informeren, maar vooral samen betekenis geven centraal. De schoolleider koppelde de landelijke cijfers aan de situatie van de eigen stichting en school, en verbond dit expliciet aan de onderzoeksvraag van GOML: Op welke manier kunnen we het onderwijs zo organiseren dat er goed onderwijs mogelijk is, ondanks het afnemende aantal leraren, waarbij er tevens ruimte wordt gecreëerd om leraren te behouden voor het onderwijs en daar passend voor te belonen?

Het lerarentekort werd expliciet benaderd als een gezamenlijke opgave van het team en niet louter als een managementvraagstuk. Daarmee sloot de school aan bij de eerder ingezette ontwikkeling richting professionele leergemeenschappen: het team had het jaar daarvoor al intensief samengewerkt aan een geactualiseerde schoolvisie. Onderzoek laat zien dat een gedeelde visie en collectieve verantwoordelijkheid cruciale succesfactoren zijn voor duurzame onderwijsontwikkeling. Door een professionele dialoog te voeren over de randvoorwaarden, uitgaande van zowel de onderwijsbehoeften van de leerlingpopulatie als de mogelijkheden van het team, voldoet De Waterlelie aan belangrijke voorwaarden voor duurzame schoolontwikkeling (BERGSEN, MEESTER, & FRERIJS, 2021).

Deze visie fungeerde tijdens de werkmiddag als toetssteen: sommige oplossingsrichtingen, zoals een vierdaagse schoolweek voor alle groepen, vielen daardoor direct af. Dat past bij de rol die visie in professionele leergemeenschappen (PLG) speelt als speelveld waarbinnen keuzes worden gemaakt en waartegen nieuwe ideeën voortdurend worden afgezet (BERGSEN ET AL., 2021).

De werkmiddag was gestructureerd aan de hand van dezelfde drie benaderingen van anders organiseren die ook in de landelijke literatuur worden onderscheiden; func-

tiedifferentiatie, taakdifferentiatie en groepsoverstijgend lesgeven aangevuld met een categorie overige ideeën (VAN DEN BERG & VAN MILTENBURG, 2023).

FUNCTIEDIFFERENTIATIE

Binnen de denkrichting functiedifferentiatie onderzocht het team hoe leraren samen met andere onderwijsprofessionals onderwijs kunnen verzorgen. Landelijke verkenningen laten zien dat het aantal onderwijsassistenten en lerarenondersteuners in het primair onderwijs de afgelopen jaren met bijna 50% is gestegen en dat deze functies, mits goed ingezet, zowel de begeleiding van leerlingen als het werkplezier van leraren kunnen versterken (VAN DEN BERG & VAN MILTENBURG, 2023; VAN MILTENBURG, VAN ZIJTVELD, WISSE, & VAN DEN BERG, 2023).

Het team van De Waterlelie dacht in deze lijn onder meer aan:

- Het gericht inzetten van gepensioneerde leerkrachten voor kerninstructies;
- Leerteam-constructies waarin (nog) onbevoegden onder verantwoordelijkheid van bevoegde leraren structureel bijdragen;
- Verdere uitbouw van de rol van onderwijsassistenten en lerarenondersteuners.

Onderzoek laat zien dat dergelijke inzet van anders- en onbevoegden vooral effectief is wanneer ondersteuners werken met kleine groepen leerlingen, voor duidelijk afgebakende interventies waarvoor zij zijn opgeleid en waarin zij begeleid worden; dan kan hun bijdrage een positief effect hebben op leerresultaten en op de ervaren werkdruk van leraren (KENNISROTONDE, 2019; VAN DEN BERG & VAN MILTENBURG, 2023). Tegelijkertijd waarschuwt de literatuur ervoor ondersteuners niet zelfstandig verantwoordelijk te maken voor de kerninstructie, omdat de kwaliteit van instructie van bevoegde leraren gemiddeld hoger blijft (SHARPLES, WEBSTER, & BLATCHFORD, 2015, IN VAN DEN BERG & VAN MILTENBURG, 2023). Deze spanning werd expliciet meegenomen in de gesprekken over het inzetten van gepensioneerde leerkrachten en onbevoegden.

TAAKDIFFERENTIATIE

In de tweede denkrichting, taakdifferentiatie, verkende De Waterlelie hoe taken binnen functies anders verdeeld kunnen worden.

De school dacht concreet aan:

- Het inzetten van (interne of externe) vakspecialisten voor bewegen, muziek, drama,

- beeldende vorming en wereldoriëntatie;
- Het inkopen van expertise voor burgerschap en digitale geletterdheid;
- Intensievere samenwerking met partners als Vlietkinderen, Pool West, Andersom Den Haag en S&W.

Literatuur laat zien dat taakdifferentiatie kansen biedt om talenten van leerkrachten en andere professionals beter te benutten en werkdruk meer in balans te brengen, mits de herverdeling van taken transparant gebeurt en goed wordt afgestemd binnen het team (DRAAISMA ET AL., 2021, IN VAN DEN BERG & VAN MILTENBURG, 2023). Tegelijkertijd is het bewijs voor directe effecten op werkdruk en lerarentekorten nog beperkt en contextafhankelijk (KENNISROTONDE, 2021, IN VAN DEN BERG & VAN MILTENBURG, 2023). Door mogelijke scenario's al in een vroeg stadium naast de eigen visie en personele mogelijkheden te leggen, probeert De Waterlelie deze randvoorwaarden expliciet te adresseren.

GROEPSOVERSTIJGEND LESGEVEN

De derde categorie bestond uit vormen van groepsoverstijgend lesgeven, zoals werken met units of leerpleinen. Ook hier sluit de school aan bij landelijke ontwikkelingen, waarin grotere eenheden en teamteaching worden verkend als manieren om zowel differentiatie voor leerlingen als de samenwerking tussen leraren te vergroten (VAN DEN BERG & VAN MILTENBURG, 2023).

Het team formuleerde onder andere ideeën om:

- instructie door bevoegde leraren aan meerdere groepen te laten verzorgen, terwijl OOP'ers de zelfstandige verwerking begeleiden;
- vaste groepsindelingen deels los te laten en meer vanuit leerlijnen en niveaus te organiseren;
- onderbouwleerkrachten op niet-lesdagen ondersteunend in te zetten in andere groepen;
- combinatiegroepen en leerpleinen te benutten om expertise flexibeler in te zetten.

De literatuur benadrukt dat dergelijke vormen alleen kansrijk zijn wanneer ze gekoppeld worden aan duidelijke pedagogische en didactische uitgangspunten en wanneer teams voldoende tijd krijgen om samen lesvoorbereiding, afstemming en evaluatie te organiseren (VAN DEN BERG & VAN MILTENBURG, 2023). De keuze om deze scenario's in leerteams uit te werken sluit daarbij aan.

OVERIGE IDEEËN: SPEELRUIMTE VERKENNEN

Naast de drie hoofdlijnen ontstond een reeks overige ideeën, variërend van een vierdaagse schoolweek voor kleuters en het beperken van het onderwijsaanbod tot en met groep 7 (met uitstroom van leerlingen na groep 7 naar andere basisscholen), tot het herorganiseren van onderwijstijd (ochtend- en middagscholen, jaarrond openstelling) en het inzetten van bovenbouwleerlingen als leesmaatjes voor de middenbouw. Ook werden een aparte taalklas en het loslaten van bepaalde wettelijke kaders genoemd.

In de literatuur over scholen als professionele leergemeenschappen wordt benadrukt dat innovatie vraagt om ruimte voor experimenteren en om een scherp onderscheid tussen verkennen en daadwerkelijk implementeren (BERGSEN, MEESTER, & FRERIKS, 2021). De Waterlelie gebruikte deze out of the box-fase bewust om ook minder wenselijke of juridisch complexe opties zichtbaar te maken. Dat hielp vooral collega's die minder direct met de personele krapte te maken krijgen te voelen dat de opgave schoolbreed is en gezamenlijke creativiteit vraagt. De schoolleider benoemde in deze fase expliciet dat het om een experiment ging en dat uitproberen, evalueren en bijstellen wezenlijke onderdelen zijn van een onderzoekende cyclus. Daarmee werd een klimaat gecreëerd waarin collega's zich uitgenodigd voelden om nieuwe werkwijzen te verkennen en ook openlijk te delen wanneer iets (nog) niet goed werkte. De schoolleider vroeg daarbij eveneens expliciet om steun van het bestuur, omdat anders organiseren alleen duurzaam vorm kan krijgen wanneer tijdelijk tegenvallende resultaten worden gezien als onderdeel van het leerproces en niet direct als falen. Die situatie deed zich kort daarna daadwerkelijk voor: de signaleringswaarden op enkele opbrengstindicatoren werden niet behaald. In overleg met een onderwijskundige zijn daarop de onderwijskwaliteit en de ingezette organisatievorm opnieuw systematisch onderzocht, via gesprekken, observaties en dossieranalyse, met als doel te bepalen wat er nodig was om de kwaliteit te borgen. Uit deze analyse kwam naar voren dat de lagere opbrengsten in hoofdzaak werden verklaard uit leerlinggebonden factoren, zoals verblijfsduur op de school, cognitieve mogelijkheden en verblijfsduur in Nederland en niet door verschillen in de kwaliteit van lessen van bevoegde en onbevoegde collega's. De schoolleider gaf aan dat de bestuurder in deze fase expliciet zijn vertrouwen uitsprak, haar professionele ruimte liet in de wijze waarop zij het proces wilde vormgeven en daarin actief ondersteuning bood.

Door alle ideeën heen werd steeds teruggegrepen op de kern van de schoolvisie van De Waterlelie: continuïteit, kwaliteit en ontwikkeling. Uit onderzoek naar PLG's in het primair onderwijs blijkt dat een gedeelde visie en een duidelijke focus essentieel zijn om de veelheid aan mogelijke interventies te ordenen en te voorkomen dat vernieuwingen versnipperen (BERGSEN ET AL., 2021).

Voor De Waterlelie betekent dit concreet:

- **Continuïteit:** iedere groep houdt in principe een vast gezicht;
- **Kwaliteit:** wij zijn gezamenlijk verantwoordelijk voor kwalitatief onderwijs aan al onze kinderen;
- **Ontwikkeling:** er is structurele ruimte voor brede ontwikkeling, leren van en met elkaar in leerteams en professionele groei van medewerkers.

Ideeën die deze kern aantasten, bijvoorbeeld structureel minder onderwijstijd voor grote groepen leerlingen, werden daarom kritisch bevraagd. Tegelijkertijd werd gezocht naar varianten waarin de visie juist versterkt wordt, zoals het clusteren van vakuren zodat leerteams op vaste momenten vrijgespeeld worden voor didactische gesprekken en gezamenlijke voorbereiding. Zulke leerteams vormen in veel PLG-benaderingen de motor van duurzame kwaliteitsverbetering (DUFOUR ET AL., 2016, IN BERGSEN ET AL., 2021).

Tot slot nam de schoolleider nadrukkelijk positie in de besluitvorming: het MT maakt uiteindelijk de keuzes, maar doet dat op basis van het denkwerk van het hele team. Daarmee sluit De Waterlelie aan bij inzichten dat succesvolle PLG's enerzijds veel professionele ruimte en eigenaarschap bij leraren leggen, maar anderzijds sterk leunen op schoolleiders die kaders scheppen, focus bewaken en vertrouwen uitstralen (BERGSEN ET AL., 2021). De uitspraak van de schoolleider dat je als schoolleider moet laten zien dat het goedkomt, ook als je zelf nog niet weet hoe, illustreert dit balanceren tussen richting geven en gezamenlijk zoeken.

IMPLEMENTATIE

Binnen GOML laat de casus van De Waterlelie zien hoe een basisschool het landelijke vraagstuk van lerarentekorten vertaalt naar een lokale, visiegedragen ontwerpogave. Door functiedifferentiatie, taakdifferentiatie en groepsoverstijgend lesgeven systema-

tisch te verkennen en steeds te spiegelen aan de eigen visie en aan beschikbare kennis uit onderzoek, ontstaat een rijk palet aan scenario's waaruit het MT samen met het team vervolgstappen kan kiezen.

Uiteindelijk is er gekozen voor de inzet van on- en andersbevoegde leerkrachten die worden ondersteund en begeleid door een ervaren leerkracht en die zich ontwikkelen in de PLG. De ondersteuning vindt deels plaats door ervaren leerkrachten en professionalisering binnen de school en wordt daarbij ondersteund door een externe coach.

De Waterlelie heeft er bewust voor gekozen om onderwijs te organiseren met een breed team van professionals, waarbij ook anders- en on(der)bevoegde collega's een rol in de groep hebben, steeds onder verantwoordelijkheid van bevoegde leraren. Dat sluit aan bij landelijke kaders waarin wordt benadrukt dat onbevoegden niet zelfstandig voor de klas mogen staan, maar wel kunnen worden ingezet mits de pedagogische en didactische eindverantwoordelijkheid duidelijk bij een bevoegde leraar ligt en toezicht is geborgd (INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS, Z.D.; MINISTERIE VAN OCW, 2018). Tegelijkertijd past deze keuze bij recente onderzoeken naar de groeiende rol van onderwijsondersteunend personeel in het primair onderwijs, waarin wordt geconcludeerd dat een breder samengesteld team kansen biedt om tekorten op te vangen, mits rollen, verantwoordelijkheden en begeleidingsstructuren helder zijn (VAN MILTENBURG ET AL., 2025).

Omdat De Waterlelie een kleine school is, kan de begeleiding van startende, anders- en on(der)bevoegde collega's niet volledig vanuit het eigen team worden georganiseerd. De school heeft daarom leerteams ingericht en een externe coach aangetrokken die gerichte coaching biedt. Onderzoek laat zien dat professionele ontwikkeling het meest effectief is wanneer leren ingebed is in het dagelijkse werk, gericht is op de lespraktijk en plaatsvindt in samenwerking met collega's bijvoorbeeld in teamgerichte scholing en leernetwerken (OOLBEKINK-MARCHAND & OPSTOEL, 2022; VRIELINK, SCHEEREN, VAN DEN BERG, & DE VOS, 2022).

Daarnaast blijkt uit studies naar zij-instroomtrajecten dat kwaliteit en behoud van zij-instromers in hoge mate afhangen van goede begeleiding op de werkplek en voldoende ruimte voor scholing (INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS, 2021; KENNISROTONDE, 2023). De Waterlelie sluit daarbij aan door alle collega's, en de anders- en on(der)bevoegden in het bijzonder, actief te stimuleren om zich te scholen; inmiddels is iedere niet- of anders-bevoegde gestart in een traject richting bevoegdheid. Een deel van

de studiemiddagen en zij-instroomtrajecten wordt gefinancierd vanuit een extra bijdrage van het bestuur. Dit weerspiegelt inzichten uit onderzoek naar strategisch personeelsbeleid in het primair onderwijs, waarin bestuur en schoolleiding worden gezien als cruciale schakels om gericht professionaliseringsbeleid mogelijk te maken en personeel duurzaam inzetbaar te houden (CAOP, 2022; ONDERWIJSRAAD, 2013).

De kern van de interventie is dat De Waterlelie het onderwijs niet langer organiseert rond de individuele leraar, maar rond een breed samengesteld team dat samen verantwoordelijk is voor de onderwijskwaliteit. Deze verschuiving maakt het mogelijk om, ondanks het lerarentekort, een vijfdaagse schoolweek te blijven garanderen én tegelijkertijd meer ruimte te creëren om elkaars expertise te benutten. Dit sluit aan bij de literatuur over professionele leergemeenschappen, waarin juist het collectief leren en samen verantwoordelijkheid dragen voor resultaten wordt gezien als hefboom voor duurzame kwaliteitsverbetering (BERGSEN, MEESTER, & FRERIKS, 2021; EXPERTIS, Z.D.).

Een belangrijk instrument om deze cultuur te versterken zijn de leerteams. In deze leerteams werken leraren, zij-instromers en onderwijsondersteunend personeel in een relatief platte structuur samen aan concrete verbeteringen die direct gekoppeld zijn aan de praktijk. Onderzoek naar professionele leergemeenschappen laat zien dat dergelijke leerteams een krachtige context bieden voor gedeelde reflectie, praktijkgericht onderzoek en het uitwisselen van expertise, en dat zij bijdragen aan zowel onderwijskwaliteit als professionele groei van leraren (BERGSEN ET AL., 2021; STICHTING LEERKRACHT, Z.D.; PLGONDERWIJS, Z.D.). Binnen deze structuur krijgen startende en on(der)bevoegde collega's systematisch begeleiding en feedback, terwijl ieder teamlid bijdraagt aan de gezamenlijke onderwijskwaliteit. Daarmee laat De Waterlelie zien dat goed onderwijs met minder leerkrachten haalbaar wordt wanneer professionalisering, teamorganisatie en bestuurlijke steun integraal worden doordacht en op elkaar worden afgestemd.

ERVARING VAN LEERKRACHTEN, LEERKRACHTONDERSTEUNERS EN KINDEREN.

De ervaringen van leerlingen, leerkrachten en leerkrachtondersteuners sluiten aan bij het doel van De Waterlelie om met een breed team toch een stabiele en herkenbare leeromgeving te bieden. Leerlingen uit groep 8 geven aan dat zij les krijgen van verschillende leerkrachten. Echter wanneer hen wordt gevraagd wie hun echte leerkrachten zijn worden de bevoegde en onbevoegde leerkracht in één adem genoemd.

De aanvullende inzet van invalleerkrachten, leraarondersteuners en vakspecialisten, zoals de docent handvaardigheid, wordt door leerlingen vooral gewaardeerd omdat zij extra uitleg krijgen in kleine groepjes. Zij beschrijven de regels in de klas als duidelijk en consistent, ondanks de variatie in personen. Een dergelijk stabiel pedagogisch klimaat met gezamenlijke afspraken wordt in de literatuur gezien als kenmerk van een professionele schoolcultuur die het welbevinden van leerlingen en personeel ondersteunt (GALENKAMP & SCHUT, 2017).

Ook vanuit het team wordt deze manier van werken positief beoordeeld, mits er voldoende cultuurdragers aanwezig zijn die de visie en werkwijze van de school bewaken en overdragen aan nieuwe collega's. Leerkrachten geven aan dat een kern van ervaren collega's en leden van het managementteam deze rol vervult. Deze cultuurdragers zorgen er op De Waterlelie voor dat startende, anders- en on(der)bevoegde collega's snel wegwijs worden in de verwachtingen, routines en taal van de school.

Leerkrachten en leerkrachtondersteuners ervaren bovendien dat het werken in leerteams daadwerkelijk loopbaanperspectief biedt. Onderwijsondersteuners krijgen ruimte om verantwoordelijkheid te nemen in de klas, deel te nemen aan onderwijsontwikkeling en waar gewenst door te stromen naar een opleiding tot leraar. Deze opzet sluit aan bij landelijke verkenningen waarin wordt benadrukt dat de groeiende groep onderwijsassistenten en lerarenondersteuners in het primair onderwijs grote toegevoegde waarde heeft, mits er duidelijke loopbaanpaden en ontwikkelmogelijkheden zijn (VAN MILTENBURG, VAN ZIJTVELD, WISSE, & VAN DEN BERG, 2023). Ook voor bevoegde leraren wordt professionele ontwikkeling gekoppeld aan perspectief op groei; dat komt overeen met bevindingen dat ontwikkeltrajecten en leergangen niet alleen bijdragen aan de kwaliteit van het onderwijs, maar ook aan het behoud van leraren voor het beroep (KOFFEMAN, VAN DE KUILEN, & SNOEK, 2023).

Ten slotte benadrukken leerkrachten hoe belangrijk de rol van de schoolleider is in deze manier van werken. Zij ervaren dat hun inzet wordt gezien en gewaardeerd, bijvoorbeeld doordat de schoolleider zichtbaar is in de school, meedenkt over roostering en taakverdeling en actief belangstelling toont voor hun professionele ontwikkeling. Tegelijkertijd stuurt de schoolleider bij wanneer dat nodig is en houdt zij vast aan de gekozen koers van goed onderwijs met een breed team. Onderzoek naar schoolleiderschap in het (primair) onderwijs laat zien dat precies deze combinatie, waarderende, ondersteunende leiding en duidelijke richting cruciaal is voor een duur-

zame professionele leercultuur en voor het functioneren van scholen als professionele leergemeenschap (WESSUM, ROS, & RUNHAAR, 2022; GALENKAMP & SCHUT, 2017). Of zoals de schoolleider zelf zegt; “*Soms moeten wij bijsturen of afremmen maar we blijven altijd op koers!*” Zo ervaren leerkrachten en leerkrachtondersteuners op De Waterlelie ruimte om te leren en te experimenteren, binnen duidelijke kaders en met zichtbare steun van de schoolleiding.

WAT KUNNEN WIJ LEREN VAN DE WATERLELIE

| INVESTEER EERST IN DE BASIS

Bouw aan een lerende organisatie met professionele leerteams en taakvolwassen collega's, voordat je ingrijpende organisatorische veranderingen doorvoert. Leerteams ondersteunen onderzoekend werken, kennisdeling en begeleiding van starters en onbevoegden, en borgen tegelijk de kwaliteit op de werkvloer. Wanneer te weinig ervaren collega's de visie en schoolcultuur actief uitdragen, wordt het lastig om continuïteit te borgen en nieuwe of tijdelijke medewerkers goed te laten landen.

| MAAK DE NOODZAAK EXPLICIET EN NEEM IEDEREEN MEE

Leg de landelijke, bestuurlijke en schoolspecifieke context uit en erken dat teamleden hierin verschillende fasen doormaken. Dat vergroot het begrip en draagvlak.

| WERK VANUIT EEN HELDERE, GEDEELDE VISIE

Gebruik de schoolvisie als filter voor keuzes: een gedragen visie helpt om passende oplossingen te kiezen en andere (zoals een vierdaagse schoolweek) bewust af te wijzen.

| ZORG VOOR EEN GEDEELDE KENNISBASIS

Deel systematisch informatie over de leerlingpopulatie, teamcompetenties en relevante literatuur. Collega's kunnen pas goede afwegingen maken als zij het hele plaatje kennen.

| BLIJF INVESTEREN IN ALLE MEDEWERKERS

Bied onbevoegden, starters en ervaren krachten begeleiding, coaching en loopbaanperspectief. Gezamenlijke verantwoordelijkheid en scholing maken dat ook anders/niet-bevoegden kunnen doorgroeien richting bevoegdheid.

| ORGANISEER ONDERWIJS ROND EEN BREED TEAM, NIET ROND INDIVIDUEN

Leg de verantwoordelijkheid voor groepen bij een leergemeenschap van leraren en ondersteuners. Dat maakt het mogelijk om tekorten op te vangen en toch continuïteit te bieden.

| GEBRUIK DE KRACHT VAN HET BESTUUR EN DE STICHTING

Betrek bestuursbrede werkgroepen en expertise (HRM, financiën, organisatie) bij het vormgeven van anders organiseren en het financieren van professionalisering en zij-instroom. Een kleine school heeft minder ruimte voor interne coaches en parallelgroepen. Voorbereiding en afstemming moeten daarom anders en vaak intensiever worden georganiseerd, hiervoor is het bestuur nodig.

| ZORG VOOR TRANSPARANT EN KOERSVAST LEIDERSCHAP

Een zichtbare schoolleider die het team betreft, waardering uitspreekt, bijstuurt waar nodig en de visie consequent centraal stelt, geeft rust en vertrouwen.

BRONNENLIJST | SCHOOL CASUS 3: IKEC DE WATERLELIE

ALBORZ, A., PEARSON, D., FARRELL, P., & HOWES, A. (2009).
THE IMPACT OF ADULT SUPPORT STAFF ON PUPILS AND MAINSTREAM SCHOOLS (EPPI-CENTRE REPORT 1702T). EPPI-CENTRE, INSTITUTE OF EDUCATION, UNIVERSITY OF LONDON.

BERGSEN, S., MEESTER, E., & FRERIKS, M. (2021).
DE VIJF DIMENSIES VAN EEN PROFESSIONELE LEERGEMEENSCHAP. BASISCHOOL MANAGEMENT, 2021(1), 20–23.

ECBO. (2024).
EVALUATIE CONVENANTEN LERARENTEKORT PRIMAIR ONDERWIJS IN DE G5. EINDRAPPORTAGE. ECBO.

EXPERTIS ONDERWIJSADVISEURS. (Z.D.).
PROFESSIONELE LEERGEMEENSCHAP (PLG).

GALENKAMP, H., & SCHUT, J. (2024).
HANDBOEK PROFESSIONELE SCHOOLCULTUUR: FOCUS OP KOERS EN GEDRAG (8E DRUK). PICA.

INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS. (Z.D.).
BEVOEGD LESGEVEN IN HET PRIMAIR ONDERWIJS.

INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS. (2021).
ZIJ-INSTROOM IN HET BEROEP VAN LERAAR IN HET PRIMAIR ONDERWIJS. INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS.

KENNISROTONDE. (2019).
HOE KUNNEN DE KWALITEITEN VAN ONDERWIJSASSISTENTEN EFFECTIEF WORDEN BENUT IN HET BASISONDERWIJS? (KR 513). KENNISROTONDE/NRO.

KENNISROTONDE. (2023).
WELKE VORMEN EN INTENSITEIT VAN BEGELEIDING ZIJN EFFECTIEF VOOR ZIJ-INSTROMERS IN HET BEROEP VAN LEERKRACHT IN HET PRIMAIR ONDERWIJS? KENNISROTONDE.

KOFFEMAN, A., VAN DE KUILEN, H., & SNOEK, M. (2023).
PROFESSIONELE ONTWIKKELING ALS STRATEGIE OM LERAREN TE BEHOUDEN. TIJDSCHRIFT VOOR LERARENOPLEIDERS, 44(4).
[HTTPS://DOI.ORG/10.63379/X7BTR529](https://doi.org/10.63379/X7BTR529)

MINISTERIE VAN ONDERWIJS, CULTUUR EN WETENSCHAP & INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS. (2018).
HANDREIKING LERARENTEKORT PRIMAIR ONDERWIJS. MINISTERIE VAN OCW.

MORTON, E., THOMPSON, P. N., & KUHFIELD, M. (2024).
A MULTI-STATE, STUDENT-LEVEL ANALYSIS OF THE EFFECTS OF THE FOUR-DAY SCHOOL WEEK ON STUDENT ACHIEVEMENT AND GROWTH. ECONOMICS OF EDUCATION REVIEW, 100, ARTICLE 102524.
[HTTPS://DOI.ORG/10.1016/J.ECONEDUREV.2024.102524](https://doi.org/10.1016/J.ECONEDUREV.2024.102524)

OCW IN CIJFERS. (2025).
PERSONEELSSTERKTE PRIMAIR ONDERWIJS. MINISTERIE VAN ONDERWIJS, CULTUUR EN WETENSCHAP.

ONDERWIJSRAAD. (2013).

KIEZEN VOOR KWALITATIEF STERKE LERAREN. ONDERWIJSRAAD.

ONDERWIJSRAAD. (2023).

SCHAARSTE SCHUURT: ONDERWIJS VOORZIEN BIJ AANHOUDEND LERARENTEKORT. ONDERWIJSRAAD.

OOLBEKKINK-MARCHAND, H., & OPSTOEL, K. (2022).

PROFESSIONALISERING VAN LERAREN IN DE ONDERWIJSPRAKTIJK. ONDERWIJSKENNIS.NL.

PLGONDERWIJS. (Z.D.).

PROFESSIONELE LEERGEMEENSCHAPPEN IN HET ONDERWIJS.

STICHTING LEERKRACHT. (Z.D.).

LESSON STUDY – EEN PROFESSIONELE LEERGEMEENSCHAP IN ACTIE. IN KENNISBANK STICHTING LEERKRACHT.

VAN DEN BERG, D., & VAN DEN BERG, D. (2021).

DE (ARBEIDSMARKT)POSITIE VAN ONDERWIJSASSISTENTEN EN LERARENONDERSTEUNERS IN HET PRIMAIR ONDERWIJS. ARBEIDSMARKTPLATFORM PO.

VAN DEN BERG, D., & VAN MILTENBURG, N. (2023).

ANDERS ORGANISEREN: DRIE BENADERINGEN. EEN LITERATUURVERKENNING NAAR HET ANDERS ORGANISEREN VAN HET PRIMAIR ONDERWIJS. ARBEIDSMARKTPLATFORM PO/CAOP.

VAN MANEN, M. (2014).

WETEN WAT TE DOEN WANNEER JE NIET WEET WAT TE DOEN (FRAGMENT, PP. 92–96) [PDF]. NIVOZ.

[HTTPS://NIVOZ.NL/UPLOADS/2017/03/FRAGMENT-WETEN-WAT-TE-DOEN-MAX-VAN-MANEN.PDF](https://nivoz.nl/uploads/2017/03/fragment-weten-wat-te-doen-max-van-manen.pdf)

VAN MILTENBURG, N., CORNEL, S., & VAN DEN BERG, D. (2022).

ARBEIDSMARKTANALYSE PRIMAIR ONDERWIJS 2022. ARBEIDSMARKTPLATFORM PO.

VAN MILTENBURG, N., VAN ZIJTVELD, S., WISSE, R., & VAN DEN BERG, D. (2023). DE INZET EN LOOPBAANPADEN VAN ONDERWIJSASSISTENTEN EN LERARENONDERSTEUNERS. EEN VERKENNING VAN HET ARBEIDSMARKTPLATFORM PO. ARBEIDSMARKTPLATFORM PO.

VRIELINK, S., JANSSEN, T., VAN DEN BERG, D., VAN MILTENBURG, N., CORNEL, S., & VAN DER AA, R. (2023).

STRATEGISCH PERSONEELSBELEID IN HET PRIMAIR ONDERWIJS. CAOP/MOOZ.

SCHOOL CASUS 4 KC LEYENBURG

Anders organiseren door taakdifferentiatie op een school met een sterk lerende cultuur. Een onderwijsteam van bevoegde leerkrachten, andersbevoegden en specialisten is verantwoordelijk voor het onderwijs aan meerdere jaarlagen. Taken worden bewust verdeeld op basis van ieders expertise, bevoegdheid en interesse.

Projectleider en leerkracht van KC Leyenburg: “Doordat alle collega’s hebben meegedacht en meegepraat, wordt de kern van de aanpak breed gedragen.”

DE CONTEXT VAN DE SCHOOL

Kindcentrum Leyenburg is een groot integraal kindcentrum (0–13 jaar) met kinderopvang, een peuterschool en een basisschool in de stedelijke context. De basisschool telt bijna 500 leerlingen, verdeeld over 21 klassen. Met een gemiddelde schoolweging van 33,7 bedient KC Leyenburg een uitdagende en diverse populatie, met verschillen in cognitieve, sociaal-emotionele en maatschappelijke behoeften. De visie van KC Leyenburg berust op hoge verwachtingen, inclusie en brede vorming. Dit betekent dat het beoogde curriculum concentrisch wordt ingericht, met methodes als basis, groepsgericht onderwijs dat differentieert naar individuele onderwijsbehoeften, en duidelijke normen en waarden zoals ruimte geven en vertrouwen. Waarbij naast de basisvaardigheden de tijd gelijkwaardig wordt verdeeld tussen sociaal-emotionele ontwikkeling, wereldoriëntatie, expressie en bewegingsonderwijs.

KC Leyenburg kenmerkt zich als lerende organisatie. Wanneer wij kijken naar de literatuur omtrent leren en professionaliseren zijn veel werkzame elementen te herkennen in de aanpak van KC Leyenburg. KC Leyenburg vergroot de professionele ruimte van leraren gefaseerd en doelbewust. Via professionele leergemeenschappen, specialistrollen en jaargroepsteams hebben leraren invloed op de inrichting van het onderwijs. Dit sluit aan bij bevindingen dat autonomie en daarmee eigenaarschap toeneemt wanneer professionals individueel en in teamverband meebeslissen over inhoud en aanpak (DE GROOT & VRIELINK, 2020; WARTENBERGH ET AL., 2020). Leiderschap is gespreid: wie het

voortouw neemt en krijgt, wordt bepaald door expertise en affiniteit met het vraagstuk, met professionele gunning als legitimatie (STICHTING LEERKRACHT, 2022). Aansturing vertrekt vanuit erkenning en vertrouwen, met specifieke, ontwikkelingsgerichte feedback door competente en betrouwbare collega’s of leidinggevendenden — een aanpak die professioneel zelfvertrouwen en eigenaarschap versterkt (DANIELS & LARSON, 2001; OOSTERHOFF ET AL., 2019; SKAALVIK & SKAALVIK, 2007). Top-down controle wordt vermeden, vanwege de negatieve samenhang met kwaliteit en welbevinden (OOSTERHOFF ET AL., 2019; VIAC & FRASER, 2020). In plaats daarvan investeert de school in ontwikkelingsgerichte groeipaden, lesobservaties, mentorschap, cursussen en intervisie, die samenhangen met hogere competentie, meer werkgeluk en behoud van leerkrachten (DRAAISMA ET AL., 2021; VIAC & FRASER, 2020; WORTH & VAN DEN BRANDE, 2020).

Tegelijkertijd erkent Leyenburg wat nog in ontwikkeling is. Het geven van persoonlijke (ook kritische) feedback wordt expliciet versterkt via duidelijke formats en intervisiestructuren (VGL. OOSTERHOFF ET AL., 2019). Om de samenhang tussen onder-, midden- en bovenbouw te vergroten, zijn bouwoverstijgende lesbezoeken en gedeelde routines ingericht zodat toegenomen autonomie niet ten koste gaat van eenduidigheid (DE GROOT & VRIELINK, 2020). Gezien de aanwezigheid van kwetsbare leerlingen wordt roldifferentiatie gekoppeld aan vast mentorschap en voorspelbare routines, om relationele veiligheid en continuïteit te borgen (VIAC & FRASER, 2020).

CONTEXT VAN HET LERARENTEKORT

Scholen die zich in de Randstedelijke context bevinden en een hogere schoolweging hebben, zoals KC Leyenburg, hebben gemiddeld vaker te maken met een lerarentekort. Dit wordt verklaard doordat deze scholen doorgaans een complexere leerlingenpopulatie bedienen, wat leidt tot hogere werkdruk, moeilijkere werving en meer verloop onder leraren (ADRIAENS, ELSHOUT & ELSHOUT, 2023). Toch is op KC Leyenburg nog geen sprake van een tekort. KC Leyenburg weet opvallend veel zij-instromers en studenten te begeleiden en te behouden. Dit zou verklaard kunnen worden door de grote mate

waarin leerkrachten vertrouwen ervaren en krijgen van de schoolleider om mee te denken en beslissingen te nemen. Dit zijn belangrijke factoren in het behouden van leerkrachten. Het werkt voor de leerkrachten motiverend dat zij zelf keuzes kunnen maken, dit draagt ook bij aan het werkplezier (GRAS ET AL., 2024).

HOE ORGANISEERT KC LEYENBURG HET ONDERWIJS ANDERS?

KC Leyenburg heeft gekozen voor functiedifferentiatie. Een onderwijsteam van bevoegde leerkrachten, andersbevoegden en specialisten is verantwoordelijk voor het onderwijs aan meerdere jaarlagen, in deze pilot groep 4 en 5. Zij verdelen taken en verantwoordelijkheden op basis van ieders expertise, bevoegdheid en interesse binnen de jaarlagen. Er wordt gefaseerd gewerkt naar een systeem waarin collega's onderdelen van het onderwijs in de verschillende klassen verzorgen. Het analyseren en monitoren van de leeropbrengsten vindt plaats in een team dat verantwoordelijk is voor deze jaarlagen. Op basis hiervan worden keuzes gemaakt voor het aanbod. De bevoegde mentor is de eindverantwoordelijke van de groep. Deze is tevens het vaste gezicht en start en sluit af met de groep.

AANLOOP

KC Leyenburg heeft een projectteam gevormd met collega's op basis van ambitie en competenties. Dit team kreeg tijd en ruimte om te werken aan dit project. Hierbij is een kartrekker aangewezen die intrinsiek gemotiveerd was voor dit project. Deze kreeg een dag in de week tijd om het project te leiden.

KC Leyenburg heeft een duidelijke visie en heeft deze als vertrekpunt genomen. Kenmerkend voor deze school is de tijd en ruimte die zij heeft genomen om eerst alle kaders voor het anders organiseren zorgvuldig te onderzoeken. Dit betekent dat de missie en visie opnieuw tegen het licht zijn gehouden en dat op basis daarvan een literatuuronderzoek is gestart. Onderdelen van de visie zijn verder uitgewerkt en onderbouwd aan de hand van relevante pedagogische stromingen en theorieën. Tegelijkertijd is de populatie opnieuw in kaart gebracht: welke behoeften hebben de kinderen op deze school, en met welke specifieke cognitieve, sociale en emotionele ontwikkelingsvragen moet rekening worden gehouden? Ook de sterktes en zwaktes van de school en het team zijn in beeld gebracht door middel van een SWOT-analyse. Een belangrijk uitgangspunt in dit proces is dat het gehele team is meegenomen in

de visievorming en -afstemming. KC Leyenburg ziet dit als een cruciale succesfactor: doordat alle collega's hebben meegedacht en meegepraat, wordt de kern van de aanpak breed gedragen. Daarnaast wordt de mate waarin het managementteam enerzijds steunend is en anderzijds ruimte geeft voor professionele autonomie door de school expliciet gezien als randvoorwaardelijke succesfactor. Onderzoek laat zien dat onderwijsvernieuwingen vooral kansrijk zijn wanneer leraren zowel professionele autonomie ervaren als zich gesteund weten door hun managementteam: ruimte om eigen vakmanschap in te zetten hangt samen met meer motivatie en binding, terwijl een steunende, visionaire schoolleiding het commitment en extra inzet voor schoolverbetering vergroot (GEIJSEL ET AL., 2003; NGUYEN ET AL., 2024; OOSTERHOFF ET AL., 2019; VIAC & FRASER, 2020). In de praktijk kreeg dit onder andere vorm tijdens studiedagen, waarop de voortgang van verschillende projecten wordt gedeeld en gezamenlijk wordt gereflecteerd op de gekozen richting. Het projectteam neemt steeds de input van collega's mee, verdiept zich hierin en komt weer terug bij het team.

Aan de hand van deze onderzoeks- en visiefase zijn vervolgens de basisprincipes geformuleerd die bepalend zijn geweest voor de uiteindelijke vorm van '*anders organiseren*' die de school heeft gekozen.

- Behoud van de jaarklassen en de vijfdaagse schoolweek; doordat school voor een groot deel van de kinderen de voorspelbare basis is, is behoud van het jaarklassensysteem belangrijk voor veiligheid van de kinderen.
- Gezamenlijke verantwoordelijkheid van multidisciplinaire teams. Door de positieve ervaringen met zowel leerteams als gespreid leiderschap is gezamenlijke verantwoordelijkheid een kernwaarde.
- Heldere afspraken zijn de basis.

Vanuit deze principes en de cyclische uitwisseling met de rest van het team heeft de interventie steeds concretere vormen gekregen. Daarbij blijft de balans tussen enerzijds duidelijkheid, in de vorm van een uitgewerkte planning en scherp geformuleerde interventies, en anderzijds voldoende ruimte om te ervaren, te onderzoeken en bij te stellen, een belangrijk aandachtspunt. Voor sommige collega's biedt een hoge mate van concretisering houvast en een gevoel van veiligheid. Tegelijkertijd is het essentieel om ruimte te houden om samen te blijven evalueren, reflecteren en waar nodig de koers bij te stellen. KC Leyenburg geeft aan dat het van belang is hier het gesprek over te blijven voeren. Niet enkel over de inhoud van de vernieuwing,

maar ook over de ervaring en samenwerking van de betrokken collega's. KC Leyenburg heeft gebruik gemaakt van een coach om het team van betrokken leerkrachten verder te begeleiden tijdens deze vernieuwing.

Helpende vragen voor schoolleiders en teams in de aanloopfase:

- Wat is de missie van de school?
- Waar willen wij als school naartoe, wat is onze visie?
- Wat zijn de belangrijkste kenmerken en behoeften van de kinderen op onze school?
- Wat zijn de krachten binnen en van mijn team?
- Welke mensen heb ik en wat vinden die mensen leuk om te doen? Durf die mensen in hun kracht te zetten. Vraag wie waarvoor verantwoordelijkheid wil nemen.
- Wat heb ik nodig om echt vertrouwen te geven?
- Op welke wijze kan ik mijn team meenemen in deze ontwikkeling?

IMPLEMENTATIE

KC Leyenburg heeft gekozen voor functiedifferentiatie. Een onderwijsteam van bevoegde leerkrachten, andersbevoegden en specialisten is verantwoordelijk voor het onderwijs aan meerdere jaarlagen, in deze pilot groep 4 en 5. Zij verdelen taken en verantwoordelijkheden op basis van ieders expertise, bevoegdheid en interesse. Er wordt gefaseerd gewerkt naar een systeem waarin collega's onderdelen van het onderwijs in de verschillende klassen verzorgen. Het analyseren en monitoren van de leeropbrengsten is de verantwoordelijkheid van de bevoegde mentor van de groep. Deze is tevens het vaste gezicht en start en sluit af met de groep.

Concreet betekent dit dat er in de groepen een dagelijkse start en afsluiting wordt gehouden door de vaste mentor om de relationele continuïteit te waarborgen. Het team rondom groep 4 en 5 bereidt samen de lessen voor en bespreekt deze na in de jaargroep teams, minimaal twee keer per week. Deze momenten zijn vastgelegd in tijd en inhoud, waarbij zowel de voortgang en behoeften van de groep kinderen als die van het team centraal staan. Binnen elke jaargroep zijn ervaren bevoegde leerkrachten met ambulante tijd om andersbevoegde of minder ervaren collega's te coachen. Schoolbreed zijn kwaliteitslijnen aangebracht, zoals de PLG Pedagogisch & Didactisch Handelen (met observaties op EDI en differentiatie), collegiale consultaties en vaste formats voor Cito-analyses. Aan de hand van de basisprincipes is bewust gekozen voor roldifferentiatie binnen de jaargroep: verschillende onderwijsprofessionals dra-

gen gezamenlijk de verantwoordelijkheid voor de groepen 4 en 5. Hierbij wordt de expertise van iedere onderwijsprofessional optimaal benut. Deze manier van organiseren sluit aan bij het idee van gespreid leiderschap, waarbij formeel en informeel leiderschap elkaar versterken. Hoewel per leerjaar een bevoegde leerkracht eindverantwoordelijk is, is het uitgangspunt een hybride leiderschapsvorm waarin teamleden elkaar leiderschap gunnen en de waarde van elkaars expertise erkennen. Vanuit de literatuur zijn hiervoor diverse succesfactoren vastgesteld. Deze zijn in het ontwerp van de interventie meegenomen. Zo zijn de volgende keuzes gemaakt:

Lessen worden gezamenlijk voorbereid, geobserveerd en geëvalueerd.

Het gezamenlijk voorbereiden en evalueren van lessen is waardevol omdat het leraren in staat stelt samen na te denken over het leren van leerlingen en de kwaliteit van hun onderwijs systematisch te verbeteren (SCHOT, VAN DIJK, & VAN LOOK, 2021). Door gezamenlijk lessen te ontwerpen, worden verschillende perspectieven en expertisen benut, wat leidt tot rijkere lessen en diepere inzichten in wat werkt voor leerlingen. Op KC Leyenburg worden de lesvoorbereidingen verdeeld en daarna uitgewisseld en met elkaar besproken.

Projectleider en leerkracht van KC Leyenburg "In de eerste opzet bereide één leerkracht de les voor en gaven meerdere collega's deze les. Dat bleek in de praktijk niet te werken. In het leerteam bespreken wij dit en sturen wij samen bij. Nu geeft één leerkracht dezelfde les in meerdere groepen."

Elke groep heeft een **vaste mentor** die het welbevinden van de kinderen uit deze groep bewaakt. Uit onderzoek blijkt dat het leerklimaat in de klas voor een groot deel wordt bepaald door de kwaliteit van leraar-leerlinginteractie (WUBBELS ET AL., 2006). De kwaliteit van interpersoonlijke relaties tussen leraren en leerlingen vormt de basis van het klimaat in de klas. Met de door de dag heen wisselende leerkrachten wordt hier expliciet aandacht aan besteed.

De anders- of nog niet bevoegde leerkrachten worden langdurig ingezet op basis van hun competenties en ambities. Deze inrichting sluit aan bij onderzoek dat laat zien dat onderwijsondersteuners en lerarenondersteuners vooral impact hebben wanneer zij gericht en langdurig worden ingezet voor specifieke interventies waarvoor zij zijn geschoold en ondersteund (ALBORZ ET AL., 2009; ANDERSEN ET AL., 2016; FARRELL ET AL., 2010; KENNISROTONDE, 2019). Dit staat in contrast tot het inzetten van een anders- of nog niet

bevoegde als tijdelijke oplossing. Ook in bredere zin vergroot hun inzet bovendien de ruimte voor differentiatie en individuele aandacht door de leraar (ALBORZ ET AL., 2009; BLATCHFORD ET AL., 2009; KENNISROTONDE, 2019).

Uit onderzoek blijkt dat instructie door onderwijsassistenten gemiddeld lager van kwaliteit is dan door leraren (SHARPLES ET AL., 2015). In het genoemde onderzoek wordt niet gesproken over de mate waarin deze ondersteuners werden gecoacht en geschoold op didactische vaardigheden. Hiermee zijn deze bevindingen niet één op één te vergelijken met de situatie van KC Leyenburg. Om te voorkomen dat er minder kwalitatief onderwijs wordt gegeven, wordt er op KC Leyenburg ingezet op zowel controle als coaching. Zo wordt er met regelmaat geobserveerd in alle groepen. Daarbij wordt de voortgang van de groep gezamenlijk gemonitord. In de praktijk betekent dit dat er een vastgelegde overleg- en evaluatiestructuur is binnen het team dat verantwoordelijk is voor de groep. De mentor houdt zicht op de ontwikkeling van de kinderen en de groep.

De overlegmomenten liggen vast, worden op waarde geschat en bevatten zowel de bespreking van de groep kinderen als de evaluatie van het samenwerkingsproces van het team van leerkrachten. Dit maakt de in de literatuur genoemde randvoorwaarden concreet en operationeel: een heldere visie op inzet en doelen van onderwijsondersteuners; duidelijke taken en rollen gekoppeld aan leerdoelen en structurele afstemmingstijd tussen leraar en ondersteuner (DRAAISMA ET AL., 2021; SHARPLES ET AL., 2015).

Een ervaren bevoegde leerkracht krijgt en heeft ambulante tijd om zowel onbevoegde, andersbevoegde als startende collega's te begeleiden. Gericht professionalisering van onderwijsassistenten is daarbij nodig om hun pedagogisch-didactische bijdrage te versterken, met structurele scholing en coaching als onderdeel van teamontwikkeling (VAN DEN BERG & VAN DEN BERG, 2021). Daarbij heeft op KC Leyenburg de kartrekker ruimte om het volledige proces te begeleiden en aan te jagen. De praktische uitwerking is gefaseerd beschreven in scenario's en voorgelegd aan het team. In deze werksessie heeft de interventie verder vorm gekregen en is er gewerkt aan draagvlak.

Heldere afspraken en geborgde afstemming zorgen volgens de literatuur voor minder werkdruk (DUO ONDERWIJSONDERZOEK, 2019; SHARPLES ET AL., 2015; VAN MILTENBURG ET AL., 2022). In de pilot wordt dit ingevuld door de vaste overlegcyclus, taakafspraken per rol en jaargroep, en door ondersteuners organisatorische taken te laten overnemen, zodat leraren zich kunnen richten op voorbereiden en geven van klassikaal onderwijs (ALBORZ ET

AL., 2009). Daarnaast stimuleert het samen lesgeven, het bezoeken van elkaars lessen en het samen ontwikkelen van onderwijs en lesmateriaal de professionele ontwikkeling van leerkrachten (SNOEK ET AL., 2014; VAN DEN BERG & VAN DER AA, 2018).

In de eerste fase van de pilot blijft de klassenbezetting ongewijzigd. De leerkrachten staan nog de gehele dag voor dezelfde klassen en verzorgen alle lessen. De overleg- en voorbereidingsstructuur wordt wel aangepast. Op twee vaste momenten verspreid over de week komen de leerkrachten bij elkaar om de inhoud van hun lessen te bespreken. Ze blikken terug en kijken vooruit aan de hand van een vaste agenda. Tijdens dit overleg verdelen zij de lesvoorbereidingen. Er worden per vak twee collega's aangewezen om de lessen van de groepen 4 en 5 met elkaar voor te bereiden. Dit hoeft niet helemaal uitgewerkt te worden op papier, maar zij bekijken de lessen en bedenken hoe deze het beste gegeven kunnen worden. Er worden controle-van-be-gripvragen bedacht en eventueel een leuke werkvorm of afsluiter. De inhoud van de lessen wordt bij de volgende vergadering gedeeld.

In de overgang van fase 1 naar fase 2 zijn de leerkrachten inmiddels gewend aan de aangepaste overleg- en voorbereidingsstructuur. Dit geeft ruimte om te proberen dezelfde les in een andere klas te verzorgen. De leerkrachten behouden grotendeels hun eigen basisgroep, maar geven af en toe les aan andere groep. Deze keuzes worden gemaakt op basis van kwaliteit en interesse.

Uiteindelijk streeft KC Leyenburg naar uitwisseling van leerkrachten binnen het leerjaar. De leerkrachten geven de lessen die zij hebben voorbereid voor alle klassen binnen hun eigen leerjaar. Ze kunnen heel effectief met alle leerlingen van het leerjaar aan een specifiek leerdoel werken. Gedurende de week kunnen de leerkrachten wel variëren qua vakken, zodat hun werk afwisselend blijft als hier behoefte aan is. De kartrekkers worden vrijgespeeld om de lessen te bezoeken die zij nodig achten. Zij bewaken op die manier de kwaliteit van het onderwijs. De kartrekkers kijken leerjaaroverstijgend mee. De indeling kan wekelijks anders zijn. Zo kan het team goed inspelen op de zaken die spelen in de klassen. Bij veel onrust in een bepaalde groep kan tijdelijk een vast gezicht voor de groep gezet worden. Het team heeft zelf de regie, onder leiding van de kartrekkers. De leerkrachten dragen gezamenlijk verantwoordelijkheid voor alle groepen binnen het leerjaar. Ze geven allemaal les voor de klassen, bouwen een relatie op met alle kinderen binnen het leerjaar en zijn flexibel inzetbaar.

UITKOMSTEN PILOT

In de nieuwe organisatie zijn er per klas twee teamleden (mentoren) verantwoordelijk voor het monitoren van de resultaten van de leerlingen. Zij houden zicht op het behalen van de kerndoelen en het volgen van de juiste leerlijnen binnen hun klas. Van deze twee teamleden is er altijd minimaal één een geschoolde leerkracht. De mentoren starten en sluiten de dag met de klas om het welzijn en de voortgang van de leerlingen te monitoren.

Tijdens de lessen werken de teamleden van de jaargroep samen. De lesgevende wisselt per les. Deze verdeling stemmen zij af op overlegmomenten. Hierbij is steeds de vraag welke volgende stap zij kunnen zetten. Na schooltijd bespreken de teamleden hoe de lessen zijn verlopen: zijn de lesdoelen behaald, welke leerlingen vielen op en waarom? Vanuit deze evaluaties kijken ze vooruit en plannen ze de volgende lessen.

Tijdens de pilot is vooral gewerkt aan het versterken van de gezamenlijke verantwoordelijkheid. Leerkrachten binnen een jaargroep stemmen roosters op elkaar af, bespreken lesvoorbereidingen, delen werkvormen en evalueren gezamenlijk. Er is geëxperimenteerd met het gezamenlijk voorbereiden van lessen, het geven van een les die door een collega is ontworpen en met het rouleren van teamleden tussen klassen binnen dezelfde jaargroep.

Om de kwaliteit van de samenwerking te borgen, bleek het essentieel dat overlegmomenten een duidelijke structuur hebben. Dit kan bijvoorbeeld met een vast format of overdrachtsformulier. Zonder structuur verlopen overleggen vluchtiger en minder effectief.

De analyse en monitoring van leerresultaten ligt bij de mentoren. Alle teamleden hebben toegang tot het leerlingvolgsysteem van alle klassen binnen de jaargroep. Voor de analyse van Cito-resultaten bestaat een vaste structuur: leerkrachten analyseren per klas, presenteren aan de jaargroep, vergelijken resultaten en bespreken interventies. De intern begeleider sluit aan om mee te denken en de onderwijskwaliteit te bewaken.

Door samen lessen voor te bereiden, te geven en te evalueren, ontstaat gedeelde verantwoordelijkheid en continuïteit in het pedagogisch en didactisch handelen. Dit bevordert het vakinhoudelijk en didactisch niveau van alle lessen, ongeacht wie de les uitvoert. Leerkrachten leren van elkaar, versterken hun didactisch repertoire en creëren meer eenheid in aanpak.

De collegiale consultaties zorgen ervoor dat er zicht blijft op de uitvoering in de klas en dat er schoolbreed eenduidigheid is in didactische principes, met een focus op het versterken van het EDI-model en differentiatie op drie niveaus.

Om de sociale veiligheid binnen de groepen te monitoren, wordt gebruikgemaakt van twee meetinstrumenten: de Sociaal Emotionele Ontwikkeling-module van CITO Leerling in Beeld en de vragenlijst van de Stoeltjesdans. Stoeltjesdans is een online tool voor het monitoren en managen van de sociale dynamiek op school en geeft onder andere informatie over welbevinden en de sociale veiligheid. Beide instrumenten worden tweemaal per schooljaar afgenomen. De eerste afnames vonden plaats in oktober/november, ruim vóór de start van de pilot. De tweede afnames volgden in mei, toen de pilot enige tijd liep. Uit vergelijking van de resultaten blijkt dat er geen significante verschillen zijn waargenomen in de ervaren sociale veiligheid tussen beide meetmomenten.

Daarnaast is aan leerlingen gevraagd hoe zij het ervaren om les te krijgen van verschillende leerkrachten binnen hun jaargroep. Leerlingen gaven overwegend aan het prettig te vinden om ook les te krijgen van een andere leerkracht. Zij rapporteerden geen gevoelens van onveiligheid tijdens deze lessen. Wel bleek dat leerlingen vaker onrustig gedrag vertonen op dagen waarop een andere leerkracht de gehele dag voor de groep staat. In dergelijke situaties lijken sommige leerlingen de nieuwe leerkracht uit te proberen, wat tijdelijk kan leiden tot een minder stabiel groepsklimaat.

Deze bevinding ondersteunt de veronderstelling dat een vaste mentor die de dag start en afsluit, bijdraagt aan stabiliteit en veiligheid, terwijl tussentijdse leswisselingen door bekende teamleden geen negatieve invloed hebben op de ervaren veiligheid.

De huidige conclusies zijn gebaseerd op een beperkt aantal observaties gedurende een relatief korte periode. Om deze bevindingen te bevestigen, is langduriger onderzoek met een groter aantal leswisselingen noodzakelijk.

ERVARING LEERKRACHTEN

Leerkrachten geven aan dat het werken in jaargroepen hun contact met alle kinderen in de jaargroep heeft verdiept. Doordat zij meer leerlingen kennen, is het gemakkelijker om elkaars leerlingen aan te spreken wanneer een gedragsverwachting wordt

overtreden, bijvoorbeeld op de gang, of om in gesprek te gaan met een leerling die met een time-out in de klas komt. Ook ervaren zij het als helpend dat ingewikkelde situaties rondom een leerling besproken kunnen worden met een collega die diezelfde leerling eveneens goed kent.

Tegelijkertijd beschrijven vooral fulltime collega's dat het loslaten van hun '*eigen winkel*' een uitdaging is. De eigen manier van werken maakt steeds meer plaats voor '*de Leyenburg-manier*': een gezamenlijke aanpak waarin wel ruimte is voor individuele nuance, maar waarin je je keuzes deelt met het team. Het begeleiden van collega's zien leerkrachten als vanzelfsprekend onderdeel van hun taak. Daardoor denken zij niet in termen van anders of onbevoegd; het werken met onbevoegde collega's levert dan ook geen bijzondere of afwijkende ervaringen op.

In het ontwikkelproces blijkt bovendien dat niet iedere collega dezelfde behoefte heeft. Sommigen vragen om een concreet uitgeschreven plan, anderen hebben juist behoefte aan ruimte om uit te proberen. Steeds is als groep besproken welke stap in een bepaalde periode gezet kon worden. Leerkrachten merken dat het geven van complimenten hen gemakkelijk afgaat, terwijl het geven van kritische feedback lastiger is, maar wel onmisbaar in dit soort processen. Tegelijkertijd ervaren zij het als zeer helpend dat zij elkaar nu écht kunnen ondersteunen: door samen te kijken, mee te denken en feedback te geven, leren collega's zichtbaar van én met elkaar. Gerichtte coaching op dit vlak hebben zij als een belangrijke steun in dit leerproces ervaren.

WAT KUNNEN WIJ LEREN VAN LEYENBURG

Start en blijf werken vanuit een duidelijke missie en visie. Hou deze levend door dit terug te laten komen in bijvoorbeeld kwaliteitskaders, tijdens collegiale consultaties en bij lesbezoeken.

Overleg met het team is essentieel en niet vrijblijvend. De overlegstructuur moet geborgd zijn en de inhoud strak gestructureerd. Dit betekent dat er een format is waarin de belangrijkste aandachtspunten zijn opgenomen, vooraf een agenda wordt gedeeld en er voldoende tijd is voor de overdracht.

Je kunt met meerdere leerkrachten onderwijs binnen een jaargroep verzorgen. Door het rouleren van leerkrachten binnen een jaargroep vergroot je de gedeelde verantwoordelijkheid en behoud je zicht op alle leerlingen. Randvoorwaardelijk zijn heldere rol- en taakafspraken, een eenduidige pedagogische aanpak binnen het team en zicht op het welbevinden van de kinderen door gedeelde informatiesystemen.

Erop vertrouwen dat wij allemaal kritisch zijn en ons onderwijs willen verbeteren, is een randvoorwaarde op elk niveau. Vertrouwen vanuit het bestuur, vanuit het managementteam en vanuit de andere collega's binnen de school. Met daarbij de verwachting dat ieder hierin zijn verantwoordelijkheid neemt.

Taken zoals toetsen nakijken en registratie kunnen door andersbevoegden worden gedaan; analyse en monitoring blijft bij de bevoegde leerkrachten.

Geef aandacht aan de balans tussen alles tot in detail uitwerken en het team de ruimte geven om zaken te laten ontstaan.

Naast het bieden van tijd en ruimte voor de uitvoerende leerkrachten is een karterekker of projectleider uit het leerkrachtenteam essentieel.

BRONNENLIJST | SCHOOL CASUS 4: KC LEYENBURG

ADRIAENS, H., ELSHOUT, M., & ELSHOUT, S. (2023).
PERSONEELSTEKORTEN PRIMAIR ONDERWIJS – PEILDATUM 1 OKTOBER 2023. TILBURG: CENTERDATA.

ALBORZ, A., PEARSON, D., FARRELL, P., & HOWES, A. (2009).
THE IMPACT OF ADULT SUPPORT STAFF ON PUPILS AND MAINSTREAM SCHOOLS: A SYSTEMATIC REVIEW OF EVIDENCE. LONDON, UK: DEPARTMENT FOR CHILDREN, SCHOOLS, AND FAMILIES.

ANDERSEN, S. C., BEUCHERT, L. V., NIELSEN, H. S., & THOMSEN, M. K. (2016).
THE EFFECT OF TEACHER’S AIDES IN THE CLASSROOM: EVIDENCE FROM A RANDOMIZED TRIAL [WORKING PAPER].

BLATCHFORD, P., BASSETT, P., BROWN, P., KOUTSOUBOU, M., MARTIN, C., RUSSELL, A., & RUBIE-DAVIES, C. M. (2009).
DEPLOYMENT AND IMPACT OF SUPPORT STAFF IN SCHOOLS: RESULTS FROM STRAND 2, WAVE 2. LONDON: INSTITUTE OF EDUCATION, UNIVERSITY OF LONDON.

DANIELS, J. A., & LARSON, L. M. (2001).
THE IMPACT OF PERFORMANCE FEEDBACK ON COUNSELING SELF-EFFICACY AND COUNSELOR ANXIETY. COUNSELOR EDUCATION AND SUPERVISION, 41(2), 120–130.

DE GROOT, S., & VRIELINK, S. (2020).
KERNRAPPORT WERKONDERZOEK 2019: UITKOMSTEN VAN HET WERKONDERZOEK 2019. DEN HAAG: ICTU / MINISTERIE VAN BZK.

DRAAISMA, A., VAN WOERKOM, M., RUNHAAR, P., & DEN BROK, P. (2021).
DE KRACHT VAN SAMENWERKING IN ONDERWIJSTEAMS. DEN HAAG: ARBEIDSMARKTPLATFORM PO.

DUO ONDERWIJSONDERZOEK & ADVIES. (2019).
RAPPORTAGE ONDERZOEK WERKDRIUKMIDDELEN. UTRECHT: DUO ONDERWIJSONDERZOEK.

FARRELL, P., ALBORZ, A., HOWES, A., & PEARSON, D. (2010).
THE IMPACT OF TEACHING ASSISTANTS ON IMPROVING PUPILS’ ACADEMIC ACHIEVEMENT IN MAINSTREAM SCHOOLS: A REVIEW OF THE LITERATURE. EDUCATIONAL REVIEW, 62(4), 435–448.

GEIJSEL, F. P., SLEEGERS, P. J. C., LEITHWOOD, K., & JANTZI, D. (2003). TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP EFFECTS ON TEACHERS’ COMMITMENT AND EFFORT TOWARD SCHOOL REFORM. JOURNAL OF EDUCATIONAL ADMINISTRATION, 41(3), 228–256.

GRAS, L., DE GRIES, S., VAN DER HEIJDEN, S., POLDERMANS, B., DE ROOIJ, I., RADEMAKER, B., DE JONG, A., & KOOPMAN, M. (2024, FEBRUARI).
BEHOUDEN VAN ONDERWIJSPROFESSIONALS IN HET UTRECHTSE BASISONDERWIJS: EEN ONDERZOEK NAAR MOTIVERENDE FACTOREN [ONDERZOEKSRAPPORT]. UTRECHT LEERT.

KENNISROTONDE. (2019).
HOE KUNNEN DE KWALITEITEN VAN ONDERWIJSSASSISTENTEN EFFECTIEF WORDEN BENUT IN HET BASISONDERWIJS? (KR 513). DEN HAAG: NRO.

NGUYEN, D., SEE, B. H., BROWN, C., & KOKOTSAKI, D. (2024).

LEADERSHIP FOR TEACHER RETENTION: EXPLORING THE EVIDENCE BASE ON WHY AND HOW TO SUPPORT TEACHER AUTONOMY, DEVELOPMENT, AND VOICE. OXFORD REVIEW OF EDUCATION. ADVANCE ONLINE PUBLICATION.

OOSTERHOFF, M., VAN DER VEGT, G., & SCHELVIS, R. (2019).

PROFESSIELE RUIMTE IN HET ONDERWIJS: OVER VERTROUWEN, AUTONOMIE EN EIGENAARSCHAP [EXACTE PUBLICATIEGEGEVENS NOG AAN TE VULLEN].

SCHOT, W., VAN DIJK, M., & VAN LOOK, K. (2021).

LESSON STUDY: EEN HANDREIKING VOOR BASISCHOLEN. UNIVERSITEIT UTRECHT.

SHARPLES, J., WEBSTER, R., & BLATCHFORD, P. (2015).

MAKING BEST USE OF TEACHING ASSISTANTS: GUIDANCE REPORT. LONDON: EDUCATION ENDOWMENT FOUNDATION.

SKAALVIK, E. M., & SKAALVIK, S. (2007).

DIMENSIONS OF TEACHER SELF-EFFICACY AND RELATIONS WITH STRAIN FACTORS, PERCEIVED COLLECTIVE TEACHER EFFICACY, AND TEACHER BURNOUT. JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 99(3), 611–625.

SNOEK, M., SLIGTE, H. W., VAN ECK, E., SCHRIEMER, M. P., & EMMELOT, Y. W. (2014).

IMPULSEN VOOR VERNIEUW(EN)D ONDERWIJS: EINDRAPPORT KWALITATIEF ONDERZOEK INNOVATIE-IMPULS ONDERWIJS. AMSTERDAM: KOHNSTAMM INSTITUUT.

STICHTING LEERKRACHT. (2022, 10 APRIL).

WAAROM GESPREID LEIDERSCHAP NODIG IS VOOR HET CREËREN VAN EEN VERBETERCULTUUR OP SCHOOL. GERAADPLEEGD VAN STICHTING LEERKRACHT.

VAN DEN BERG, D., & VAN DEN BERG, D. (2021).

DE (ARBEIDSMARKT)POSITIE VAN ONDERWIJSASSISTENTEN EN LERARENONDERSTEUNERS IN HET PRIMAIR ONDERWIJS. DEN HAAG: ARBEIDSMARKTPLATFORM PO.

VAN DEN BERG, D., & VAN DER AA, R. (2018).

NIEUWE DOELGROEPEN VOOR HET LERAARSCHAP IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS. DEN HAAG: VOION.

VAN MILTENBURG, N., CORNEL, S., & VAN DER AA, R. (2022).

DE KRACHT VAN SAMENWERKING. DEN HAAG: ARBEIDSMARKTPLATFORM PO.

VIAC, C., & FRASER, P. (2020).

TEACHERS' WELL-BEING: A FRAMEWORK FOR DATA COLLECTION AND ANALYSIS (OECD EDUCATION WORKING PAPERS, NO. 213). PARIS: OECD PUBLISHING.

WARTENBERGH, M., DE GROOT, J., & VAN DONGEN, R. (2020).

PROFESSIELE RUIMTE EN GESPREID LEIDERSCHAP IN HET ONDERWIJS [EXACTE PUBLICATIEGEGEVENS NOG AAN TE VULLEN].

WORTH, J., & VAN DEN BRANDE, J. (2020).

TEACHER AUTONOMY: HOW DOES IT RELATE TO JOB SATISFACTION AND RETENTION? SLOUGH, UK: NATIONAL FOUNDATION FOR EDUCATIONAL RESEARCH.

WUBBELS, T., BREKELMANS, M., & HOOYMAYERS, H. (2006).

INTERPERSONAL RELATIONSHIPS AND CLASSROOM CLIMATE. IN M. WOSNITZA ET AL. (EDS.), CONTEMPORARY MOTIVATION RESEARCH (PP. 117–140). MAHWAH, NJ: LAWRENCE ERLBAUM.

SCHOOL CASUS 5 RKBS DE REGENBOOG

Anders organiseren door taakdifferentiatie op een school met een grote onderwijs- en zorgvraag. In elk leerjaar werken drie jaargroepen samen als één team, bestaande uit één bevoegde leerkracht en twee onbevoegde leerkrachten. Deze onbevoegde leerkrachten geven zelfstandig les en worden intensief begeleid door de kwaliteitscoördinator en door coaches.

Schoolleider “Op het hoogtepunt waren circa vijftien gedetacheerden tegelijk in de school werkzaam met alle gevolgen van dien.”

DE CONTEXT VAN DE SCHOOL

De Regenboog is een grote basisschool met 658 leerlingen in een stedelijke context waar 80% van de leerkrachten niet bevoegd is. De school ligt in een wijk met een lage sociaal-economische status, met relatief veel nieuwkomers en bewoners met een niet-westerse achtergrond (GEMEENTE DEN HAAG, Z.D.). De Regenboog fungeert als inclusieve nieuwkomersschool type 2: in alle groepen zitten meerdere nieuwkomers en als geheel kan de school als nieuwkomersschool worden beschouwd. Bij een schoolweging van 33 voldoet ongeveer een derde van de leerlingen (circa 300 kinderen) aan de criteria voor SBO of SO. Veel leerlingen doorlopen niet de volledige acht jaar op De Regenboog. Een aanzienlijk deel stroomt tussentijds in of uit, mede doordat de school een groot omliggend verzorgingsgebied heeft. De school beschrijft de wijk als een omgeving waar gezinnen, zodra zij daartoe de mogelijkheid hebben, vaak weer vertrekken. Dit maakt dat De Regenboog voortdurend moet inspelen op wisselende onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van een veranderende populatie, wat past bij inzichten dat werken in dergelijke contexten vraagt om systematische aandacht voor welbevinden, werkdruk en professionele veerkracht (VIAC & FRASER, 2020).

Schoolleider: Wij stelden onszelf de vraag; Wat verstaan wij onder goed onderwijs? Wie zijn onze kinderen? En wat vraagt dit van de manier waarop we het organiseren?

De Regenboog organiseert het onderwijs als driestromenschool, met per leerjaar drie groepen die samen één leerjaar team vormen. In deze teams werken bevoegde en andersbevoegde leerkrachten samen en dragen dan ook gezamenlijk de verantwoordelijkheid voor het leerjaar. Binnen de teams staat een duidelijke professionaliseringsstructuur centraal, met veel aandacht voor ieders kwaliteiten en krachten, onder meer via roldifferentiatie, coaching en schoolinterne scholing. Daarmee sluit De Regenboog aan bij onderzoek waaruit blijkt dat teamgerichte professionalisering en heldere taak- en roldifferentiatie kunnen helpen om onderwijskwaliteit te borgen in scholen met hoge werkdruk en tekorten, mits leraren professionele ruimte, vertrouwen en ontwikkelingsmogelijkheden ervaren (OOSTERHOFF ET AL., 2019; WORTH & VAN DEN BRANDE, 2020). Zo wordt, ook in tijden van lerarentekort, sterk en samenhangend onderwijs gerealiseerd voor een complexe en diverse leerlingenpopulatie.

VISIE OP GOED ONDERWIJS

De Regenboog spreekt van goed onderwijs wanneer leerlingen de school kansrijke verlaten dan toen zij er binnenkwamen: kansrijker in het voortgezet onderwijs en daarmee ook in hun latere leven. Dat vraagt zowel om een stevige onderwijsinhoudelijke ontwikkeling (basisvaardigheden) als om een sterke sociaal-emotionele ontwikkeling. Het gaat daarbij om hoe kinderen in het leven staan, of zij met tegenslag kunnen omgaan, zich tot anderen kunnen verhouden en weten wat hen gelukkig maakt, in lijn met inzichten uit de positieve educatie waarin welbevinden en leren onlosmakelijk met elkaar zijn verbonden (NORRISH, WILLIAMS, O’CONNOR, & ROBINSON, 2013; VIAC & FRASER, 2020).

In de visie van De Regenboog wordt het onderwijs mede vormgegeven vanuit drie pijlers. Ten eerste de gedachte van Freire dat ‘daar waar men elkaar ontmoet geen totaal onwetenden, noch volmaakte wijzen zijn, maar slechts mensen die samen proberen meer te leren dan zij al weten’ (FREIRE, Z.D.). Dit is zichtbaar in de wijze waarop het team met elkaar en met ouders en kinderen omgaat: ieders kennis en ex-

pertise wordt gewaardeerd en iedereen krijgt ruimte zich te professionaliseren. Ten tweede hanteert de school het uitgangspunt dat elk kind recht heeft op ongelijke behandeling, in de betekenis dat ongelijkheid in onderwijsbehoeften vraagt om passende ondersteuning om gelijke kansen te bevorderen. Ten derde sluit de school aan bij een eerder binnen Lucas Onderwijs gebruikte formulering over de waarde van genade: ruimte voor vallen, opstaan en herstel, voor kinderen, ouders én team. Daarmee wordt bedoeld dat fouten mogen worden gemaakt en dat school een plek is waar fouten vragen om herstel in een veilige omgeving.

CONTEXT VAN HET LERARENTEKORT

De Regenboog is een grote basisschool in een stedelijke achterstandswijk, met een hoge schoolweging en een populatie waarin armoede, meertaligheid en complexe zorgvragen samenkomen. Uit landelijk onderzoek blijkt dat juist scholen met een dergelijke leerlingenpopulatie disproportioneel hard worden geraakt door het lerarentekort: vacatures zijn moeilijker te vervullen, de doorstroom is hoger en scholen zijn vaker aangewezen op tijdelijke of minder passende oplossingen (ARBEIDSMARKTPLATFORM PO, 2023; MINISTERIE VAN ONDERWIJS, CULTUUR EN WETENSCHAP [OCW], 2022). Tegen deze achtergrond is het niet verwonderlijk dat De Regenboog al vroeg en structureel moest zoeken naar andere manieren om het onderwijs anders te organiseren met minder bevoegde leerkrachten. In de volgende paragrafen laten we zien hoe de school haar omvang, meerdere groepen per leerjaar, en de diversiteit aan functies bewust inzet om goed onderwijs met minder leerkrachten mogelijk te maken.

AANLOOP

De Regenboog staat onder leiding van een bevlogen en ervaren schoolleider, die de wijk en haar gezinnen goed kent en al jaren richting geeft aan de schoolontwikkeling. In gesprekken met het team beschrijven collega's hoe de schoolleiding enerzijds scherp stuurt op onderwijskwaliteit en kansengelijkheid, en anderzijds ruimte biedt om te verkennen hoe de schoolorganisatie anders kan worden ingericht, onder meer via taak- en functiedifferentiatie. Een dergelijke herverdeling van werkzaamheden en expertise sluit aan bij landelijke aanbevelingen om het idee los te laten dat één leraar alle activiteiten voor een groep moet verzorgen en om beter gebruik te maken van de expertise van verschillende professionals (ONDERWIJSRAAD, 2021).

Tussen 2016 en 2018 probeerde De Regenboog de gevolgen van het oplopende lerarentekort op te vangen door in toenemende mate gebruik te maken van detachingsbureaus. Wanneer er een vacature ontstond of een leerkracht uitviel, werd vaak direct externe inhuur ingezet, zowel bevoegd als onbevoegd. Op het hoogtepunt waren circa vijftien gedetacheerden tegelijk in de school werkzaam. Deze periode maakte zichtbaar hoe schoolleiders onder druk keuzes moeten maken om groepen open te houden, terwijl tarieven en (afkoop-/overname)constructies in de detachingsbranche zwaar kunnen drukken op de financiële ruimte en daarmee op de bestuurbaarheid van de situatie (VAN VOORTHUIJSEN, 2022). Daarnaast kwam de continuïteit voor leerlingen onder spanning te staan: tijdelijke wisselingen vroegen veel van het vaste team in termen van begeleiding, afstemming en telkens opnieuw inwerken, terwijl stabiliteit in het dagelijks onderwijs juist belangrijk is wanneer scholen langdurig met (verborgen) tekorten te maken hebben (OCW, 2022). Deze ervaringen vormden voor De Regenboog een katalysator om na te denken over een structurele ander manier van organiseren, met minder afhankelijkheid van commerciële bureaus en meer eigen regie op kwaliteit.

De schoolleider besloot daarom te stoppen met structurele externe inhuur en legde in eerste instantie de focus op goed werkgeverschap: hoe kan De Regenboog een aantrekkelijke werkplek zijn en blijven? Tegelijkertijd werd erkend dat goed werkgeverschap alleen waarschijnlijk onvoldoende zou zijn om de tekorten duurzaam op te vangen. De schoolleider positioneerde het als zijn verantwoordelijkheid om de kaders voor een nieuwe inrichting te scheppen, aan de hand van vragen als: Waar liggen onze prioriteiten? Wat verstaan wij onder goed onderwijs? Wie zijn onze kinderen? En wat vraagt dit van de manier waarop we het organiseren? In het team werd daarbij ook een acceptatieproces benoemd: het loslaten van het uitgangspunt dat iedere klas altijd door een bevoegde leerkracht wordt gedragen. Deze beweging past bij landelijke strategieën waarin anders organiseren (bijvoorbeeld door taakdifferentiatie, functiedifferentiatie en teamgerichte organisatievormen) wordt gezien als één van de routes om onderwijs in tijden van schaarste verantwoord te blijven organiseren (CAOP, 2023; PO-RAAD, 2020).

Tijdens een studiemiddag startte de schoolleider met de vraag wanneer teamleden tevreden zijn over hun onderwijs. Naar aanleiding van de uitkomsten daarvan is gekozen om gericht te investeren in onbevoegde/andersbevoegde collega's. Dit is een intensieve route, omdat deze medewerkers in de praktijk meer begeleiding en duidelijke kaders nodig hebben. Tegelijkertijd werd benadrukt dat ook onbevoegden professionele ruimte en autonomie moeten kunnen ervaren, mits er heldere afspraken zijn.

De schoolleider benoemde daarbij het belang van een basiskwaliteit waar de schoolleiding op blijft sturen, bijvoorbeeld door scholing te organiseren en te investeren in enkele cultuurdragers binnen het team. In de eerste fase werden andersbevoegden verdeeld over de leerjaren (met drie stromen per leerjaar) om de kwetsbaarheid niet te veel te concentreren. Vanuit de visie op autonomie en gedeelde verantwoordelijkheid ontwikkelden zich vervolgens leerteams, waarbij niet langer de individuele leraar, maar het team als geheel verantwoordelijkheid draagt voor de onderwijsorganisatie en -kwaliteit. Deze ontwikkeling sluit aan bij onderzoek en praktijkverkenningen waarin teamgerichte vormen van anders organiseren worden gekoppeld aan bewuste taakverdeling, heldere rolafspraken en gezamenlijke kwaliteitsbewaking (CAOP, 2023; DRAAISMA ET AL., 2021). Vervolgens werden functiebeschrijvingen van bevoegde en andersbevoegde leerkrachten explicieter gemaakt en taken steeds meer intern herverdeeld op basis van expertise, beschikbaarheid en wat de school als kern van goed onderwijs definieert. Deze keuze vraagt lef. Uiteindelijk hebben twee bevoegde leerkrachten afscheid genomen van De Regenboog omdat de gekozen koers onvoldoende bij hen paste.

IMPLEMENTATIE: MINDER BEVOEGDE LEERKRACHTEN, NIET MINDER PERSONEEL

Vanaf 2019 kiest De Regenboog voor een manier van organiseren waarin taak- en functie-differentiatie centraal staan. Elk leerjaar wordt begeleid door een leerjaarsteam met drie groepen. In plaats van drie volledig bevoegde groepsleerkrachten draait het team om een bevoegde kwaliteitscoördinator (KC'er) die samenwerkt met twee andersbevoegde leerkrachten die zelfstandig voor de klas staan en een bevoegde leerkracht. Rondom deze onbevoegden is bewust een stevig ondersteuningsteam gebouwd: de KC'er ontwerpt en bewaakt het onderwijsprogramma, observeert en analyseert lessen en stuurt de didactische lijn; interne coaches begeleiden de onbevoegden in hun pedagogisch handelen; onderwijsassistenten en leraarondersteuners bieden extra handen in de groep; en via een interne scholingsstructuur worden kennis en vaardigheden systematisch ontwikkeld. De bevoegde leerkracht draait en profiteert mee van deze cyclische manier van werken en professionaliseren.

Schoolleider: “Het gaat nadrukkelijk om minder bevoegde leerkrachten, maar niet om minder professionals in de school: het aantal volwassenen rond de groep blijft hoog, alleen de rollen en verantwoordelijkheden zijn anders verdeeld.”

Het gaat daarmee nadrukkelijk om minder bevoegde leerkrachten, maar niet om minder professionals in de school: het aantal volwassenen rond de groep blijft hoog, alleen de rollen en verantwoordelijkheden zijn anders verdeeld. Dit sluit aan bij onderzoek dat laat zien dat scholen onder druk van tekorten kwaliteit kunnen borgen door teamgerichte professionalisering, duidelijke roldifferentiatie en het bewust inzetten van verschillende functieniveaus, mits professionals voldoende autonomie, begeleiding en ontwikkelkansen ervaren (ARBEIDSMARKTPLATFORM PO, 2024; OOSTERHOFF ET AL., 2019; WORTH & VAN DEN BRANDE, 2020).

In het geheel aan maatregelen dat De Regenboog de afgelopen jaren heeft genomen, staat een sterke cultuur van leren en ontwikkelen centraal. Leren met en van elkaar is de norm geworden: klasdeuren staan letterlijk en figuurlijk open, er zijn maandelijks drukbezochte kenniscafés en teamleden nemen actief deel aan trainingen en colleges. Ook is er de mogelijkheid om intern de pabo te volgen. Daarmee benadert de school het ideaal van een professionele leergemeenschap, waarin leraren gezamenlijk hun onderwijspraktijk onderzoeken en verbeteren. Onderzoek laat zien dat zo'n professionele leercultuur bijdraagt aan zowel de professionele ontwikkeling van leraren als aan schoolverbetering (ARBEIDSMARKTPLATFORM PO, 2018; PO-RAAD, 2021).

De gekozen aanpak heeft bovendien geleid tot een brede functiedifferentiatie, waardoor interne doorstroom en loopbaanpaden mogelijk zijn geworden. Duidelijke loopbaanpaden, gekoppeld aan een breed opgezet functiehuis met verschillende rollen en niveaus, kunnen een strategisch instrument zijn voor zowel schoolontwikkeling als personeelsbehoud (UTRECHT LEERT, 2025). Binnen De Regenboog zijn nu onder meer de volgende functies vertegenwoordigd: klassenassistent, leraarondersteuner (schaal 7), onbevoegd leerkracht (schaal 8), bevoegd leerkracht (L10), kwaliteitscoördinator (L11), didactisch teamleider, taalcoördinator, interne coach, orthopedagoog, trajectbegeleider zorg, brugfunctionaris, vakdocenten (gym en BOS/talentonderwijs), opleidingscoördinator en zorgcoördinator. Dat deze brede functieopbouw financieel haalbaar is, hangt samen met de vaste teamsamenstelling per leerjaar: voor drie groepen zijn er één leerkracht in salarisschaal L11, één leerkracht in schaal L10 en één leerkracht in schaal L7. Door deze mix van salarisschalen, aangevuld met onderwijsondersteunende functies, blijft het totale personeelsbestand op peil terwijl de kosten beheersbaar blijven. Tegelijkertijd ontstaan er duidelijke groeilijnen voor medewerkers die vanuit ondersteunende rollen kunnen doorgroeien naar meer onderwijsinhoudelijke en coördinerende posities, wat de professionele leercultuur verder versterkt.

Op basisschool De Regenboog is bewust gekozen voor een schoolbrede, eenduidige pedagogische aanpak. Dit sluit aan bij het inzicht dat het hele schoolteam een eenduidige benadering van leerlingen zoekt om tot gewenst gedrag te komen (VAN TUIJL & RUITERKAMP, 2010). De keuze onderstreept tevens het belang van een whole school approach, waarbij in het hele schoolcurriculum, het pedagogisch handelen en de schoolbrede routines consistent aandacht is voor welbevinden en gedrag (NORRISH ET AL., 2013). Gezien de populatie heeft De Regenboog er expliciet voor gekozen om Response Ability Pathways (RAP) en Life Space Crisis Interventions (LSCI) te implementeren. Hierdoor spreken KC'ers, coaches, andersbevoegde leerkrachten en ondersteuners dezelfde pedagogische taal. Dat maakt het mogelijk om ondanks personele wisselingen consequent te reageren op gedrag, waardoor leerlingen in een voorspelbaar en veilig pedagogisch klimaat opgroeien en onbevoegde leerkrachten zich gesteund weten door een stevig, deskundig team. Literatuur over positieve educatie en lerarenwelzijn onderstreept dat een gezamenlijke taal rond gedrag, welbevinden en relaties niet alleen de veiligheid voor leerlingen vergroot, maar ook het professionele zelfvertrouwen van leraren kan versterken en hen kan beschermen tegen stress (NORRISH ET AL., 2013; VIAC & FRASER, 2020).

Doordat De Regenboog een grote school is, heeft de school relatief veel mogelijkheden om de interne personeels- en onderwijsorganisatie vorm te geven. Er is op De Regenboog bewust ingezet op het versterken van een infrastructuur die het team ondersteunt bij het anders organiseren, zonder dat de kwaliteit afhangt van individueel handelen. Zo ontwikkelde de school interne opleidingsmogelijkheden voor andersbevoegden (een zelfgebouwd opleidingspad met instructiemateriaal, filmfragmenten en toetsing), werkte zij leerlijnen op meerdere niveaus volledig uit en maakte zij een leerlingvolgssysteem op maat.

Hoewel dergelijke middelen niet voor iedere school in dezelfde mate haalbaar zijn, benadrukt de schoolleiding dat de kern van de aanpak ligt in eenduidigheid en gezamenlijke kwaliteitsbewaking: een gedeelde werkwijze richting kinderen, ouders en team, ondersteund door systemen die het mogelijk maken om structureel zicht te houden op ontwikkeling en onderwijsbehoeften. Deze keuze past bij inzichten over kwaliteitszorg in het primair onderwijs: duurzame kwaliteitsontwikkeling vraagt om een cyclische aanpak en om ondersteuning die het handelen op leerling-, groep- en schoolniveau met elkaar verbindt (INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS, 2024; PO-RAAD, 2025).

Daarnaast fungeert deze interne infrastructuur als randvoorwaarde om verantwoord met andersbevoegden te werken. De school gebruikte de interne kaders om scherp te houden wat andersbevoegden (nog) niet kunnen, waar begeleiding nodig is en hoe dit in de organisatie kan worden opgevangen. Dit sluit aan bij literatuur over anders organiseren in het primair onderwijs, waarin wordt benadrukt dat taak- en functiedifferentiatie pas duurzaam werkt wanneer rollen, verantwoordelijkheden en kwaliteitsborging expliciet zijn en gedeeld worden binnen teams (CAOP, 2023; ONDERWIJSRAAD, 2021). De Regenboog vertaalt dit naar een praktijk waarin niet alleen capaciteit wordt georganiseerd, maar vooral een gezamenlijke standaard van handelen en volgen wordt opgebouwd, zodat de school ook in tijden van schaarste regie houdt op de onderwijskwaliteit.

BRONNENLIJST | SCHOOL CASUS 5: RKBS DE REGENBOOG

ARBEIDSMARKTPLATFORM PO. (2018).

ARBEIDSMARKTANALYSE PRIMAIR ONDERWIJS 2018: DE ARBEIDSMARKT IN BEELD. ARBEIDSMARKT-
PLATFORM PO.

ARBEIDSMARKTPLATFORM PO. (2023).

ARBEIDSMARKTANALYSE PRIMAIR ONDERWIJS 2023. ARBEIDSMARKTPLATFORM PO.

ARBEIDSMARKTPLATFORM PO. (2024).

ARBEIDSMARKTANALYSE PRIMAIR ONDERWIJS 2024. ARBEIDSMARKTPLATFORM PO.

CAOP. (2023).

ANDERS ORGANISEREN: DRIE BENADERINGEN. EEN LITERATUURVERKENNING NAAR HET ANDERS
ORGANISEREN VAN HET PRIMAIR ONDERWIJS.

[HTTPS://WWW.CAOP.NL/APP/UPLOADS/2023/03/VERKENNING-ANDERS-ORGANISEREN-APPO.PDF](https://www.caop.nl/app/uploads/2023/03/verkenning-anders-organiseren-apo.pdf)

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 WERKGELUK (RAPPORT). WAGENINGEN UNIVERSITY & RESEARCH.

[HTTPS://DOI.ORG/10.18174/544885](https://doi.org/10.18174/544885)

FREIRE, P. (Z.D.).

PEDAGOGIE VAN DE ONDERDRUKTEN [NEDERLANDSE VERTALING VAN PEDAGOGIA DO OPRIMIDO].
(OORSPRONKELIJK WERK GEPUBLICEERD 1968).

GEMEENTE DEN HAAG. (Z.D.).

RUIMTELIJKE APPLICATIE VOORZIENINGEN EN LEEFBAARHEID (RAVEL). DEN HAAG IN CIJFERS. GERAAD-
PLEEGD OP 28 NOVEMBER 2025, VAN [HTTPS://DENHAAG.INCIJFERS.NL/RAVEL](https://denhaag.incijfers.nl/ravel)

INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS. (2024).

RAPPORT KWALITEIT VAN DE EXTRA ONDERSTEUNING IN HET FUNDEREND ONDERWIJS.

[HTTPS://WWW.ONDERWIJSINSPECTIE.NL/SITE/BINARIES/SITE-CONTENT/COLLECTIONS/
DOCUMENTS/2024/04/17/RAPPORT-KWALITEIT-VAN-DE-EXTRA-ONDERSTEUNING-IN-HET-FUNDER-
END-ONDERWIJS/RAPPORT%2BKWALITEIT%2BVAN%2BDE%2BEXTRA%2BONDERSTEUNING%2BIN%2B-
HET%2BFUNDEREND%2BONDERWIJS.PDF](https://www.onderwijsinspectie.nl/site/binaries/site-content/collections/documents/2024/04/17/rapport-kwaliteit-van-de-extra-ondersteuning-in-het-funder-end-onderwijs/rapport%2Bkwaliteit%2Bvan%2Bde%2Bextra%2Bondersteuning%2BIN%2B-het%2BFunderend%2Bonderwijs.pdf)

MINISTERIE VAN ONDERWIJS, CULTUUR EN WETENSCHAP. (2022, 13 DECEMBER).

DECEMBERBRIEF LERARENBELEID (KAMERSTUK 27923, NR. 449).

[HTTPS://WWW.TWEEDEKAMER.NL/KAMERSTUKKEN/BRIEVEN_REGERING/DETAIL?-
DID=2022D53606&ID=2022D53606](https://www.tweedekamer.nl/kamerstukken/brieven_regering/detail?-did=2022D53606&id=2022D53606)

NORRISH, J. M., WILLIAMS, P., O'CONNOR, M., & ROBINSON, J. (2013).

AN APPLIED FRAMEWORK FOR POSITIVE EDUCATION. INTERNATIONAL JOURNAL OF WELLBEING, 3(2),
147–161.

[HTTPS://DOI.ORG/10.5502/IJW.V3I2.2](https://doi.org/10.5502/IJW.V3I2.2)

OOSTERHOFF, M. G., OENEMA-MOSTERT, C. E., & MINNAERT, A. E. M. G. (2019). RUIMTE VOOR
AUTONOMIE: DE MEDIËRENDE ROL VAN AUTONOMIE IN DE RELATIE TUSSEN MANAGEMENTSTIJL EN DE
WERKBELEVING VAN LEERKRACHTEN. PEDAGOGISCHE STUDIËN, 96(3), 171–189.

ONDERWIJSRAAD. (2021).

TIJD VOOR FOCUS.

[HTTPS://WWW.ONDERWIJSRAAD.NL/DOCUMENTEN/2021/03/25/TIJD-VOOR-FOCUS](https://www.onderwijsraad.nl/documenten/2021/03/25/tijd-voor-focus)

PO-RAAD. (2020, MEI).

ACTIEPLAN AANPAK LERARENTEKORT IN DE GROTE STEDEN (G5) – MIDDELLANGE EN LANGE TERMIJN.

[HTTPS://WWW.PORAAD.NL/ARBEIDSZAKEN/ONDERWIJSARBEIDSMARKT/ACTIEPLAN-AANPAK-LERARENTE-KORT-IN-DE-GROTE-STEDEN-G5-MEI-2020](https://www.poraad.nl/arbeidszaken/onderwijsarbeidsmarkt/actieplan-aanpak-lerarente-kort-in-de-grote-steden-g5-mei-2020)

PO-RAAD. (2021).

TOOLKIT SLIMMER VERDELEN VAN ROLLEN EN TAKEN IN ONDERWIJSTEAMS.

[HTTPS://WWW.PORAAD.NL/TOOLKIT-SLIMMER-VERDELEN-VAN-ROLLEN-EN-TAKEN-IN-ONDERWIJSTEAMS-PO-RAAD](https://www.poraad.nl/toolkit-slimmer-verdelen-van-rollen-en-taken-in-onderwijsteams-po-raad)

PO-RAAD. (2025).

DUURZAAM GRIP OP ONDERWIJSKWALITEIT [BROCHURE].

[HTTPS://WWW.PORAAD.NL/DIENSTEN/GOED-WORDEN-GOED-BLIJVEN/BROCHURE-DU-URZAME-GRIP-OP-ONDERWIJSKWALITEIT](https://www.poraad.nl/diensten/goed-worden-goed-blijven/brochure-duurzame-grip-op-onderwijskwaliteit)

UTRECHT LEERT. (2025).

HANDREIKING ONTWIKKELTIJD EN LOOPBAANPADEN VO EN MBO. UTRECHT LEERT.

VAN TUIJL, C., & RUITERKAMP, E. (2010).

BEGINNEN MET EEN SCHOOLBREDE BENADERING VAN GEDRAG VRAAGT OM (GEDEELDE) KERNWAARDEN. ZORGBREED, 8(31), 9–12.

VAN VOORTHUIJSEN, A. (2022, 19 OKTOBER).

LERARENTEKORT ZET SCHOOLBESTUURDER KLEM. AOB.

[HTTPS://WWW.AOB.NL/ACTUEEL/ARTIKELLEN/LERARENTEKORT-ZET-SCHOOLBESTUURDER-KLEM/](https://www.aob.nl/actueel/artikelen/lerarentekort-zet-schoolbestuurder-klem/)

VIAC, C., & FRASER, P. (2020).

TEACHERS' WELL-BEING: A FRAMEWORK FOR DATA COLLECTION AND ANALYSIS (OECD EDUCATION WORKING PAPERS NO. 213). OECD PUBLISHING.

[HTTPS://DOI.ORG/10.1787/C36FC9D3-EN](https://doi.org/10.1787/C36FC9D3-EN)

WORTH, J., & VAN DEN BRANDE, J. (2020).

TEACHER AUTONOMY: HOW DOES IT RELATE TO JOB SATISFACTION AND RETENTION? NATIONAL FOUNDATION FOR EDUCATIONAL RESEARCH.

SCHOOL CASUS 6 RKBS DE WATERWILG

Anders organiseren - niet als noodmaatregel, maar als proactieve voorbereiding. Juist omdat er (nog) géén structureel lerarentekort is, heeft de school ruimte om zorgvuldig te verkennen wat werkt, en onder welke voorwaarden, als tekorten in de toekomst wél voelbaar worden. In twee pilots onderzocht De Waterwilg de inzet van een VO-docent Engels in opleiding en een pedagogisch medewerker uit de buitenschoolse opvang (BSO).

DE CONTEXT VAN DE SCHOOL

De Waterwilg is een grote reguliere basisschool in een relatief gunstige stedelijke context met 619 leerlingen, verdeeld over 25 groepen, waarvan zeven kleutergroepen. De school heeft een schoolweging van 25,3. Een schoolweging rond 25 duidt erop dat de leerlingenpopulatie gemiddeld genomen opgroeit in een relatief gunstige thuis-situatie: ouders hebben vaker een stabiel sociaal-economisch profiel en er zijn gemiddeld minder risicofactoren die samenhangen met onderwijsachterstanden. Het is echter belangrijk om te benadrukken dat dit een gemiddelde is. Ook op scholen met een lage schoolweging kunnen kwetsbare kinderen zitten. De schoolweging zegt dus vooral iets over de context van de totale populatie, niet over de ondersteuning die individuele leerlingen nodig kunnen hebben (INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS, 2021).

Het team bestaat uit 53 collega's, waaronder 47 bevoegde leerkrachten, aangevuld met vakleerkrachten gym en een orthopedagoog. Daarnaast huurt de school een muziekdocent in en zijn er ondersteuners in en rond de school, zoals een conciërge en een medewerker van de BSO.

De ouderpopulatie kenmerkt zich door een hoge mate van ouderbetrokkenheid. Er is een actieve medezeggenschapsraad (MR) en activiteitencommissie. Ouders informeren met regelmaat naar hun kinderen en denken graag actief mee. Uit inschrijfformulieren blijkt dat ouders in toenemende mate divers zijn: steeds meer ouders spreken Engels of een andere taal. Vooral in de kleutergroepen is zichtbaar dat het aantal expatouders groeit.

Ouders zijn tevreden met de visie van de school en de wijze waarop deze in het dagelijkse handelen wordt vertaald. Uit de oudertevredenheidsspeiling blijkt dat ouders de school waarderen met een 8,2. Ouders waarderen de persoonlijke sfeer ondanks de omvang (*"Het is een grote school, en toch heb ik het gevoel dat men je kent."*) en benoemen positief de aandacht voor normen en waarden (*"De aandacht voor normen en waarden op De Waterwilg is fantastisch."*).

VISIE VAN DE SCHOOL

De Waterwilg hanteert een duidelijke onderwijsvisie waarin hoge kwaliteit, een veilige leeromgeving en de persoonlijke groei van iedere leerling centraal staan. Kennisoverdracht vormt het fundament, en daarmee krijgt (ook in de dagelijkse taal van ouders en team) de cognitieve ontwikkeling zichtbaar gewicht, met daarnaast aandacht voor brede vorming. Ouders typeren de school als een plek waar veel kennis, kunde en kwaliteit aanwezig is, wat past bij een kwaliteitsopvatting in het primair onderwijs waarin zowel opbrengsten als pedagogische voorwaarden en brede ontwikkeling samenkomen (INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS, 2021; ONDERWIJSRAAD, 2016).

Tegelijkertijd ziet De Waterwilg het als haar taak om actief bij te dragen aan kansengelijkheid: de school is alert op het ontdekken van talenten bij leerlingen met een belemmerende thuissituatie en biedt waar nodig extra ondersteuning, onder meer via gerichte gesprekken met leerling en ouders. Vanuit die visie is bij het experimenteren met de inzet van onbevoegden steeds één vraag leidend: hoe draagt dit bij aan goed onderwijs, passend bij onze kinderen? Daarom koos de school bewust voor twee pilots met verschillende profielen, één met vooral vakinhoudelijke expertise en één met vooral pedagogische versterking, zodat zowel de cognitieve kern als het pedagogisch klimaat geborgd blijven binnen een doordachte organisatiekeuze (VAN DEN BERG & VAN MILTENBURG, 2023).

Schoolleider: “Wij willen leren in een tijd dat we daar nog de rust en ruimte voor hebben. Zodat we voorbereid zijn op de toekomst en tegelijk bijdragen aan het bredere gesprek in het onderwijs.”

CONTEXT VAN HET LERARENTEKORT

De Waterwilg heeft nog geen langdurige tekorten, maar merkt wél regionale druk: bevoegde leerkrachten van omliggende scholen waar de nood hoog is, solliciteren bij De Waterwilg. De school ziet daarvoor twee verklaringen die ook in landelijke analyses terugkomen:

1. **Schoolweging en complexiteit:** scholen met een hogere schoolweging hebben gemiddeld vaker grotere tekorten.
2. **Schaalgrootte en interne buffer:** grotere vestigingen kennen gemiddeld lagere tekorten doordat zij meer mogelijkheden hebben voor interne vervanging, taakdifferentiatie en specialisatie; daarmee zijn zij minder kwetsbaar voor individuele uitval (ADRIAENS ET AL., 2023).

Deze gunstige positie betekent niet dat De Waterwilg gevrijwaard blijft. Ook scholen met een stabiel team kunnen in de toekomst worden geconfronteerd met verloop, ziekteverzuim of toenemende regionale druk. Juist daarom kiest De Waterwilg ervoor om nú te leren en te experimenteren.

Het team en het MT zien het bovendien als hun verantwoordelijkheid als school met een stabiel en krachtig team om kennis en ervaringen te delen en actief bij te dragen aan oplossingen voor het bredere lerarentekort. Tegen deze achtergrond besloot de school deel te nemen aan het project Anders Organiseren: niet uit nood, maar vanuit een lerende en solidaire houding.

AANLOOP

Zoals bij alle deelnemende scholen startte De Waterwilg met de basisvragen uit het onderzoek: wat verstaan we onder goed onderwijs, waar halen collega's werkgeluk uit en welke richting geeft de visie van school, bestuur en de faculteit Educatie van de Hogeschool Leiden? Hiervoor werden gesprekken gevoerd met collega's en het manage-

mentteam (MT), enquêtes afgenomen en literatuur (aangereikt door de projectleider) geraadpleegd. In deze aanloopfase koos het MT er bewust voor om leerkrachten zo min mogelijk te belasten. Dit betekende dat het MT de eerste stappen zette en in eerste instantie een meer informerende en sturende rol aannam dan bij sommige andere scholen in het onderzoek.

Deze meer top-down start had duidelijke voordelen: de voorbereiding verliep efficiënt, er ontstond snel overzicht en er konden kaders worden uitgewerkt zonder dat dit direct extra werkdruk bij het hele team veroorzaakte. Tegelijkertijd laat onderzoek zien dat te sturend leiderschap ook belemmerend kan werken wanneer eigenaarschap en participatie van leraren te laat op gang komen; gedeeld of gespreid leiderschap kan juist het draagvlak en de implementatie van verandering versterken (VAN DEN BERG & SCHEEREN, 2021). Daarmee werd het vinden van balans voor De Waterwilg een belangrijk aandachtspunt: voldoende sturing om randvoorwaarden te bewaken, en tegelijk voldoende ruimte om het team daadwerkelijk mede-eigenaar te maken van keuzes en uitvoering. Schoolleiders moeten tijdens veranderingen oog hebben voor verschillende ondersteuningsbehoeften van teamleden; teams verschillen in draagkracht, ervaring en behoefte aan begeleiding (BEL, 2020).

Na de eerste MT-verkenning werd het team in twee stappen betrokken. Eerst ontvingen collega's een schriftelijke update met informatie over het onderzoek en de eerste opbrengsten uit de brainstormsessies van het MT. Daarna werden tijdens een informele teamborrel verschillende manieren van anders organiseren gepresenteerd. Er werd expliciet gekozen voor een moment na schooltijd dat al geroosterd was, zodat dit niet als extra werkdruk werd ervaren. Tijdens deze bijeenkomst werden de voor- en nadelen van de verschillende manieren besproken en opgehaald bij het team. De input uit het team werd vervolgens door het MT meegenomen. Met aanvullende input van IB, leerjaarcoördinatoren en specialisten ontstond een gedeelde definitie van goed onderwijs, die vervolgens als kompas werd gebruikt in de keuze voor de manier van anders organiseren en in de verdere uitwerking. Deze werkwijze sluit aan bij waardengericht werken in scholen: een expliciet kader helpt om in complexe situaties koersvast te blijven en keuzes te verbinden aan wat de school belangrijk vindt (ANDERSEN ET AL., 2022).

Parallel aan het interne proces werd de MR actief meegenomen. Partnerschappen tussen ouders en school (waarbij ouders meedenken en meebeslissen) zijn belangrijk

voor duurzame onderwijsvernieuwing (ĐURIŠIĆ & BUNIJEVAC, 2017). Na het informeren van het team ontvingen MR-leden daarom een uitgebreide brief met uitleg over het waarom (LANDELIJKE TEKORTEN EN PROGNOSES VIA OCW IN CIJFERS; MINISTERIE VAN ONDERWIJS, CULTUUR EN WETENSCHAP, Z.D.-A, Z.D.-B), de betrokken partners en de doelstelling en aanpak van de pilots. In de MR-vergadering werd expliciet besproken hoe communicatie richting ouders het beste kon worden vormgegeven; de MR leverde suggesties en onderschreef de noodzaak en de zorgvuldige aanpak.

In de aanloop de gekozen manier nam het MT ook de schoolvisie opnieuw onder de loep en vertaalde deze naar een helder kader: wat vinden wij essentieel (niet-onderhandelbaar) en wat kan in tijden van schaarste anders worden georganiseerd zonder de kern kwijt te raken? In de gesprekken met het team en in het informeren van ouders werd dit kader gebruikt om keuzes te wegen en draagvlak te organiseren voor een oplossing die uitlegbaar en passend was bij de schoolpopulatie.

Vanuit die gezamenlijke afweging zocht het MT actief naar een geschikte gastdocent binnen het eigen netwerk: iemand met aantoonbare vakinhoudelijke expertise en een voldoende pedagogisch-didactische basis. Uiteindelijk werd gekozen voor een docent-in-opleiding uit het voortgezet onderwijs met specialisatie Engels en Nederlands. Daarbij woog de school nadrukkelijk kenmerken van de ouder- en leerlingpopulatie mee, waaronder de nadruk op cognitieve ontwikkeling en leerlingen die in hun vrije tijd relatief veel in aanraking komen met kunst en natuur. Vanuit de visie van De Waterwilg, gericht op talentontwikkeling en individuele ontwikkeling, koos het MT, in afstemming met het team, voor een manier waarin een onbevoegde (maar inhoudelijk sterke) collega een afgebakende rol kon vervullen, terwijl de school scherp bleef op borging van kwaliteit en het beperken van risico's en weerstand. Dit sluit aan bij het belang van heldere rolafbakening en randvoorwaarden bij het anders organiseren (zoals tijd, afstemming en begeleiding) (VAN DEN BERG & VAN MILTENBURG, 2023). Tegelijkertijd past deze zorgvuldige aanpak binnen de handreiking over het lerarentekort in het primair onderwijs, waarin wordt benadrukt dat scholen tijdelijk kunnen afwijken in personele inzet, mits zij dit onderbouwen en de kwaliteit planmatig blijven bewaken (MINISTERIE VAN ONDERWIJS, CULTUUR EN WETENSCHAP & INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS, 2018).

De Waterwilg laat een doordachte, beschermende aanpak zien, maar de casus maakt ook zichtbaar waar groei mogelijk is richting meer gedeelde verantwoordelijkheid. Kansen liggen bijvoorbeeld in het eerder vormen van een klein ontwerpteam vanuit de

werkvloer (leerkrachten, IB, leerjaarcoördinator), het werken met gezamenlijke formats voor overdracht en afspraken en het expliciet beleggen van coördinatietaken bij meerdere collega's. Daarmee kan de school de voordelen van top-down (tempo, overzicht, werkdrukreductie) combineren met de voordelen van bottom-up/gespreid leiderschap (draagvlak, eigenaarschap en duurzame borging) (VAN DEN BERG & SCHEEREN, 2021).

INTERVENTIES EN VERLOOP VAN DE PILOTS (**PILOT 1**)

Na de keuze van de schoolleider voor een VO-docent in opleiding werd de implementatie vooral een balans tussen ruimte geven en concreet sturen: voldoende professionele ruimte voor collega's om samen te bepalen hoe de pilot praktisch kon landen in de groepen en tegelijk voldoende detaillering om kwaliteit, veiligheid en rust te borgen. Die spanning is herkenbaar in veranderprocessen in scholen: te veel top-down sturing kan eigenaarschap en draagvlak beperken, terwijl gedeeld/gespreid leiderschap de implementatie juist kan versterken. Tegelijk is ook sturing nodig om kaders, tempo en randvoorwaarden te bewaken (VAN DEN BERG & SCHEEREN, 2021).

De leerkrachten gaven aan dat zij het spannend vonden om een hele dag hun groep los te laten, zeker in de drukke decemberperiode. Daarom werd in overleg gekozen voor een afgebakende, haalbare vorm: op vrijdag verzorgde de onbevoegde docent in de drie groepen 7 telkens 1,5 uur onderwijs. Daarmee werd feitelijk één leerkracht vervangen, terwijl andere leerkrachten intern moesten schuiven. Voor de gastdocent had dit ook een voordeel: hij hoefde in de kern slechts twee lessen voor te bereiden (Engels en een klein deel Nederlands/Taal), wat hij als werkbaar benoemde, al betekende dit wel dat hij steeds met een andere groep leerlingen werkte. In het begin was er weerstand vanuit collega's ('*dit kost veel tijd*') en speelde werkdruk mee; pas toen de schoolleider tijd faciliteerde (taakuren/ruimte in de planning) zagen leerkrachten meer kansen. Dit sluit aan bij wat in de literatuur over anders organiseren steeds terugkomt: taak- en rolinnovaties werken alleen wanneer scholen randvoorwaarden organiseren (tijd, afbakening, begeleiding) en niet verwachten dat dit erbij kan (VAN DEN BERG & VAN MILTENBURG, 2023).

In de eerste fase nam de schoolleider een groot deel van het inwerken op zich: zoeken naar genoeg informatie om veilig te kunnen starten, zonder de docent direct te overladen. In de directiekamer werden algemene en praktische zaken doorgenomen (schooltijden, pauzemomenten, het meelopen naar gym, waar de sporthal is), maar

ook welkomstzaken, zoals waar de koffie staat en waar iedereen 's ochtends start. De combinatie van logistieke duidelijkheid en sociale inbedding verlaagde de drempel en hielp om snel te kunnen beginnen. Tegelijkertijd legde de schoolleider een belangrijk deel van de inhoudelijke overdracht bewust bij de groepsleerkrachten: de onbevoegde docent zat met iedere leerkracht van groep 7 apart om het lokaal te bekijken, kennis te maken en de dag door te nemen (*'dit zijn de lessen, dit is de methode, hier moet je op letten'*). Daarmee kregen leerkrachten ruimte om aan te sluiten bij de eigen groep en werkwijze.

De plus van deze aanpak is dat deze recht doet aan professionele autonomie en maatwerk per groep. De keerzijde is het risico op losse eilandjes: wanneer iedere leerkracht zelf bepaalt wat wel en niet wordt overgedragen, kunnen belangrijke routines, afspraken en pedagogische uitgangspunten per groep verschillen. In onderzoek naar anders organiseren wordt juist benadrukt dat nieuwe rollen en samenwerkingen pas duurzaam worden wanneer er heldere, gedeelde afspraken zijn over taken, verantwoordelijkheden en werkprocessen, zodat kwaliteit minder afhankelijk is van individuele keuzes en goodwill (DRAAISMA ET AL., 2021; VAN DEN BERG & VAN MILTENBURG, 2023). In het geval van De Waterwilg is er een sterke afstemming tussen de parallelklassen en werd er daardoor eenduidig geïnformeerd.

Dat werd ook zichtbaar in wat de docent achteraf terugkoppelde: hij had, naast de praktische informatie, meer pedagogische informatie willen hebben, met name over de gedeelde pedagogische taal (Kanjertraining) en wat te doen bij ruzie of spanningen in de klas. De schoolleider herkende het dilemma: hoeveel informatie geef je vooraf en wat laat je gaandeweg ontstaan? Tegelijkertijd laat de ervaring zien dat *'gaandeweg meenemen'* kwetsbaar kan zijn wanneer iemand kortdurend instapt en in meerdere parallelgroepen lesgeeft. Juist dan helpt een gedeelde pedagogische basis en een beperkte set eenduidige routines, als onderdeel van kwaliteitsborging en een gedeelde kwaliteitscultuur (NATIONAAL REGIEORGAAN ONDERWIJSONDERZOEK [NRO], 2020).

In deze pilot was de ondersteuning relatief rijk en sturend: vooraf kreeg de docent de dagplanning per mail, op de dag zelf lag er een duidelijke overdracht klaar, en de groepsleerkrachten waren al om 08.00 uur aanwezig om hem nog bij te praten. Dat was een grote meerwaarde, maar het is realistisch om te onderkennen dat dit bij een echte tekortsituatie niet altijd kan. Dan is een andere oplossing nodig, bijvoorbeeld kort contact de dag ervoor via telefoon of video, of het expliciet organiseren van een

vast afstemmoment in de weekstructuur. De schaalgrootte van De Waterwilg bood hier bovendien een voordeel: de docent kon zo nodig ook terecht bij een parallelgroep voor snelle vragen, een interne buffer die grotere scholen vaker hebben (ADRIENS ET AL., 2023).

LEIDERSCHAP: VOORDELEN VAN TOP-DOWN, EN KANSEN VOOR BOTTOM-UP/GESPREID

De Waterwilg werkte in deze implementatiefase relatief top-down: de schoolleider borgde randvoorwaarden, stuurde op afbakening en organiseerde het inwerken, zodat de pilot in een drukke periode toch beheersbaar bleef. De voordelen daarvan zijn duidelijk: tempo, helderheid, risicobeperking en werkdrukbescherming voor het team. Het risico is dat eigenaarschap en gezamenlijke borging te veel bij één persoon blijven liggen, waardoor afspraken minder duurzaam worden en verschillen tussen groepen kunnen toenemen. De kracht zit in de balans: top-down waar nodig voor kaders en kwaliteit, bottom-up/coaching waar mogelijk voor draagvlak, leren en implementatiekracht (VAN DEN BERG & SCHEEREN, 2021).

Kansen voor meer bottom-up of gespreid leiderschap liggen hier vooral in het gezamenlijk maken en onderhouden van een basisset voor instromers: een kort overdrachtsformat (didactisch + pedagogisch), gedeelde routines (o.a. conflict- en herstelstappen) en een vaste manier van afstemming tussen parallelgroepen. Daarmee blijft de kracht van De Waterwilg - heldere regie - behouden, maar groeit tegelijk het gedeeld eigenaarschap en wordt de kwaliteit minder afhankelijk van individuele leerkrachten of de schoolleider. De Waterwilg geeft ons daarbij het aanvullend perspectief dat er variatie is in de ondersteuningsbehoefte van teamleden tijdens verandering. Deze vragen om differentiatie in begeleiding en communicatie binnen het team (BEL, 2020).

Tot slot maakte de korte duur van de pilot zichtbaar dat inwerken tijd kost: in een korte periode voelt het al snel als veel, terwijl dezelfde investering bij een langere inzet vooral voelt als een eenmalige opstart. Dat beeld sluit aan bij onderzoek over anders organiseren: de opstartfase is relatief zwaar, en juist daarom zijn faciliteren en het organiseren van tijd cruciaal (DRAAISMA ET AL., 2021; VAN DEN BERG & VAN MILTENBURG, 2023). Op De Waterwilg kon die tijd mede ontstaan doordat er structureel momenten zijn waarop groepen door anderen worden overgenomen (o.a. gym, muziek en ondersteuning van hoogbegaafde leerlingen). Daardoor was er in de organisatie daadwerkelijk ruimte

om begeleiding en afstemming mogelijk te maken, een randvoorwaarde die op scholen met acute krapte veel moeilijker te realiseren is.

ERVARINGEN VAN BEVOEGDE LEERKRACHTEN, GASTDOCENT EN LEERLINGEN (PILOT 1)

De bevoegde leerkrachten en het MT keken overwegend positief terug op de inzet van de gastdocent: de pilot was bewust klein en afgebakend (vier vrijdagen, per groep 1,5 uur) en bood lucht in een drukke periode, zonder dat de kernvakken en het oudercontact werden losgelaten (dat bleef bij de vaste leerkracht). Tegelijkertijd waren leerkrachten kritisch op de opstartlast: het inwerken, digitaal klaarzetten en tussendoor vragen beantwoorden kostte merkbaar tijd, en er was aanvankelijk weerstand (*‘dit kost veel tijd’*). Deze weerstand kantelde toen het MT tijd en ruimte faciliteerde. In de klas zagen leerkrachten dat verschillen tussen groepen ook bij de gastdocent zichtbaar werden. Zo had één groep veel structuur nodig; bij wisseling van leerkrachten ontstond sneller ruimte, meer geluid en na pauzes waren er vaker (kleine) conflicten waarbij ondersteuning nodig was. Het MT benoemde als aandachtspunt dat de gastdocent geholpen zou zijn met (meer) expliciete uitleg over de escalatieladder en uniforme routines binnen het klassenmanagement. Ook de afhankelijkheid van ICT/Snappet bleek een kwetsbaarheid die meer organisatie vooraf nodig had.

De gastdocent was erg te spreken over de heldere communicatie vooraf, de voorbereidende kennismaking en de ondersteuning bij de start; volgens hem is zo’n inwerkperiode voor onbevoegden noodzakelijk. Hij vond het werkbaar dat hij vooral Engels en taal moest voorbereiden en dat de methodes houvast boden; het zelf ontwerpen van een les (gedichten) ervoer hij als motiverend. Zijn kritische noten gingen vooral over de energiebelasting en het klassenmanagement in de beginfase: orde houden en een band opbouwen kostten meer inspanning, zeker doordat hij tussen groepen wisselde. Hij merkte dat duidelijke grenzen stellen hielp (na een toespraak verbeterde de dynamiek) en dat hij gaandeweg meer differentieerde tussen groepen. Hij benoemde differentiatie ook als leerpunt, zoals stillere leerlingen blijven betrekken en scherper kunnen inspelen op onderlinge spanningen. Daarnaast wilde hij zich vooraf beter kunnen inlezen in routines, regels en escalatieladders en had hij behoefte aan een explicietere uitleg over Snappet/ICT, omdat je als nieuwkomer niet weet wat normaal is op school.

Leerlingen waren positief over de gastdocent als persoon en docent. Uit de enquête bleek dat alle leerlingen zich veilig voelden en dat het overgrote deel zich vrij voelde om zichzelf te zijn. Ze waardeerden zijn vakkennis, zijn uitleg en het feit dat hij vaak hielp als iets niet werd begrepen. Tegelijkertijd merkten leerlingen verschillen in regels en structuur met hun vaste leerkracht, wat voor sommigen leuk en afwisselend was, maar voor anderen ook onrustig, zeker wanneer er op één dag meerdere leerkrachten waren. In de vragenlijst kwam bovendien naar voren dat leerlingen de differentiatie wisselend ervoeren (met name in Engels), wat past bij het beeld dat begeleiding, een scherpe afbakening en eenduidige routines sleutelvoorwaarden zijn bij het inzetten van een gastdocent.

PILOT 2: PEDAGOGISCH MEDEWERKER ALS VERTROUWD GEZICHT (IMPLEMENTATIE)

Na de positieve opbrengsten van de eerste pilot koos De Waterwilg voor een tweede, kleinschalige pilot met een ander profiel. Deze keer lag de nadruk op het pedagogisch klimaat en het benutten van een bestaande, vertrouwde professional binnen de school. Op eigen initiatief meldde zich een pedagogisch medewerker (PM’er) van de in pandige BSO met de wens om extra uren te werken. Omdat (bijna) alle kinderen hem al kenden vanuit de BSO, eerder vooral in een ondersteunende rol, zag het MT dit als een kans om in een niet-acute setting te verkennen wat deze flexibele schil kan betekenen bij (toekomstige) tekorten, mits zorgvuldig afgebakend en geborgd (MINISTERIE VAN ONDERWIJS, CULTUUR EN WETENSCHAP & INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS, 2018).

Vooraf is met de PM’er besproken waar zijn voorkeuren en competenties lagen. Hij gaf aan graag de meer creatieve vakken te willen verzorgen. Op basis daarvan is gekozen voor een opzet waarin hij dagdelen in groep 3 en 4 overnam voor deze vakken, terwijl de bevoegde leerkrachten de kernverantwoordelijkheid voor de groep en de doorgaande lijn bleven dragen. Deze duidelijke taakafbakening sluit aan bij inzichten uit onderzoek naar anders organiseren: rol- en taakinnovatie werkt pas wanneer verwachtingen, verantwoordelijkheden en werkprocessen expliciet zijn, zodat de kwaliteit niet afhankelijk wordt van goodwill of ad-hoc oplossingen (DRAAISMA ET AL., 2021; VAN DEN BERG & VAN MILTENBURG, 2023).

In deze tweede pilot is nadrukkelijk voortgebouwd op leerpunten uit de eerste pilot. Omdat de PM’er al bekend was met de school, de leerlingen en (een deel van) de

routines, waren de lijnen kort en kon sneller praktisch worden afgestemd. Tegelijk zijn er bewust duidelijke afspraken gemaakt over: (1) welke dagdelen en activiteiten hij overnam, (2) hoe de overdracht zou plaatsvinden, en (3) wanneer en bij wie hij terecht kon bij vragen of spanningen in de groep. Juist die eenduidigheid in routines en pedagogische handelingsafspraken is belangrijk om verwarring bij leerlingen te voorkomen en om de nieuwe rol goed te laten landen in de dagelijkse praktijk (NRO, 2020; VAN DEN BERG & VAN MILTENBURG, 2023).

De pilot bleef bewust bij het overnemen van dagdelen (geen verbreding naar andere taken of structurele vervanging), zodat de belasting beheersbaar bleef en de borging helder. In de uitvoering ervoer het team dat de aanwezigheid van een vertrouwd gezicht bijdraagt aan herkenbaarheid en continuïteit voor leerlingen en tegelijk tijdelijk ruimte kan geven in de personele puzzel. Voor De Waterwilg werd daarmee zichtbaar hoe waardevol het is om, vóórdát er acute tekorten zijn, gericht te verkennen welke interne of aanpalende professionals inzetbaar zijn en onder welke voorwaarde. Deze aanpak sluit aan bij het belang van faciliteren, afbakenen en planmatig organiseren van randvoorwaarden (DRAAISMA ET AL., 2021; VAN DEN BERG & VAN MILTENBURG, 2023). Tegelijk bood de pilot de PM'er een realistische indruk van het werk in de klas, wat ook bijdraagt aan een zorgvuldige en duurzame inzet van dit type rollen.

WAT KUNNEN WIJ LEREN VAN DE WATERWILG

De Waterwilg laat zien dat anders organiseren niet alleen een reactie op nood hoeft te zijn, maar juist ook een proactieve strategie kan zijn: in een relatief stabiele personele situatie ontstaat ruimte om zorgvuldig te experimenteren, te evalueren en voorwaarden scherp te krijgen vóórdat tekorten structureel worden (ADRIAENS ET AL., 2023; VAN DEN BERG & VAN MILTENBURG, 2023). **Uit de twee pilots komt een aantal lessen naar voren.**

| START VANUIT EEN EXPLICIET KWALITEITSKOMPAS

De school vertaalde haar visie naar een concreet kader voor goed onderwijs: wat is niet-onderhandelbaar en wat kan anders georganiseerd worden zonder de kern te verliezen? Zo'n waardengerichte aanpak helpt om in een complex dossier als personeelsschaarste koersvast te blijven en keuzes uitlegbaar te maken (ANDERSEN ET AL., 2022; INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS, 2021; ONDERWIJSRAAD, 2016).

| ONTWERP KLEIN, AFGEBAKEND EN TOETSBAAR

Beide pilots waren bewust kleinschalig en afgebakend (heldere taken, beperkte uren, duidelijke rolverdeling). Dat past bij wat onderzoek laat zien: rol- en taakinnovaties werken alleen als verantwoordelijkheden en werkprocessen expliciet zijn en niet erbij worden gedaan (DRAAISMA ET AL., 2021; VAN DEN BERG & VAN MILTENBURG, 2023).

| ZIE RANDVOORWAARDEN ALS KERN VAN IMPLEMENTATIE

De Waterwilg maakte zichtbaar dat de opstartfase relatief zwaar is, ook als een interventie inhoudelijk goed past. Pas toen tijd werd gefaciliteerd (ruimte in planning/taakuren) ontstond er meer draagvlak. Dit onderstreept dat implementatiekracht samenhangt met het organiseren van tijd, begeleiding en afstemming (DRAAISMA ET AL., 2021; VAN DEN BERG & VAN MILTENBURG, 2023).

| BORG EEN GEDEELDE PEDAGOGISCHE BASIS EN ROUTINES

De eerste pilot liet zien dat praktisch inwerken niet genoeg is: bij kortdurende inzet en lesgeven in meerdere groepen is een gedeelde pedagogische taal en een beperkte set eenduidige routines cruciaal om verschillen tussen groepen en verwarring bij leerlingen te beperken (NRO, 2020; VAN DEN BERG & VAN MILTENBURG, 2023).

| BENUT VERTROUWDE GEZICHTEN, MAAR BEWAAK ROLZUIVERHEID

De tweede pilot laat een andere route zien: niet vanuit vakexpertise, maar een route vanuit pedagogische continuïteit en herkenbaarheid. De inzet van een vertrouwde professional kan bijdragen aan rust en veiligheid, zeker bij jonge kinderen, zolang de rol afgebakend blijft en de kwaliteitsverantwoordelijkheid bij bevoegde leerkrachten is geborgd (MINISTERIE VAN ONDERWIJS, CULTUUR EN WETENSCHAP & INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS, 2018; VAN DEN BERG & VAN MILTENBURG, 2023).

| COMBINEER REGIE MET GEDEELD EIGENAARSCHAP

De top-down start had voordelen (tempo, overzicht, werkdrukbescherming), maar vraagt blijvend om balans: veranderingen landen duurzamer wanneer teams mede-eigenaar worden en verantwoordelijkheden gespreid zijn (VAN DEN BERG & SCHEEREN, 2021). De casus laat ook zien dat teams verschillen in draagkracht en ondersteuningsbehoefte; dat vraagt om gedifferentieerde begeleiding en communicatie tijdens verandering (BEL, 2020).

| NEEM OUDERS EN MR VROEG EN ZORGVULDIG MEE.

De actieve rol van de MR en de doordachte communicatie richting ouders sluiten aan bij inzichten over partnerschap in onderwijsvernieuwing: draagvlak groeit wanneer ouders tijdig geïnformeerd worden en mee kunnen denken over vorm en voorwaarden (ĐURIŠIĆ & BUNIJEVAC, 2017).

KORTOM: DE WATERWILG LEERT ONS DAT ANDERS ORGANISEREN
VOORAL WERKT WANNEER SCHOLEN HET PLANMATIG AANPAKKEN:
VANUIT EEN GEDEELDE DEFINITIE VAN KWALITEIT, MET KLEINE PILOTS,
HELDERE AFBAKENING, TIJD EN BEGELEIDING, ÉN MET BORGING VAN
PEDAGOGISCHE ROUTINES EN COMMUNICATIE MET OUDERS.
DAT MAAKT EXPERIMENTEREN NIET ALLEEN MOGELIJK,
MAAR OOK LEERZAAM EN VERANTWOORD.

(DRAAISMA ET AL., 2021; MINISTERIE VAN ONDERWIJS, CULTUUR EN WETENSCHAP & INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS, 2018; VAN DEN BERG & VAN MILTENBURG, 2023).

BRONNENLIJST | SCHOOL CASUS 6: RKBS DE WATERWILG

ADRIAENS, H., ELSHOUT, M., ELSHOUT, S., & DE COCK, E. (2023).
PERSONEELSTEKORTEN PRIMAIR ONDERWIJS – PEILDATUM 1 OKTOBER 2023. CENTERDATA.
[HTTPS://WWW.CENTERDATA.NL/PUBLICATIES/PERSONEELSTEKORTEN-PRIMAIR-ONDERWIJS-PEILDA-
TUM-1-OKTOBER-2023](https://www.centerdata.nl/publicaties/personeelstekorten-primair-onderwijs-peildatum-1-oktober-2023)

ANDERSEN, I., UITERWIJK-LUIJK, L., & VAN DER VLOED, K. (REDS.). (2022). WOORDEN, WAARDEN EN
WERKELIJKHEID: LEIDINGGEVEN AAN WAARDENGERICHT WERKEN IN SCHOLEN. UITGEVERIJ PICA.

BEL, G. (2020, 1 DECEMBER).
HOE GEEF JE ALS SCHOOLLEIDER SUCCESVOL LEIDING AAN VERANDERINGEN? WIJ-LEREN.NL.
[HTTPS://WIJ-LEREN.NL/SCHOOLLEIDER-LEIDERSCHAP-VERANDERINGEN.PHP](https://wij-leren.nl/schoolleider-leiderschap-veranderingen.php)

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 WERKGELUK. WAGENINGEN UNIVERSITY & RESEARCH.
[HTTPS://DOI.ORG/10.18174/544885](https://doi.org/10.18174/544885)

ĐURIŠIĆ, M., & BUNIJEVAC, M. (2017).
PARENTAL INVOLVEMENT AS AN IMPORTANT FACTOR FOR SUCCESSFUL EDUCATION. CENTER FOR
EDUCATIONAL POLICY STUDIES JOURNAL, 7(3), 137–153.
[HTTPS://DOI.ORG/10.25656/01:14918](https://doi.org/10.25656/01:14918)

INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS. (2021, 1 JULI).
ONDERZOEKSKADER 2021 VOOR HET TOEZICHT OP DE VOORSCHOOLSE EDUCATIE EN HET PRIMAIR
ONDERWIJS.
[HTTPS://WWW.ONDERWIJSINSPECTIE.NL/DOCUMENTEN/2021/07/01/ONDERZOEKSKADER-2021-PRI-
MAIR-ONDERWIJS](https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/2021/07/01/onderzoekskader-2021-pri-
mair-onderwijs)

MINISTERIE VAN ONDERWIJS, CULTUUR EN WETENSCHAP. (Z.D.-A).
ACTUELE LERARENTEKORTEN IN HET PRIMAIR ONDERWIJS. OCW IN CIJFERS. GERAADPLEEGD OP
23 DECEMBER 2025, VAN [HTTPS://WWW.OCWINCIJFERS.NL/THEMAS/ARBEIDSMARKT-EN-LERAREN/
TRENDRAPPORTAGE-ARBEIDSMARKT/TEKORTEN-PO](https://www.ocwincijfers.nl/themas/arbeidsmarkt-en-leraren/trendrapportage-arbeidsmarkt/tekorten-po)

MINISTERIE VAN ONDERWIJS, CULTUUR EN WETENSCHAP. (Z.D.-B).
PROGNOSES ARBEIDSMARKT PO. OCW IN CIJFERS. GERAADPLEEGD OP 23 DECEMBER 2025, VAN [HTTPS://
WWW.OCWINCIJFERS.NL/SECTOREN/PRIMAIR-ONDERWIJS/PERSONEEL/PROGNOSES-ARBEIDSMARKT-PO](https://www.ocwincijfers.nl/sectoren/primair-onderwijs/personeel/prognozes-arbeidsmarkt-po)

MINISTERIE VAN ONDERWIJS, CULTUUR EN WETENSCHAP, & INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS. (2018).
EEN LERARENTEKORT OP UW SCHOOL? WAT IS ER MOGELIJK EN WAAR MOET U OP LETTEN? HANDREIKING
LERARENTEKORT PRIMAIR ONDERWIJS.

NATIONAAL REGIEORGAAN ONDERWIJSONDERZOEK. (2020, FEBRUARI).
DUURZAME KWALITEITSCULTUUR IN HET ONDERWIJS (KENNISROTONDE-MINIREVIEW).
[HTTPS://WWW.NRO.NL/SITES/NRO/FILES/MIGRATE/KENNISROTONDE-MINIREVIEW-KWALITEITSCULTUUR.
PDF](https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/kennisrotonde-minireview-kwaliteitscultuur.pdf)

ONDERWIJSRAAD. (2016, 10 MEI).
DE VOLLE BREEDTE VAN ONDERWIJSKWALITEIT: VAN SMAL BEOORDELEN NAAR BREED VERANTWOORDEN.
[HTTPS://WWW.ONDERWIJSRAAD.NL/DOCUMENTEN/2016/05/10/DE-VOLLE-BREEDTE-VAN-ONDERWIJSK-
WALITEIT](https://www.onderwijsraad.nl/documenten/2016/05/10/de-volle-breedte-van-onderwijsk-
waliteit)

VAN DEN BERG, D., & SCHEEREN, J. (2021).
DE ROL VAN LERAREN BIJ ONDERWIJSVERNIEUWING: EEN VERKENNING IN HET MBO, PO EN VO.
LERARENONTWIKKELFONDS (LOF) / VOION.
[HTTPS://WWW.VOION.NL/WP-CONTENT/UPLOADS/MEDIA/3882/VERKENNING-DE-ROL-VAN-LERAREN-BIJ-
ONDERWIJSVERNIEUWING.PDF](https://www.voion.nl/wp-content/uploads/media/3882/verkenning-de-rol-van-leraren-bij-
onderwijsvernieuwing.pdf)

VAN DEN BERG, D., & VAN MILTENBURG, N. (2023).
ANDERS ORGANISEREN: DRIE BENADERINGEN. EEN LITERATUURVERKENNING NAAR HET ANDERS
ORGANISEREN VAN HET PRIMAIR ONDERWIJS. ARBEIDSMARKTPLATFORM PO/CAOP.
[HTTPS://WWW.CAOP.NL/APP/UPLOADS/2023/03/VERKENNING-ANDERS-ORGANISEREN-APPO.PDF](https://www.caop.nl/app/uploads/2023/03/verkenning-anders-organiseren-appo.pdf)

WETTELIJKE RUIMTE VOOR ANDERS ORGANISEREN

WETTELIJKE RUIMTE VOOR ANDERS ORGANISEREN

ROL VAN OCW EN INSPECTIE: BELEID MAKEN EN TOETSEN

Het lerarentekort is een structureel vraagstuk in het funderend onderwijs. De Inspectie van het Onderwijs geeft aan dat inspecteurs hierover veelvuldig in gesprek zijn met scholen en besturen. De Inspectie doet doorlopend onderzoek naar dit thema om zicht te krijgen op de problematiek en de effecten op onderwijskwaliteit en werkdruk (INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS, 2023; INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS, Z.D.-A). In dit speelveld is de rolverdeling helder: OCW maakt het beleid en stelt het wettelijke kader, terwijl de Inspectie toetst of scholen voldoen aan de deugdelijkheidseisen en of zij hun keuzes kunnen verantwoorden (MINISTERIE VAN OCW, 2018; INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS, Z.D.-A).

Het lerarentekort is niet alleen een dagelijkse realiteit op scholen, maar ook een belangrijk onderwerp voor de onderwijsinspectie. Schoolleiders moeten kunnen laten zien dat ze voldoen aan de deugdelijkheidseisen en dat hun keuzes onderbouwd en verantwoord zijn. Aan de hand van de vraag welke ruimte scholen hebben om anders te organiseren, is een gesprek gevoerd met de Inspectie. Daarbij werd benadrukt dat de nadruk in het toezicht en de verantwoording hoofdzakelijk ligt op kernvragen als: wordt er geleerd, zijn leerlingen veilig, is het pedagogisch klimaat op orde en kan het bestuur/de schoolleiding onderbouwen wat zij doen en hoe zij de kwaliteit

volgen en bijsturen (INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS, Z.D.-A; MINISTERIE VAN OCW, 2018)? Tegelijkertijd moedigt de Inspectie scholen aan om de ruimte binnen het inspectiekader daadwerkelijk te benutten en te verkennen. Daarbij worden expliciet voorbeelden genoemd van organisatorische keuzes die scholen zelf kunnen maken, zoals de groeps-grootte/aantallen leerlingen per groep, de indeling van de dag en de wijze waarop onderwijs- en begeleidingsmomenten worden georganiseerd (INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS, Z.D.-A). De Inspectie onderkent dat dit geen eenvoudige opgaven zijn: het vraagt om zorgvuldige afwegingen, bestuurlijke rugdekking en professioneel leiderschap. Met andere woorden: het benutten van ruimte vraagt steun en moed van bestuurders en schoolleiders, juist omdat keuzes merkbaar zijn in het dagelijks onderwijs en steeds opnieuw moeten worden verantwoord in termen van leren, veiligheid en kwaliteit (INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS, 2023; INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS, Z.D.-A).

ONDERWIJSTIJD: REGELS ÉN RUIMTE

Een belangrijk formeel kader is de wettelijke normering van onderwijstijd in het primair onderwijs. Leerlingen moeten in acht schooljaren minimaal 7.520 uur onderwijs krijgen, met minimumuren voor onder- en bovenbouw en beperkte schuifruimte tussen beiden (RIJKSOVERHEID, Z.D.; INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS, Z.D.-B). OCW heeft deze regels en de bijbehorende beleidsruimte uitgewerkt in de brochure Onderwijstijd, regels en ruimte op een rij: Primair onderwijs (MINISTERIE VAN OCW, 2021). Daarmee wordt expliciet gemaakt hoe scholen binnen de wet kunnen variëren in organisatie, zolang zij onderwijstijd en onderwijskwaliteit kunnen verantwoorden (MINISTERIE VAN OCW, 2021).

HANDREIKING LERARENTEKORT (2018): TIJDELIJKE NOODOPLOSSINGEN BIJ OVERMACHT

Naast het algemene kader rondom onderwijstijd is de Handreiking lerarentekort primair onderwijs richtinggevend voor scholen die met noodsituaties te maken krijgen (MINISTERIE VAN OCW, 2018). De Inspectie verwijst hier nog steeds naar en benoemt dat hoofdstuk 3 ingaat op tijdelijke oplossingen bij overmacht en hoofdstuk 4 op de wijze waarop de Inspectie met deze (nood)oplossingen omgaat (INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS, Z.D.-A). De handreiking maakt bovendien expliciet dat veiligheid van leerlingen en personeel en de kwaliteit van het onderwijs daarbij uitgangspunt zijn (MINISTERIE VAN OCW, 2018). In de praktijk is overmacht een begrip met interpretatieruimte: het wordt

genoemd, maar beperkt afgebakend. Daardoor ontstaat ruimte voor scholen om, als er aantoonbaar geen bevoegde leerkrachten te vinden zijn, noodmaatregelen in te zetten, waaronder de inzet van onbevoegden, mits de school kan laten zien dat leren, veiligheid, pedagogisch handelen en kwaliteitsmonitoring geborgd zijn (MINISTERIE VAN OCW, 2018; INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS, Z.D.-A).

AANVULLENDE RUIMTE: DE G5-NOODREGELING ANDERE DAG- EN WEEKINDELING

Voor scholen in de G5 bestaat aanvullende beleidsruimte via de regeling Andere dag- en weekindeling op scholen voor primair onderwijs in de G5. Deze beleidsregel biedt, onder voorwaarden, ruimte om andere professionals in te zetten en andere activiteiten te organiseren binnen de onderwijsprogrammering (STAATSCOURANT, 2024). Evaluaties beschrijven hoe scholen deze ruimte benutten en welke effecten en aandachtspunten daarbij worden ervaren (SEO ECONOMISCH ONDERZOEK & OBERON, 2022).

IMPLICATIES VOOR SCHOLEN IN DIT ONDERZOEK

De wettelijke ruimte om onderwijs anders te organiseren is reëel, maar vraagt om een stevige verantwoordingslijn. Zowel de Handreiking lerarentekort primair onderwijs (MINISTERIE VAN OCW, 2018) als informatie van de Inspectie van het Onderwijs laat zien dat de kern van toezicht niet primair zit in de gekozen (nood)oplossing op zichzelf, maar in de vraag of scholen kunnen aantonen dat leerlingen veilig zijn, leren, en dat het onderwijs planmatig wordt gevolgd en verbeterd (INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS, 2023; INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS, Z.D.). Tegelijkertijd laat dit onderzoek zien dat niet elke keuze die scholen in de praktijk maken vanzelfsprekend binnen de kaders valt, of zonder meer als toelaatbaar kan worden geduid. In veel gevallen is de beoordeling contextafhankelijk en hangt deze samen met de mate waarin schoolleiding en bestuur de afwegingen kunnen onderbouwen, risico's beperken en de kwaliteit aantoonbaar monitoren. De aanpakken die in dit onderzoek zijn beschreven, zoals de inzet van andersbevoegden, taak- en functiedifferentiatie en de inzet van andere professionals, kunnen binnen het kader passen, maar vragen steeds om expliciete borging en verantwoording in relatie tot de deugdelijkheidseisen en de onderwijs- en veiligheidsopdracht van de school (MINISTERIE VAN OCW, 2018). Daarnaast wordt in dit onderzoek een tweede spanning zichtbaar: OCW spreekt in de handreiking vooral over tijdelijke oplossingen, terwijl duurzame inzet van andersbevoegden juist vraagt om langdurige

investering in begeleiding en professionalisering. Dit kan voor schoolleiders een dilemma opleveren wanneer de overmacht formeel zou afnemen, maar de school in de praktijk gebouwd heeft aan een model dat op kwaliteit draait via teamstructuren en professionalisering (MINISTERIE VAN OCW, 2018). Juist daarom is het van belang om het gesprek over ruimte niet alleen juridisch, maar ook onderwijskundig te voeren, met oog voor gelijke kansen. Zo wordt de vierdaagse schoolweek in de handreiking als noodmaatregel genoemd (MINISTERIE VAN OCW, 2018), maar onderzoek laat zien dat scholen met een hoge weging eerder en zwaarder worden getroffen door het lerarentekort. Het zijn de kinderen op deze scholen voor wie een vierdaagse schoolweek grotere risico's kan hebben voor leerprestaties en groei (MORTON ET AL., 2024). Dit maakt dat scholen, zeker in contexten met hogere onderwijs- en zorgvragen, zorgvuldig moeten afwegen wat het effect op leerlingen van deze maatregel is.

Dit onderzoek beoogt daarom niet om alle beschreven praktijken als juridisch toelaatbaar te kwalificeren, maar om zichtbaar te maken hoe scholen, binnen hun omstandigheden, blijven streven naar onderwijskwaliteit en hoe zij die kwaliteit volgen, borgen en verantwoorden. De scholen laten zien hoe zij, juist wanneer de bezetting onder druk staat, gericht werken aan een pedagogisch veilig klimaat, aan leren en aan kwaliteitszorg, en hoe zij dit zichtbaar maken (bijv. via afspraken, observaties en data), merkbaar maken (via ervaringen van leerlingen en het team) en meetbaar maken (via ontwikkeling en opbrengsten).

Ter ondersteuning van de verantwoording voor scholen die anders organiseren is in [bijlage X](#) een checklist opgenomen die ondersteuning kan bieden bij het verantwoorden en borgen van de keuzes bij anders organiseren.

BRONNENLIJST

INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS. (2023, 16 FEBRUARI).
UPDATE ONDERZOEK LERARENTEKORT.
[HTTPS://WWW.ONDERWIJSINSPECTIE.NL/ACTUEEL/NIEUWS/2023/02/16/UPDATE-ONDERZOEK-LERARENTEKORT](https://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/nieuws/2023/02/16/update-onderzoek-lerarentekort)

INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS. (Z.D.-A).
LERARENTEKORT: HOE NEEMT DE INSPECTIE DIT MEE IN HET TOEZICHT? GERAADPLEEGD OP 22 DECEMBER 2025, VAN [HTTPS://WWW.ONDERWIJSINSPECTIE.NL/ONDERWERPEN/OVERIGE/LERAREN/LERARENTEKORT](https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/overige/leraren/lerarentekort)

INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS. (Z.D.-B).
ONDERWIJSTIJD IN HET BASISONDERWIJS. GERAADPLEEGD OP 22 DECEMBER 2025, VAN [HTTPS://WWW.ONDERWIJSINSPECTIE.NL/ONDERWERPEN/LEERPlicht/ONDERWIJSTIJD/ONDERWIJSTIJD-IN-HET-BASISONDERWIJS](https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/leerplicht/onderwijstijd/onderwijstijd-in-het-basisonderwijs)

MINISTERIE VAN ONDERWIJS, CULTUUR EN WETENSCHAP. (2018, 8 NOVEMBER).
EEN LERARENTEKORT OP UW SCHOOL? WAT IS ER MOGELIJK EN WAAR MOET U OP LETTEN? (HANDREIKING LERARENTEKORT PRIMAIR ONDERWIJS).
[HTTPS://WWW.TWEEDEKAMER.NL/DOWNLOADS/DOCUMENT?ID=2018D53340](https://www.tweedekamer.nl/downloads/document?id=2018D53340)

MINISTERIE VAN ONDERWIJS, CULTUUR EN WETENSCHAP. (2021, 31 AUGUSTUS).
ONDERWIJSTIJD, REGELS EN RUIMTE OP EEN RIJ: PRIMAIR ONDERWIJS.
[HTTPS://WWW.RIJKSOVERHEID.NL/DOCUMENTEN/BROCHURES/2021/08/31/ONDERWIJSTIJD-REGELS-EN-RUIMTE-OP-EEN-RIJ-PRIMAIR-ONDERWIJS](https://www.rijksoverheid.nl/documenten/brochures/2021/08/31/onderwijstijd-regels-en-ruimte-op-een-rij-primair-onderwijs)

RIJKSOVERHEID. (Z.D.).
HOE REGELEN BASISSCHOLEN DE SCHOOLTIJDEN EN LESUREN? GERAADPLEEGD OP 22 DECEMBER 2025, VAN [HTTPS://WWW.RIJKSOVERHEID.NL/ONDERWERPEN/SCHOOLTIJDEN-EN-ONDERWIJSTIJD/VRAAG-EN-ANTWOORD/HOE-REGELEN-BASISSCHOLEN-DE-SCHOOLTIJDEN-EN-LESUREN](https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/schooltijden-en-onderwijstijd/vraag-en-antwoord/ho-regelen-basis-scholen-de-schooltijden-en-lesuren)

SEO ECONOMISCH ONDERZOEK, & OBERON. (2022).
REGELING ANDERE DAG- EN WEEKINDELING G5: TUSSENRAPPORT SCHOOLJAAR 2021–2022.
[HTTPS://WWW.AANPAKLERARENTEKORT.NL/SITE/BINARIES/SITE-CONTENT/COLLECTIONS/DOCUMENTS/2022/12/8/REGELING-ANDERE-DAGEN-WEEKINDELING-G5/2022-99%2BTUSSENRAPPORT%2BANDERE%2BDAG-%2BEN%2BWEEKINDELING%2BSCHOOLJAAR%2B2021-2022.PDF](https://www.aanpaklerarentekort.nl/site/binaries/site-content/collections/documents/2022/12/8/regeling-andere-dagen-weekindeling-g5/2022-99%2BTUSSENRAPPORT%2BANDERE%2BDAG-%2BEN%2BWEEKINDELING%2BSCHOOLJAAR%2B2021-2022.PDF)

STAATSCOURANT. (2024, 11 JULI).
STAATSCOURANT 2024, 21834: BELEIDSREGEL ANDERE DAG- EN WEEKINDELING OP SCHOLEN VOOR PRIMAIR ONDERWIJS IN DE G5.
[HTTPS://ZOEK.OFFICIELEBEKENDMAKINGEN.NL/STCRT-2024-21834.HTML](https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stcrt-2024-21834.html)

BIJLAGE X. CHECKLIST VERANTWOORDEN EN BORGEN BIJ ANDERS ORGANISEREN (PRIMAIR ONDERWIJS)

Gebruik deze checklist om keuzes rond anders organiseren te onderbouwen.
Per domein staan kernvragen, mogelijke bewijsstukken en verwijzingen naar relevante beleidsbronnen (OCW/Inspectie/G5).

DOMEIN	KERNVRAGEN	EVIDENCE (VOORBEELDEN)	BELEIDSBRON (NEN)
1. Overmacht	Is overmacht aannemelijk (aantonbaar geen (bevoegde) leerkrachten)?	Wervings-/vervangingslog; afwegingsdocument; notulen/communicatie bestuur.	OCW (2018)
2. Veiligheid	Zijn leerlingen veilig en is pedagogisch handelen consistent?	Afspraken toezicht/gedrag; achtervang/eskalatie; incident-evaluaties; VOG/procedures.	Inspectie (z.d.-a; 2023); OCW (2018)
3. Leren	Wie bewaakt didactiek en basisvaardigheden, en hoe wordt dit gevolgd?	Rolverdeling; doelen/planning; lesobservaties; opbrengst- en voortgangsbesprekingen.	Inspectie (z.d.-a); OCW (2018)
4. Onderwijstijd	Voldoet de school aan 7.520 uur en is rooster-ruimte verantwoord benut?	Onderwijstijdoverzicht; roosterkeuzes; communicatie ouders; compensatie bij uitval.	OCW (2021); Inspectie (z.d.-b)
5. Anders-bevoegden	Wat mogen/doen zij wel/niet en hoe is begeleiding geborgd?	Taak-/functiebeschrijving; inwerk- en begeleidingsplan; coaching; afspraken toetsing/rapportage.	OCW (2018); Inspectie (z.d.-a)
6. Andere professionals	Zijn doelen, grenzen en afstemming met vakdocenten/partners helder?	Samenwerkingsafspraken; overlegstructuur; deelname teammomenten; evaluaties.	Inspectie (z.d.-a); OCW (2018)
7. G5-regeling	Valt inzet binnen G5-voorwaarden (indien van toepassing) en is dit verantwoord?	Doel/omvang (uren); type activiteiten; verantwoording MR/bestuur; monitoring effecten.	Staatscourant (2024); SEO & Oberon (2022)
8. PDCA	Wordt cyclisch geëvalueerd en bijgestuurd (plan-do-check-act)?	PDCA-notities; evaluatiemomenten; verbeteracties; borgingsafspraken.	Inspectie (2023; z.d.-a); OCW (2018)
9. Z-M-M	Is kwaliteit zichtbaar, merkbaar en meetbaar?	Zichtbaar: data/observaties; merkbaar: ervaringen; meetbaar: resultaten/veiligheidsindicatoren.	Inspectie (2023; z.d.-a)
10. Duurzaam	Hoe blijft kwaliteit stabiel bij wisselingen en uitval?	Borgingsdocument; overdracht; professionaliseringsplan; scenario's bij uitval.	OCW (2018; 2021)

METHODE

HOOFDVRAAG

Op welke wijze kunnen we het onderwijs zo organiseren dat goed onderwijs mogelijk blijft, ondanks het afnemende aantal leraren, en waarbij tegelijk ruimte wordt gecreëerd om leraren te behouden voor het onderwijs?

DOELSTELLING

Dit onderzoek heeft als doel om, op basis van praktijkervaringen van deelnemende scholen en onderbouwing uit de literatuur, inzicht te krijgen in welke vormen van anders organiseren bijdragen aan (1) het borgen van goed onderwijs bij een afnemend aantal leraren en (2) het vergroten van de mogelijkheden om leraren te behouden door ruimte te creëren voor werkgeluk, werkdrukverlaging en duurzame inzetbaarheid.

ONDERZOEKSOPZET

In dit onderzoek is gewerkt met een meervoudige casestudy (multiple-case design). Dit houdt in dat van elke casus (elke school) een beschrijving is gemaakt volgens dezelfde vaste kernonderdelen: context, interventie, uitvoering en opbrengsten. Door deze opzet konden de casussen systematisch met elkaar worden vergeleken. Vanuit de logica voor replicatie (replication logic) is gezocht naar patronen die in meerdere casussen terugkomen: factoren die zich herhalen in verschillende contexten kregen daarmee meer gewicht. Deze factoren hebben we bestempeld als succesfactoren en valkuilen.

Om de betrouwbaarheid en validiteit van dit onderzoek te garanderen, zijn er verschillende methodes toegepast. Ten eerste: triangulatie. Dit houdt in dat per casus verschillende databronnen zijn gebruikt. Onder andere interviews, documenten, observaties, enquêtes en wetenschappelijke literatuur, zodat bevindingen niet op één perspectief leunen. Ten tweede is gewerkt met een contextrijke (gedetailleerde) beschrijving (thick description): per casus is voldoende context opgenomen zodat

lezers de toepasbaarheid in andere contexten (transferability) kunnen beoordelen. Tot slot is een member check uitgevoerd, waarbij betrokkenen de herkenbaarheid van de bevindingen bevestigden en waar nodig nuanceringen zijn verwerkt.

OPZET IN DRIE STAPPEN

In dit onderzoek werkten alle deelnemende scholen vanuit dezelfde drie stappen: eerst expliciteren wat zij verstaan onder goed onderwijs, vervolgens een interventie uitvoeren in het kader van anders organiseren, en daarna de effecten van die interventie merkbaar, meetbaar en zichtbaar maken. De drie stappen worden hieronder verder beschreven. Deze opzet zorgt voor een gezamenlijke nulmeting en maakt vergelijking tussen scholen mogelijk, ook omdat scholen bij aanvang in verschillende ontwikkelfasen zaten.

Stap 1 – Wat is goed onderwijs? (gezamenlijke nulmeting)

De deelnemende scholen formuleerden ieder op dezelfde wijze wat zij verstaan onder goed onderwijs. Dit deden zij aan de hand van hetzelfde stappenplan. Het stappenplan is met elke school individueel doorgenomen. Elke school verzamelde input vanuit drie bronnen: (1) de visie van bestuur en school, (2) input van collega's binnen de school en (3) aangeleverde relevante literatuur. De onderzoeker heeft gedurende het onderzoek gecheckt of de literatuur volgens wetenschappelijke standaarden geïnterpreteerd werd. Door deze drie invalshoeken te combineren ontstond per school een breed en onderbouwd kader voor goed onderwijs en werkgeluk. Deze triangulatie van bronnen versterkt de betrouwbaarheid van de bevindingen.

Stap 2 – Interventie (anders organiseren in de praktijk)

Op basis van de eigen kaders kozen scholen interventies die passen bij hun context en ontwikkelvraag. Gedurende stap 1 was in kaart gebracht aan welke taken of onderdelen van hun werk het bestaande team werkgeluk ontleende. Deze inventarisatie was gericht op inzicht krijgen in wat er nodig is om het huidige personeel te behouden. Deze stap was noodzakelijk omdat anders organiseren in vrijwel alle casussen leidt tot veranderende of nieuwe rollen, veranderde taken, verantwoordelijkheden en ondersteuningsbehoeften (zoals professionalisering). Vervolgens werd gecheckt of bestaande structuren (zoals overleg en ICT) nog dienend waren. Dat werd gecheckt met de volgende vragen: ondersteunt het leerlingvolgsysteem voldoende het gezamenlijke zicht op leerlingen, is er ruimte voor gezamenlijke voorbereiding en zijn

lesbezoek, nabespreking en coaching georganiseerd? Ook werd expliciet gekeken of helder was wie de kartrekker was en hoe borging plaatsvond.

Stap 3 – Goed onderwijs merkbaar, meetbaar en zichtbaar maken (vergelijkbaarheid en validiteit)

Uit de gezamenlijke start ontstond een gedeeld kader waarin is vastgelegd welke elementen van goed onderwijs merkbaar, meetbaar en zichtbaar gemaakt moeten worden. Hiermee werd het mogelijk om na te gaan op welke manieren goed onderwijs kan worden gegeven met minder leerkrachten. Dit gezamenlijke kader versterkt de betrouwbaarheid van het onderzoek omdat het zorgt voor een gemeenschappelijke taal tussen de deelnemende scholen.

PROCEDURE:

A. Vaststellen van het meetinstrument: van individuele kaders naar één gezamenlijke set

De scholen hebben eerst hun eigen kaders opgesteld. Aan de hand van die kaders is een gezamenlijk kader geformuleerd. Dit kader zorgde ervoor dat de nulmeting gedaan kon worden: het gezamenlijke startpunt dat recht doet aan het feit dat sommige scholen al volop in beweging waren, terwijl andere nog aan het begin stonden. Dit gezamenlijke kader maakte het mogelijk interventies met elkaar te vergelijken. Het kader voor de nulmeting werd opgesteld tijdens een gezamenlijke bijeenkomst waarin de scholen hun eigen kaders van goed onderwijs en de gekozen interventies presenteerden. Naast schoolleiders waren ook leerkrachten aanwezig, evenals onderzoekers van het cluster Educatie van Hogeschool Leiden en externe experts (waaronder de Programmamanager 5G Den Haag en de Programmamanager Toekomstgericht Onderwijs Den Haag). Vooraf analyseerden de lector en de onderzoeks-/programmaleider de ingebrachte kaders en stelden overlappende elementen vast. Deze werden zichtbaar gemaakt op flappen; deelnemers konden aanvullend ontbrekende thema's toevoegen.

B. Begripsverheldering en prioritering

Vervolgens is gewerkt aan gezamenlijke begripsdefinities. Deelnemers noteerden per gekozen element hun eigen definitie en concrete voorbeelden. Dit vergrootte de kans dat iedereen hetzelfde verstond onder de gebruikte begrippen. Daarna werd gezamenlijk geprioriteerd: welke elementen zijn het meest bepalend voor goed onderwijs?

Hieruit kwam brede overeenstemming over drie centrale pijlers:

- een veilig pedagogisch klimaat
- vakinhoudelijk en didactisch sterk onderwijs
- het bijdragen aan gelijke kansen

De deelnemers splitsten zich in drie groepen. Elke groep ontwikkelde, onder begeleiding van een onderzoeker, een poster met een definitie en een beschrijving van hoe het gekozen element merkbaar, meetbaar en zichtbaar gemaakt kan worden in de praktijk.

C. Theoretische onderbouwing en borging

De onderzoekers vergeleken de opbrengsten van de werksessies met bestaande literatuur en onderbouwden de uitkomsten met relevante onderzoeksresultaten. Zo werd bij vakinhoudelijk en didactisch sterk onderwijs de nadruk gelegd op werken vanuit leerlijnen en kerndoelen, wat leidt tot bewuste keuzes in instructie, werkvormen en afstemming op individuele onderwijsbehoeften (KENNISROTONDE, 2017/2021). Het belang van een veilig pedagogisch klimaat werd onderbouwd met studies die laten zien dat positieve leraar-leerlingrelaties de basis vormen voor zowel cognitief leren als sociaal-emotioneel functioneren (HENDRICKX, 2017; KOOMEN ET AL., 2010). Voor gelijke kansen werd aangesloten bij literatuur die benadrukt dat scholen alert moeten zijn op de positie van kwetsbare leerlingen en actief beleid moeten voeren om kansenongelijkheid te verkleinen (VAN WICKEREN ET AL., 2025).

D. Analyse

De theoretische en praktijkgerichte opbrengsten zijn door de onderzoeker geanalyseerd. Op grond van deze analyse is een gezamenlijk document opgesteld waarin definities, onderbouwing en meetwijzen zijn vastgelegd. Dit document is vervolgens met elke school afzonderlijk besproken, zodat uniformiteit in uitvoering werd geborgd en tegelijkertijd ruimte bleef voor contextspecifieke invulling.

Om te controleren of dit document het onderzoeksproces tijdens de boven beschreven stappen voldoende weergaf, heeft de onderzoeker vervolgens dit document vergeleken met de beschrijvingen in haar eigen onderzoekslogboek. Om de interne validiteit te garanderen is de member check uitgevoerd: deelnemers werden opnieuw bevraagd aan de hand van de bevindingen en bevestigden de herkenbaarheid.

Verkregen nuanceringsen zijn verwerkt en afwijkende meningen zijn als alternatieve interpretaties gerapporteerd. Uiteindelijk zijn overeenkomstige succesfactoren en valkuilen uit de schoolverhalen gedestilleerd en waar mogelijk onderbouwd met literatuur. Alle deelnemers hebben de teksten vóór publicatie kunnen lezen; dit leidde niet tot grote aanpassingen.

BRONNENLIJST

HENDRICKX, M. (2017).
TEACHER-STUDENT RELATIONSHIPS AND THE CLASSROOM CONTEXT [PROEFSCHRIFT, UNIVERSITEIT UTRECHT]. UNIVERSITEIT UTRECHT.

KENNISROTONDE. (2017/2021).
WERKEN VANUIT LEERLIJNEN EN KERNDOELEN.
[HTTPS://WWW.KENNISROTONDE.NL](https://www.kennisrotonde.nl)

KOOMEN, H. M. Y., VERSCHUEREN, K., VAN SCHOOTEN, E., JAK, S., & PIANTA, R. C. (2010).
TEACHER-CHILD RELATIONSHIPS AND ACADEMIC ACHIEVEMENT: A META-ANALYTIC APPROACH. REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH, 80(4), 695-728.

VAN WICKEREN, N., TOEP VAN DIJK, E., & SCHELLEKENS, J. (2025).
KANSENGELIJKHEID IN HET ONDERWIJS: BELEID EN PRAKTIJK. UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM.

WOORDENLIJST

In de praktijk en literatuur worden de termen directeur, schooldirecteur en schoolleider regelmatig door elkaar gebruikt. In dit verslag kiezen wij consequent voor de term schoolleider, omdat in dit onderzoek het leidinggeven aan de schoolorganisatie én aan onderwijsvernieuwing centraal staat. Deze nadruk komt in de term schoolleider het meest tot uiting. Wanneer de schoolleiding bestaat uit een schoolleider en een adjunct, spreken wij van de directie. Wanneer daarnaast ook één of meer personen met een andere functietitel deelnemen aan de aansturing, gebruiken wij de term managementteam (MT).

In de praktijk worden de termen klassen en groepen regelmatig door elkaar gebruikt. In de literatuur hangt dit onder andere samen met het feit dat in sommige bronnenonderzoek uit het voortgezet onderwijs is meegenomen, waar vaker over klassen wordt gesproken. Omdat dit onderzoek zich richt op het primair onderwijs, hanteren wij in dit verslag consequent de term groepen.

© 2026, AMSTERDAM

GOED KARLIJN
ONDERWIJS DE JONG
MET MINDER
LEERKRACHTEN