



## Anders Organiseren in Primair Onderwijsteams

Uitkomsten van een literatuurstudie naar de inzet van  
onderwijsassistenten en taakdifferentiatie in primair onderwijs

---

Nienke Woldman, Aniek Draaisma, Piety Runhaar & Perry den Brok, Education and Learning Sciences, Wageningen University

Marianne van Woerkom, Department of Human Resources Studies, Tilburg University/  
Department of Psychology, Education and Child Studies, Erasmus University Rotterdam

## **Inhoudsopgave**

### **1. Introductie**

- 1.1. Aanleiding: Toegenomen werkdruk in primair onderwijs p.1
- 1.2. Onderzoeksvragen p.2
- 1.3. Gehanteerde methode p.2

### **2. Resultaten**

- 2.1. Onderwijsassistenten binnen primair onderwijs teams p.4
- 2.2. Taakdifferentiatie binnen primair onderwijsteams p.7

### **3. Conclusies & discussie**

- 3.1. Samenvatting van belangrijkste bevindingen p.12
- 3.2. Theoretische reflectie en suggesties voor vervolgstudies p.12

### **4. Referenties**

p.14

### **Appendix**

p.17

### **Teamgericht personeelsbeleid als ordeningskader voor vervolgstudies**

## 1 Introductie

Het primair onderwijs kampt al jaren met een toenemend lerarentekort en daaraan gekoppeld een toenemende werkdruk. De afgelopen jaren zijn dan ook verschillende maatregelen getroffen om scholen te helpen in het omgaan met het groeiend lerarentekort. Deze maatregelen focussen enerzijds op het *aantrekken van meer leraren*, door bijvoorbeeld verlaging van het collegegeld van de PABO, uitbreiding van de zijinstroom regeling en een subsidieregeling voor herintreders. Anderzijds richten de maatregelen zich op het *behoud van zittende leraren* door bijvoorbeeld werkdrukvermindering of salarisverhoging (Rijksoverheid, 2018). Onderzoekers van Wageningen University (WUR) en Tilburg University (UvT) bouwen, in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (OCW), voort op eerder onderzoek naar deze problematiek door in te zoomen op de *organisatie van het onderwijs* om de negatieve gevolgen van het lerarentekort te verminderen.

De afgelopen jaren is door scholen namelijk geëxperimenteerd met verschillende manieren van het organiseren van het onderwijs, zoals groepsoverstijgend werken. Hoewel aan deze initiatieven vaak onderwijskundige motieven ten grondslag liggen, zijn er indicaties dat deze ook kunnen bijdragen aan het effectief omgaan met het lerarentekort. Alternatieve onderwijsvormen gaan namelijk vaak gepaard met de inzet van extra ondersteunend personeel (zoals onderwijsassistenten of lerarenondersteuners), meer samenwerking en specialisatie, wat de baantevredenheid van leraren ten goede lijkt te komen en verzuim lijkt terug te dringen (Van den Berg, Scheeren & Arslan, 2017).

OCW heeft WUR en UvT gevraagd een antwoord te vinden op de volgende vraag:

*In hoeverre, op welke manier en onder welke voorwaarden kan a) de inzet van onderwijsassistenten en b) taakdifferentiatie binnen teams bijdragen aan het terugdringen van het lerarentekort, het reduceren van werkdruk en verzuim, het verhogen van werktevredenheid en het gelijk houden of verhogen van de onderwijskwaliteit?*

Om deze vraag te beantwoorden worden verschillende deelstudies verricht, waaronder een literatuurstudie die in deze rapportage beschreven wordt. Eerder al werden interviews gevoerd met verschillende actoren binnen de primair onderwijssector: het betrof zowel actoren binnen scholen (zoals leraren, onderwijsassistenten en schoolleiders) als daarbuiten (zoals beleidsmedewerkers van de PO raad en coördinatoren van opleidingen tot onderwijsassistent of lerarenondersteuner). De eerste twee deelstudies worden de komende maanden gecompliceerd door case studies en een surveystudie.

Voordat we beschrijven hoe de literatuurstudie verricht is, gaan we hieronder dieper in op de aanleiding van ons onderzoek: de toegenomen werkdruk in primair onderwijs. Daarna wordt de gehanteerde methodiek beschreven. Hoofdstuk twee beschrijft de resultaten van de literatuurstudie. In hoofdstuk drie reflecteren we op de belangrijkste bevindingen en blikken we vooruit op de komende deelstudies.

### 1.1. Aanleiding: Toegenomen werkdruk in primair onderwijs

In het algemeen kan worden gesteld dat tussen 2005 en 2017 de taakeisen in alle sectoren van het onderwijs zijn toegenomen - zowel in termen van de context waarin het werk gedaan wordt (denk aan toegenomen onzekerheid m.b.t. rollen, taken en arbeidscontracten) als in termen van de taakinhoud (zoals de emotionele belasting van het werk, tijdsdruk en hoeveelheid van het werk). Tegelijkertijd is de regelruimte - bijvoorbeeld in termen van autonomie, inspraak en functionele steun van leidinggevende en collega's - juist afgenomen. De disbalans die hierdoor ontstaan is leidt steeds vaker tot werkstress en zelfs burn-out. Deze disbalans is door een snelle

toename in taakeisen vooral in het primair onderwijs terug te vinden (Hummel, Hooftman & Schelvis, 2019).

Medewerkers in het onderwijs ervaren een hogere werkdruk dan medewerkers in andere sectoren, en dat geldt in het bijzonder voor primair onderwijs (zie bijv. Adriaens, Van Grinsven, van der Woud & Westerik, 2016; Hummel et al., 2019; Van Grinsven, Elphick & van der Woud, 2012). De toegenomen werkdruk wordt door leraren vooral gelinkt aan hun brede takenpakket met veel niet-lesgebonden taken en de registratie en administratie rondom zorgleerlingen. Leraren geven bovendien aan dat zij de werkdrukproblemen vooral in eigen tijd oplossen (Backbier, Frielink & Groeneveld, 2001; Houtman & Stege, 2015). Leraren met een groot parttime contract die vaak overwerken zijn dan ook een belangrijke risicogroep als het gaat om werkstress en burn-out (Hummel et al., 2019). Hoewel leraren in het primair onderwijs in vergelijking met andere onderwijssectoren meer steun ervaren van hun leidinggevend en minder ongewenst gedrag van leerlingen ervaren, worden zij in vergelijking met andere onderwijssectoren wel vaker geconfronteerd met ongewenst gedrag van ouders of verzorgers (Hummel et al., 2019).

Op dit moment krijgt het grootste deel van de basisscholen (98 procent) nog steeds een voldoende van de Onderwijsinspectie en is het aandeel scholen dat (zeer) zwak beoordeeld wordt de laatste jaren afgenomen (Onderwijsraad, 2018). Door het toenemende lerarentekort, niet alleen in Nederland maar ook in de landen om ons heen (OESO, 2019), en toenemende stress en burn-out symptomen kan de kwaliteit van het onderwijs echter wel onder druk komen te staan. De kwaliteit van het onderwijs wordt immers voor een groot deel bepaald door de kwaliteit van de leraren (Creemers & Kyriakides, 2015). Het is dan ook niet verwonderlijk dat onze overheid meer zicht wil krijgen op wat bijdraagt aan werkdrukreductie van leraren<sup>1</sup>.

### 1.2. Onderzoeksvragen

De centrale vraagstelling zoals hierboven geformuleerd is door NRO geconcretiseerd. In lijn daarmee beoogt de literatuurstudie antwoord te geven op de volgende vragen:

1. Wat is er bekend over de *inzet* van onderwijsassistenten en taakdifferentiatie binnen teams?
2. Wat zijn de *effecten* van onderwijsassistenten en taakdifferentiatie op de onderwijskwaliteit, werkdruk/verzuim, werktevredenheid en de vraag naar nieuwe leraren?
3. Wat zijn de *randvoorwaarden* waarbinnen deze effecten optreden?
4. Wat kunnen *schoolleiders* en leraren doen om effectief onderwijsassistenten in te zetten en taken te differentiëren binnen teams?

### 1.3. Gehanteerde methode

De literatuurstudie is gestart met het zoeken in de wetenschappelijke database Web of Science. Voor de onderwerpen 'taakdifferentiatie' en 'de inzet van onderwijsassistent' zijn twee sets van specifieke zoektermen gebruikt<sup>2</sup>, die voor beide onderwerpen een ander resultaat opleverden:

- met betrekking tot de inzet van onderwijsassistenten in het primair onderwijs vonden we vijf wetenschappelijke publicaties. Deze waren vooral afkomstig uit het Verenigd Koninkrijk, waar rond de eeuwwisseling veel

---

<sup>1</sup> Zie bijvoorbeeld de kamerbrief Ruimte voor regie in het primair onderwijs, van minister Slob: <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2019/06/11/kamerbrief-ruimte-voor-regie-in-het-primair-onderwijs>

<sup>2</sup> Voor taakdifferentiatie werd de volgende set zoektermen gebruikt: TOPIC: "task differentiation" OR "team collaboration" OR "shared responsibilit\*" OR "teacher team\*" OR "co-teaching") AND TOPIC: ("primary education" OR "secondary education" OR "higher education" OR "vocational education" OR "education") . " refined by: DOCUMENT TYPES: (ARTICLE OR REVIEW OR PROCEEDINGS PAPER). Voor onderwijsassistenten de volgende set: TOPIC: ("teach\* assistants") AND TOPIC: (workload OR work stress).

aandacht was voor de inzet van onderwijsassistenten (zie bijvoorbeeld Bach, Kessler & Heron, 2006).

- Over taakdifferentiatie in primair onderwijs werden geen wetenschappelijke publicaties gevonden.

Voorts is gezocht naar relevante 'grijze' literatuur (d.w.z. praktijk- of beleidsgerichte onderzoeksrapporten) via Google en Google Scholar. Voor onderwijsassistenten leverde dit rapporten op zoals die van ResearchNed (Kurver & Driessen, 2018) en van de Education Endowment Foundation (Sharples, Blatchford, & Webster, 2018). Hoewel de term *taakdifferentiatie* niet altijd expliciet wordt genoemd, is de afgelopen decennia wel veel praktijkgericht- en beleidsonderzoek gedaan naar de *rol* en *taakverdeling* binnen primair onderwijs teams en de effecten op werkdruk en onderwijskwaliteit (zie bijv. Boogaard, Blok, Van Eck & Schoonenboom, 2004). Zodoende vonden we niet alleen beleidsonderzoeksrapporten (van, bijvoorbeeld, het CAOP) maar ook Nederlandstalig (semi) wetenschappelijke rapportages, zoals die van Imants (1996) en Snoek & Volman (2014). Daarnaast leverden onderzoeken op het gebied van 'teacher collaboration' (Meirink, Imants, Meijer en Verloop, 2010) en 'team learning in vocational education' (Bouwmans, Runhaar, Wesselink & Mulder, 2017) ook relevante informatie op.

Alle in de resultaten besproken documenten zijn in de referentielijst (p.14) met een Asterix aangemerkt.

#### **Uitleg van de belangrijkste begrippen uit de literatuurstudie**

*Onderwijsassistenten* = Onderwijsassistenten ondersteunen leraren in het primair, voortgezet of beroepsonderwijs. Takenpakketten verschillen per school en worden in overleg met de leraar bepaald. Onderwijsassistenten hebben een diploma behaald van de opleiding tot onderwijsassistent (mbo niveau 4) of de specialisatie tot onderwijsassistent binnen de opleiding Sociaal Pedagogisch Werk (mbo niveau 3).

*Lerarenondersteuners* = Een lerarenondersteunersfunctie zit tussen een onderwijsassistent en een leraar in, met als belangrijkste verschil dat een lerarenondersteuner zelfstandig taken mag uitvoeren zoals lesgeven en toetsen nakijken. De opleiding tot lerarenondersteuner is een associate degree opleiding: een tweejarige, praktijkgerichte opleiding die qua niveau tussen mbo en hbo-bachelor in zit.

*Functiedifferentiatie* = De verschillende onderwijsgevende en onderwijsondersteunende functies die in het onderwijs bestaan.

*Taakdifferentiatie* = Mensen in eenzelfde functie kunnen een verschillend takenpakket krijgen toebedeeld.

*Teamgericht personeelsbeleid* = personeelsbeleid gericht op samenwerken en leren binnen lerarenteams.

## 2. Resultaten

Hieronder worden de resultaten met betrekking tot de inzet van onderwijsassistenten en taakdifferentiatie in twee aparte paragrafen beschreven. De twee paragrafen zijn voorts gestructureerd op basis van de onderzoeksvragen (zie p.2). Telkens wordt eerst ingegaan op wat bekend is over de inzet van onderwijsassistenten dan wel taakdifferentiatie, over de effecten ervan op onderwijskwaliteit, werkdruk/verzuim, werktevredenheid en de vraag naar nieuwe leraren, over de randvoorwaarden waarbinnen die effecten optreden en over datgene wat schoolleiders en leraren kunnen doen ten behoeve van effectieve inzet.

### 2.1. Onderwijsassistenten binnen primair onderwijs teams

De afgelopen jaren heeft het kabinet extra geïnvesteerd in het reduceren van de werkdruk in het primair onderwijs. Dienst Uitvoering Onderwijs (DUO) - Onderwijsonderzoek & Advies (2019) heeft gepeild hoe deze zogenoemde 'werkdrukmiddelen' de afgelopen jaren zijn besteed en komt tot de conclusie dat in 2018-2019, de extra middelen voornamelijk werden gebruikt voor de inzet van onderwijsassistenten. De verwachting is dat dit in 2019-2020 niet zal veranderen.

Researchned heeft in opdracht van OCW recent onderzoek gedaan naar de inzet van onderwijsassistenten in Nederland (Kurver & Driessen, 2018). Sinds 2004 hebben 40.000 onderwijsassistenten hun opleiding afgerond. Het aantal afgestudeerden neemt gestaag af van 4.000 in 2005/2006 naar ongeveer 2.600 in 2015/2016 (een afname van 35%). Van de afgestudeerde onderwijsassistenten heeft 83% een betaalde baan gevonden. Van die groep is ruim een derde werkzaam in het onderwijs en dan met name in het primair onderwijs (27% van de werkende alumni). Een groot deel van deze afgestudeerde onderwijsassistenten studeert verder (22%) of heeft al een vervolgopleiding afgerond (31%), wat in de helft van de gevallen een lerarenopleiding betreft.

#### 2.1.1. Wat is bekend over de inzet van onderwijsassistenten?

Uit het rapport van Researchned (Kurver & Driessen, 2018) valt op te maken dat de gemiddelde omvang van de vaste aanstelling van onderwijsassistenten 0.7 fte is en die van een tijdelijke aanstelling 0.6 fte. Onderwijsassistenten met een vaste aanstelling verdelen hun werk over drie à vier dagen en zij met een tijdelijk aanstelling over twee of drie dagen. Het merendeel van de onderwijsassistenten (65%) wordt betaald in schaal 4. Onderwijsassistenten houden zich het meest bezig met het ondersteunen en begeleiden van leerlingen (93%), met extra begeleiding voor kinderen met een achterstand (85%) en surveillance- of pleinwachttaken (75%). De begeleiding van leerlingen gebeurt meestal in kleine groepjes in of buiten de klas (Kurver & Driessen, 2018).

Het onderzoek van Researchned (Kurver & Driessen, 2018) laat tevens zien dat onderwijsassistenten veel minder vaak bezig zijn met het schrijven van handelingsplannen (7%), het verzorgen van huiswerkbegeleiding (8%) en het invullen van rapporten (10%). Toch blijkt een aanzienlijk aandeel van de onderwijsassistenten zich vaak bezig te houden met taken die lijken op de taken van een leraar: ruim een kwart (26%) van de onderwijsassistenten geeft aan geregeld zelfstandig les te geven (dit is formeel niet toegestaan) en 45 procent neemt de klas waar bij afwezigheid van een leraar, waarbij niet duidelijk is of deze twee taken onder toezicht van een leraar gedaan worden (Kurver & Driessen, 2018). Tot slot wordt opgemerkt dat de inzet van onderwijsassistenten in primair en speciaal onderwijs verschilt; waar onderwijsassistenten in het basisonderwijs met name worden ingezet bij het begeleiden van kleine groepjes leerlingen buiten de klas, geven onderwijsassistenten binnen het speciaal onderwijs met name begeleiding aan kleine groepjes leerlingen in de klas en geven onderwijsassistenten in het basisonderwijs vaker individuele begeleiding dan hun collega's in het speciaal onderwijs (Kurver & Driessen, 2018).

### 2.1.2. Wat is bekend over de effecten van de inzet van onderwijsassistenten op onderwijskwaliteit, werkdruk/verzuim, werktevredenheid en de vraag naar nieuwe leraren?

Onderzoek naar de effecten van de inzet van onderwijsassistenten in Nederland is schaars. Kwantitatieve onderzoeken naar effecten van onderwijsassistenten op onderwijskwaliteit, werkdruk/verzuim, werktevredenheid en de vraag naar nieuwe leraren in Nederland, zijn we niet tegengekomen. Wel vonden we kwalitatieve onderzoeken naar de inzet van onderwijsassistent. Deze richten zich vooral op werkdruk van leraren en baantevredenheid van onderwijsassistenten. Omdat in de UK wel veel onderzoek gedaan is naar de inzet van 'teaching assistants' (zie Kennisrotonde, 2019<sup>3</sup>), zal hieronder daar waar relevant verwezen worden naar uitkomsten van onderzoek uit de UK.

Hoewel wij dus geen 'harde cijfers' over de effecten van de inzet van onderwijsassistenten zijn tegengekomen suggereren de door ons geraadpleegde bronnen namelijk dat de inzet van onderwijsassistenten positieve effecten heeft op de *werkdruk* in scholen en op tevredenheid van de assistenten zelf. Uit het onderzoek van DUO Onderwijsonderzoek & Advies (2019) komt bijvoorbeeld naar voren dat volgens 88% van de bij het onderzoek betrokken bestuurders, de inzet van onderwijsassistenten de ervaren werkdruk door leraren vermindert. Het lijkt er volgens respondenten zelfs op dat alleen al de extra aandacht vanuit de overheid voor werkdruk dit positieve effect verklaart (DUO Onderwijsonderzoek & Advies, 2019). Ook in het Verenigd Koninkrijk bleek dat de inzet van onderwijsassistenten ruimte creëerde voor leraren om te reflecteren op hun eigen lespraktijk en de ontwikkeling van leerlingen in kaart te brengen (Galton & MacBeath, 2010). Zonder dat het resulteerde in minder uren werk, gaf de inzet van onderwijsassistenten leraren de mogelijkheid om met collega's samen te werken en adviezen uit te wisselen en gaf het hen het gevoel op waarde geschat te worden (ibid).

De *baantevredenheid* van onderwijsassistenten zelf blijkt behoorlijk hoog: ruim 60% van de onderwijsassistenten is (zeer) tevreden over de taakverdeling met leraren en ongeveer de helft van de onderwijsassistenten is (zeer) tevreden over het takenpakket. Slechts een kleine groep onderwijsassistenten is over deze aspecten (zeer) ontevreden (respectievelijk 10% en 15%, Kurver & Driessen, 2018). Als het gaat om de werkomstandigheden, dan blijken onderwijsassistenten het meest tevreden te zijn over de samenwerking binnen het team, de mate van zelfstandigheid en over hun werkplek (bijna 70% is positief over deze aspecten). Ruim 60% van de onderwijsassistenten is echter ontevreden over het salaris. Ook over de werkdruk en de mogelijkheden tot persoonlijke ontwikkeling is ruim 30% van de onderwijsassistenten ontevreden (Kurver & Driessen, 2018). Bijna 60% van de onderwijsassistent geeft overigens wel aan dat hun *wensen* met betrekking tot loopbaanontwikkeling besproken worden in functionerings- of ontwikkelgesprekken met leidinggevenden. Kennelijk worden de *mogelijkheden* om door te groeien als beperkt ervaren (Kurver & Driessen, 2018).

De inzet van onderwijsassistenten kan ook indirect een positief effect hebben op de vermindering van het lerarentekort. Zo laten Kurver en Driessen (2018) zien dat van de afgestudeerde onderwijsassistenten in 2015/2016 23% doorstroomt naar de PABO. Deze doorstroom is de laatste jaren relatief wat lager vanwege de toelatingseisen voor vakken als aardrijkskunde, geschiedenis, natuur en techniek die per 2014-2015 zijn ingevoerd. Deze eisen hebben vooral mensen met een mbo- of havo diploma van de PABO geweerd (de instroom van deze groepen was 50%-punt respectievelijk 20%-punt lager dan voor de invoering van de eisen) (Bolhaar & Van Ruijver, 2019). Kurver en Driessen (2018) schatten voorts in dat de bereidheid van onderwijsassistenten om door te stromen naar de PABO met 42%-punt stijgt als er

---

<sup>3</sup> De Endowment Foundation heeft veel onderzoek uit de UK vertaald in praktische tools en adviezen. Omdat deze vrij context specifiek zijn, voert het te ver deze hier te benoemen. Deze zijn te vinden via: <http://educationendowmentfoundation.org.uk/tools/guidance-reports/making-best-use-of-teaching-assistants/>

geen collegegeld hoeft te worden betaald en men acht uur betaald studieverlof zou krijgen van de werkgever. Om in deze bereidheid te voorzien bestaat een subsidieregeling, waar in 2019 328 aanvragen voor zijn gedaan<sup>4</sup>. Ook blijkt dat 37% van de werkende onderwijsassistenten de wens heeft om zich te professionaliseren tot lerarenondersteuner middels een associate degree opleiding (Kurver & Driessen, 2018).

### 2.1.3. *Onder welke voorwaarden treden de positieve effecten op?*

Uit de literatuur komen een aantal randvoorwaarden naar voren voor een effectieve inzet van onderwijsassistenten. Hiervan is *rolduidelijkheid* de meest genoemde randvoorwaarde, zowel voor wat betreft het primair onderwijs in Nederland (zie bijv. Kurver & Driessen, 2018) en het Verenigd Koninkrijk (Bach et al., 2006; Galton & MacBeath, 2010) als in het wetenschappelijk onderwijs (De Putter & den Brok, 2015). Onderzoek naar de inzet van onderwijsassistenten in het VK laat zien dat onderwijsassistenten vooral lesgevende en begeleidingstaken op zich nemen zodat leraren meer tijd hebben om bijvoorbeeld hun lessen voor te bereiden. Duidelijkheid over het exacte takenpakket, de hoeveelheid beschikbare tijd die daarvoor staat en de afstemming met de taken van leraren bepaalt in sterke mate de ervaren werkdruk en het werkplezier van zowel leraar als onderwijsassistent (bijv. Bach et al., 2006). Een *goede voorbereiding van onderwijsassistenten* wordt dan ook niet voor niets als succesfactor genoemd. Een goede opleiding en voldoende contact en overleg met leraren is bijvoorbeeld van belang (Sharples et al., 2018), maar ook *ondersteuning tijdens de taakuitvoering* wanneer onderwijsassistenten bijvoorbeeld met problemen of dilemma's geconfronteerd worden en *mogelijkheden tot verdere professionalisering* (Ryall & Goddard, 2003). Rolstress, vanwege onduidelijkheid of tegengestelde verwachtingen wordt al langer in verband gebracht met allerlei negatieve uitkomsten zoals burnoutklachten (zie, bijvoorbeeld, Örtqvist & Wincent, 2006). Het is dus van belang om ervoor te zorgen dat rolduidelijkheid en voorbereiding of training van onderwijsassistenten goed op orde zijn.

Wat raakt aan rolduidelijkheid en goede voorbereiding is een *duidelijke visie van de schoolleiding op de inzet van onderwijsassistenten*. Bach en collega's (2006) bevelen schoolleiders aan om een *lange termijnvisie* te ontwikkelen op een structurele inzet van onderwijsassistenten. Door onderwijsassistenten bijvoorbeeld een duidelijke rol in het curriculum te geven ontstaat voor hen de mogelijkheid een specialisme te ontwikkelen (bijvoorbeeld binnen een vak) dat duidelijk herkenbaar is binnen een team. Hierdoor worden onderwijsassistenten ook echt als onderdeel van het team beschouwd (Ryall & Goddard, 2003). Net als Kurver en Driessen (2018) zetten Bach et al. (2006) in op de structurele inzet van onderwijsassistenten in plaats van een korte-termijn- en pragmatische inzet. Sharples en collega's (2018) voegen er aan toe oog te hebben voor verbindingen tussen de taken van onderwijsassistenten buiten de klas en datgene wat binnen de klas plaatsvindt, waarbij altijd helder geformuleerd dient te zijn wat hun toegevoegde is en zij niet ingezet dienen te worden als privéleraar voor onder presterende leerlingen.

Naast rolduidelijkheid bevelen De Putter en Den Brok (2015) aan dat er voldoende tijd moet zijn voor onderwijsassistenten om ook onderling af te stemmen hoe zij hun rol en taken invullen en dat zij, net als leraren, *toegang* dienen te hebben tot praktische faciliteiten (bijv. kopieerpasje; toegang tot administratieve systemen). Aanvullend hierop dienen onderwijsassistenten toegang te hebben tot informatie die relevant is voor de taakuitvoering, zoals beleidstukken, protocollen en leerling gegevens (Ryall & Goddard, 2003).

### 2.1.4. *Wat kunnen schoolleiders en leraren doen om effectief onderwijsassistenten in te zetten?*

Op basis van de vorige twee paragrafen komen we tot de volgende aanbevelingen voor schoolleiders:

---

<sup>4</sup> <https://www.dus-i.nl/subsidies/onderwijsassistenten-naar-opleiding-tot-leraar>



- Blijf onderwijsassistenten inzetten aangezien zij de werkdruk binnen lerarenteams kunnen verminderen;
- Zorg voor een duidelijke visie op de rol van onderwijsassistenten in het curriculum en binnen het schoolteam;
- Faciliteer de roluitvoering van onderwijsassistenten in ruimte, tijd en middelen maar ook in professionaliseringsmogelijkheden;
- Faciliteer een duidelijke afstemming tussen onderwijsassistenten en leraren over hun onderlinge taakverdeling;
- Evalueer regelmatig de tevredenheid van onderwijsassistenten over hun werk;
- Luister goed naar de ontwikkelwensen van onderwijsassistenten en faciliteer deze waar mogelijk;
- Stimuleer niet alleen doorstroom naar de PABO, maar ook naar associate degree opleidingen, om diversiteit in onderwijsteams aan te moedigen en loopbaanpaden te formuleren;
- Maak duidelijk hoe onderwijsassistenten sneller door kunnen groeien naar hogere schalen. Gebruik hiervoor de voorbeeldfunctieomschrijvingen die als bijlage bij de nieuwe cao primair onderwijs zijn verschenen (<https://www.poraad.nl/themas/werkgeverszaken/cao-primair-onderwijs>)

Voor leraren komen we tot de volgende aanbeveling:

- Voer regelmatig overleg met onderwijsassistenten over de onderlinge taakverdeling en probeer tegengestelde verwachtingen te voorkomen dan wel op te lossen.

#### **Lessons learned over de inzet van onderwijsassistenten**

- Onderwijsassistenten houden zich het meest bezig met het ondersteunen en begeleiden van leerlingen (93%), met extra begeleiding voor kinderen met een achterstand (85%) en surveillance- of pleinwachttaken (75%).
- De inzet van onderwijsassistenten vermindert de ervaren werkdruk van leraren.
- Randvoorwaarden voor deze positieve consequenties zijn:
  - Rolduidelijkheid en duidelijkheid over de toegevoegde waarde van onderwijsassistenten
  - Duidelijke visie van de schoolleiding op de inzet van onderwijsassistenten
  - Een goede voorbereiding van onderwijsassistenten
  - Ondersteuning tijdens de taakuitvoering
  - Mogelijkheden tot verdere professionalisering
  - Toegang onderwijsassistenten tot praktische faciliteiten en informatie

## **2.2. Taakdifferentiatie binnen primair onderwijsteams**

Zoals gezegd leverde het literatuuronderzoek geen wetenschappelijke artikelen op over taakdifferentiatie in het primair onderwijs. Wel vonden we veel 'grijze' literatuur over aanpalende onderwerpen zoals rol- en taakverdeling en inzet van academische leraren. Deze paragraaf bevat dan ook nauwelijks 'harde cijfers' maar meer kwalitatieve bevindingen over vormen van differentiatie, effecten en randvoorwaarden. Zo voerden onderzoekers van het Kohnstamm Instituut in opdracht van de Onderwijsraad in 2004 een vergelijkbaar onderzoek uit als het onderhavige onderzoek, namelijk een studie naar de effecten van alternatieve organisatievormen binnen het primair onderwijs op de inzet van leraren (Boogaard et al., 2004).

### 2.2.1. Wat is er bekend over de inzet van taakdifferentiatie?

In de studie van Boogaard en collega's (2004) wordt een onderscheid gemaakt tussen *taakdifferentiatie* enerzijds – wat betekent dat leraren in een zelfde functie een verschillend takenpakket krijgen toebedeeld – en *functiedifferentiatie* anderzijds – wat betekent dat er verschillende onderwijsgevende en onderwijsondersteunende functies in het onderwijs bestaan zoals leraren, onderwijsassistenten en lerarenondersteuners. Dit onderscheid is in het licht van de toenemende functiedifferentiatie in het onderwijs (zie, bijvoorbeeld, het Convenant Actieplan Leerkracht van Nederland uit 2008 of de recent hernieuwde cao van primair onderwijs) en in het licht van de centrale vraagstelling van de literatuurstudie zeer relevant. Vandaar dat hieronder op beide vormen van differentiatie ingegaan wordt.

Taakdifferentiatie vindt bijvoorbeeld plaats in 'team teaching': dit is een onderwijsvorm waarbij leerlingen les krijgen van een team van leraren. Dit team kan op verschillende manieren vormgegeven worden. Zo kan de ene leraar bijvoorbeeld instructie geven, terwijl de ander de voortgang monitort of kunnen bepaalde vakken zoals muziek of geschiedenis verdeeld worden over leraren (zie, voor meer informatie, Goetz, 2000). Taakdifferentiatie biedt leraren de mogelijkheid om zich te specialiseren in een bepaalde lesinhoud (Van den Heuvel-Panhuizen et al., 2005) of activiteit in het onderwijsleerproces (zoals instrueren, coachen, trainen, adviseren en toetsen; Boogaard et al., 2004). Dit is van belang omdat de eisen die de samenleving stelt aan het onderwijs toenemen en niet verwacht kan worden dat elke leraar over alle onderwerpen evenveel expertise ontwikkelt (Van den Heuvel-Panhuizen et al., 2005). Specialisatie kan op die manier tot een efficiënter taakverdeling leiden: doordat mensen die taken op zich nemen die zij goed beheersen, kost de voorbereiding ervan bijv. minder tijd.

De mogelijkheden tot functiedifferentiatie zijn met de invoering van meer onderwijsondersteunende functies zoals onderwijsassistenten en lerarenondersteuners sterk toegenomen (OCW, 2003), maar ook met de meer recente invoering van de functie van 'academische leraar' (zie, bijvoorbeeld, Snoek & Volman, 2014). Voordeel ook hier weer is de mogelijkheid tot *specialisatie* (Baar, 2018), niet alleen voor leraren, maar ook voor andere functionarissen. Tevens wordt men in de uitvoering van onderwijs minder afhankelijk van de – schaarser wordende – leraren. Er ontstaan immers meer *loopbaanpaden* door al deze initiatieven (Broeks et al., 2018).

Tegenwoordig komen we veelal combinaties van taak- en functiedifferentiatie tegen. Denk bijvoorbeeld aan unitonderwijs, waarin leraren samen met onderwijsondersteunend personeel samenwerken aan onderwijs voor een grote groep leerlingen (van den Berg et al., 2017)<sup>5</sup>. Ook zien we dat leerlingen in het primair onderwijs niet alleen te maken hebben met leraren of onderwijsondersteunend personeel dat in dienst is van de school. Denk bijvoorbeeld aan ouders die groepjes leerlingen begeleiden bij lezen of fungeren als overblijfouder. Of denk aan medewerkers van de kinderopvang die de voorschoolse opvang in de school verzorgen of zorgprofessionals die worden ingeschakeld (Bates et al., 2019). Teams binnen het primair onderwijs hebben dan ook vaak het karakter van '*extended teams*' (Nieuwenhuis, 2013) waarmee wordt bedoeld dat onderwijsteams zich kunnen uitstrekken over de grenzen van de schoolorganisatie heen. Ook binnen het mbo is sprake van *extended onderwijsteams* waarin functionarissen binnen de mbo instellingen (zoals instructeurs, avo en beroepsgerichte docenten) samenwerken met mensen uit de beroepspraktijk (zoals werkplekbegeleiders). Binnen de mbo context is onderzoek gedaan naar de verschillende rollen die binnen het onderwijsleerproces

---

<sup>5</sup> Er zijn verschillende praktische voorbeelden te vinden van hoe onderwijs anders kan worden georganiseerd en wat dit betekent voor de verdeling van rollen en taken. Innovatie Impuls Onderwijs (iio) was bijvoorbeeld een project rondom vernieuwing binnen het basis- en voortgezet onderwijs, uitgevoerd het CAOP en Kennisland, in opdracht van OCW. Op iio website zijn verschillende uitwerkingen te zien van hoe onderwijs op een andere manier georganiseerd kan worden: <https://www.innovatieimpulsonderwijs.nl/>

vervuld dienen te worden, zoals assessor of curriculumvernieuwer. Deze rollen zijn vervolgens gekoppeld aan kerntaken en benodigde competenties (Oonk et al., 2013). Als de rollen duidelijk zijn kan worden nagedacht over welke functionaris deze het beste op zich kan nemen waarbij niet alleen rekening gehouden hoeft te worden met expertise maar ook met affiniteit of loopbaanwensen. Het voordeel van dit soort '*rol differentiatie*' is dat de daaruit voortvloeiende taken op elkaar aansluiten, met een minder gefragmenteerd takenpakket als gevolg dan wanneer vanuit losse taken en beschikbare taakuren wordt geredeneerd (zie, bijv. Runhaar et al., 2019).

Roldifferentiatie raakt aan 'gespreid leiderschap', een concept dat veel aandacht heeft gekregen in de onderwijskundige literatuur (zie, bijvoorbeeld, Spillane, 2005) en waarbij leiderschap niet alleen gezien wordt als eigenschap van een individu of als een bevoegdheid gelegen in een specifieke functie, maar ook als een eigenschap van een groep (Hulsbos et al., 2017): alle groepsleden kunnen leiderschap op zich nemen op basis van expertise en affiniteit en de verdeling van leiderschap hangt af van de behoeftes die op bepaalde momenten bestaan. Dit maakt gespreid leiderschap een dynamisch gegeven dat een *informeel* karakter heeft. Gespreid leiderschap binnen scholen kan echter niet los gezien worden van *formeel* leiderschap. Bouwmans en anderen (2017) laten in navolging van MacBeath (2005) zien hoe formele teamleiders in het mbo ruimte kunnen scheppen voor gespreid informeel leiderschap binnen onderwijsteams, waarbij teamleden elkaar leiderschap gunnen omdat men elkaars expertise en de waarde ervan over en weer erkent. Binnen de hiërarchische context van onderwijsinstellingen is ontwikkeling naar informeel gespreid leiderschap – tot op zekere hoogte – mogelijk. Bouwmans en anderen (2017) beargumenteren, in navolging van Gronn (2009), dat binnen scholen altijd sprake zal zijn van een combinatie tussen formeel en informeel leiderschap (zgn. 'hybrid leadership').

Tot slot stuiten we in de uitwerking van het geschetste onderscheid tussen taak-, functie-, en roldifferentiatie, op studies over '*job crafting*'. Dit is een concept dat recent veel aandacht krijgt in onderzoek naar werkdruk en werkplezier (zie van Wingerden et al., 2017) en dat ook raakt aan differentiatie in onderwijsteams. Met job crafting wordt bedoeld op informele manieren waarop teamleden hun werk op zo'n manier inrichten dat dit aan hun individuele behoeften voldoet (zie Leana et al., 2009; Hummel et al., 2019). Het gaat over de variaties die leraren kunnen aanbrenge in hun werk zodat zij meer het gevoel hebben 'in control te zijn' en minder werkdruk ervaren (Van Wingerden et al., 2017). Te denken valt aan invallen voor elkaar om ruimte voor de ander te creëren; zelf samenwerkingspartners bepalen; werktijd voor een deel zelf kunnen indelen, etc. Zo wordt in het kader van de balans tussen job demands en job resources meer zwaarte aan de resource kant gecreëerd. Job crafting kan ook gericht zijn op het meer gebruik maken van de eigen sterke punten. Zo laten van Woerkom en Meyers (2019) zien dat leerkrachten in het primair onderwijs die kleine aanpassingen in hun taak maken zodat deze meer in lijn is met hun eigen sterke punten, meer vertrouwen in hun eigen competentie krijgen en meer acties nemen om zichzelf verder te ontwikkelen.

### 2.2.2. *Wat is bekend over de effecten van de inzet van verschillende vormen van differentiatie in onderwijsteams op werkdruk/verzuim, werktevredenheid en de vraag naar nieuwe leraren?*

De vraag naar effecten van taakdifferentiatie is lastig te beantwoorden vanwege het ontbreken van wetenschappelijk onderzoek. De beperkte hoeveelheid 'grijze' literatuur op dit terrein levert weliswaar inzichten op, zij het dat die zich met name toespitsten op *werkdruk*. Boogaard en collega's (2004) stellen dat door taakdifferentiatie (lees: specialisatie) meer vormen van samenwerking tussen onderwijsgevenden ontstaan. Hoewel specialisatie kan leiden tot besparing van docenttijd (een specialist kan bijvoorbeeld een les één keer voorbereiden en die vervolgens aan meerdere klassen geven), kan afstemming met anderen juist weer extra tijd kosten. Anderzijds kan samenwerking weer mogelijkheden bieden tot intervisie en onderwijsvernieuwing. Of taakdifferentiatie leidt tot minder werkdruk is derhalve twijfelachtig. Taakdifferentiatie kan alleen leiden tot *minder vraag naar*

*leraren* als hierbij ondersteunend personeel, zoals onderwijsassistenten of lerarenondersteuners, wordt ingezet (Boogaard et al., 2004).

In de vorige paragraaf werd duidelijk dat naast taakdifferentiatie ook andere vormen van differentiatie bestaan en dat die op verschillende manieren kan worden vormgegeven (op formele en informele manieren en op grondslag van functies of voorkeuren van medewerkers bijvoorbeeld). Samenwerken aan onderwijs, waarbij taken gedifferentieerd worden en verschillende typen professionals een rol hebben, kan zowel voor leerlingen als voor onderwijsgeevenden voordelen opleveren. Hoewel er, voor zover wij weten, geen grootschalige kwantitatieve of experimentele studies gedaan zijn naar effecten van (taak)differentiatie, bieden de meer kwalitatieve studies die we hierboven aanhaalden verschillende aanknopingspunten om potentieel positieve effecten te expliciteren. Zo kan er door als team te werken meer aandacht geschonken worden aan individuele leerlingen of kleinere groepen leerlingen met specifieke behoeftes (Goetz, 2000) en kan specialisatie door onderwijsgeevenden in een bepaalde inhoud of rol leiden tot kwaliteitsverhoging van het onderwijs (Van den Heuvel-Panhuizen et al., 2005). Voor de leraren kan samenwerken aan onderwijs ook veel opleveren. Doordat men lesgebonden taken van elkaar kan overnemen, kan er tijd vrijkomen voor niet-lesgebonden taken (Boogaard et al., 2004). Ook ontstaan er, zoals hierboven geschetst, meer loopbaanpaden. De mogelijkheid zich te specialiseren kan als een verrijking worden ervaren. En doordat er intensief wordt samengewerkt, ontmoet men elkaar sneller en ontstaan er automatisch meer mogelijkheden om van elkaar te leren (Meirink et al., 2010).

### 2.2.3. *Onder welke voorwaarden treden de positieve effecten op?*

De voorwaarden die in paragraaf 2.1.3 zijn geschetst voor een succesvolle inzet van onderwijsassistenten, lijken ook op de verschillende vormen van differentiatie van toepassing te zijn. Of het nu gaat om de inzet van onderwijsassistenten (als vorm van functiedifferentiatie) of de inzet van 'teacher leaders' (als vorm van taakdifferentiatie waarbij leraren een voortrekkersrol spelen bij onderwijsinnovaties), een duidelijke *rolafbakening* blijkt van cruciaal belang (Van den Heuvel et al., 2005). Daarnaast wordt ook de ruimte voor *professionele ontwikkeling* als belangrijke factor gezien (Boogaard et al., 2004). Zo laat Vlaams onderzoek (Struyve et al., 2014) zien dat het voor leraren die de rol van *teacher leader* op zich nemen, bijvoorbeeld door expert te worden in een bepaald schoolvak en daarin binnen het team een leidende en voorschrijvende rol spelen, een verandering ervaren in de sociaal-professionele relatie met hun collega-leraren en met hun leidinggevende. Als teacher leader treden leraren toe tot de 'administratieve zone', die tot dan toe voor hen vaak onbekend terrein was, wat vervolgens tot argwaan kan leiden onder collega-leraren. Men gaat zich op een nieuwe manier tot elkaar verhouden en leren hoe dit werkt, kost van beide kanten tijd. Deze *tijd* moet dan ook gegeven worden (Imants, 1996). Schoolleiders dienen zich van dit proces bewust te zijn en er alles aan te doen om te laten zien dat zij de teacher leaders serieus nemen en betrekken in besluitvorming. Een duidelijke rolomschrijving en voldoende ondersteuning in tijd en ruimte voor professionele ontwikkeling en afstemming met collega's zijn dus van belang (Imants, 1996; Onderwijsraad, 2018; Van den Heuvel et al., 2005). Ook hier hieruit blijkt dat er een *duidelijke visie* moet zijn op ieders inzet en waarde in het onderwijsleerproces.

In lijn met de positieve psychologie benadering (Van Woerkom, 2018) kunnen we ervan uitgaan dat wanneer onderwijsprofessionals de rollen op zich nemen die passen bij hun sterke punten, zij hier mee energie van zullen krijgen en meer gemotiveerd zullen zijn dan wanneer zij taken toebedeeld krijgen op basis van, bijvoorbeeld, anciënniteit, gewoonte of beschikbare uren. Mensen verschillen van elkaar in waar zij goed in zijn. Om tot een zo optimaal teamresultaat te komen, is het daarom zinvol om na te gaan hoe ieders unieke kwaliteit zo goed mogelijk benut kan worden.

#### 2.2.4. *Wat kunnen schoolleiders en leraren doen om verschillende vormen van differentiatie binnen onderwijsteams effectief in te zetten?*

Op basis van de vorige twee paragrafen komen we tot de volgende aanbevelingen voor schoolleiders:

- Maak expliciet welke rollen en taken binnen het primair proces (het geven en ontwikkelen van onderwijs) en binnen de secundaire processen (het organiseren van onderwijs) vervuld moeten worden;
- Ga na welke kwalificaties en kwaliteiten nodig zijn om de verschillende rollen en taken te vervullen;
- Betrek teamleden bij het verdelen van rollen en taken;
- Denk na welke rollen door externen vervuld kunnen worden, zoals ouders of actoren uit andere instellingen,
- Faciliteer regelmatige gesprekken tussen teamleden over onderlinge taak- en rolafstemming
- Faciliteer de rol- en taakuitvoering in ruimte, tijd en middelen maar ook in professionaliseringsmogelijkheden
- Luister goed naar ieders loopbaanwensen en probeer de rol- en taakverdeling daar op af te stemmen;

Voor leraren en andere onderwijsgeevenden komen we tot de volgende aanbeveling:

- Voer binnen het team regelmatig overleg met elkaar over de onderlinge rol- en taakverdeling en probeer tegengestelde verwachtingen te voorkomen dan wel op te lossen;
- Probeer in de rol- en taakverdeling zoveel mogelijk gebruik te maken van ieders sterke kanten en ambities.

#### **Lessons learned over differentiatie in teams**

- Differentiatie kan op verschillende manieren vormgegeven worden en meer of minder geformaliseerd worden; waar taak- en functiedifferentiatie meer formele manieren zijn om het werk te verdelen, kunnen roldifferentiatie en 'job crafting' als meer informele manieren worden beschouwd.
- Differentiatie kan enerzijds leiden tot specialisatie en daarmee tot efficiëntie en minder werkdruk; anderzijds vraagt differentiatie om samenwerking en onderlinge afstemming in, wat tijd kost.
- Randvoorwaarden voor deze positieve consequenties zijn:
  - Zicht op ieders kwaliteiten en interesses;
  - Taken verdelen op basis van ieders kwaliteiten en hierop durven vertrouwen
  - Duidelijkheid over afbakening van taken of rollen;
  - Voldoende mogelijkheden voor professionalisering
  - Voldoende tijd en middelen om de taken of rollen goed uit te voeren;
  - Een duidelijke visie op ieders inzet en waarde in het onderwijsleerproces.

### 3. Conclusie & Discussie

#### 3.1. Samenvatting van belangrijkste bevindingen

Deze literatuurstudie leverde enkele specifieke onderzoeken op naar de inzet van onderwijsassistenten. Er werden weinig onderzoeken gevonden naar taakdifferentiatie in het primair onderwijs. Om deze reden is gebruik gemaakt van literatuur uit andere onderwijssectoren en is de vraagstelling rond de term taakdifferentiatie verbreed naar functie- en rol differentiatie, job crafting en gespreid leiderschap. Op die manier hebben we de vraag *'In hoeverre, op welke manier en onder welke voorwaarden kan a) de inzet van onderwijsassistenten en b) taakdifferentiatie binnen teams bijdragen aan het terugdringen van het lerarentekort, het reduceren van werkdruk en verzuim, het verhogen van werktevredenheid en het gelijk houden of verhogen van de onderwijskwaliteit?* kunnen beantwoorden.

Wat onderwijsassistenten betreft kunnen we concluderen dat zij zich het meest bezig houden met het ondersteunen en begeleiden van leerlingen, met extra begeleiding voor kinderen met een achterstand, en met surveillance- of pleinwachttaken. Studies naar effecten van de inzet van onderwijsassistenten spitsen zich voornamelijk toe op de ervaren werkdruk van leraren en niet of nauwelijks op de andere afhankelijke variabelen uit de onderzoeksvragen, namelijk verzuim, het verhogen van werktevredenheid en het gelijk houden of verhogen van de onderwijskwaliteit. De werkdrukbeleving kan naar beneden gebracht worden als aan bepaalde voorwaarden wordt voldaan, zoals rolduidelijkheid en een goede voorbereiding van onderwijsassistenten.

Omdat weinig literatuur beschikbaar was op het terrein van taakdifferentiatie zijn meerdere vormen van differentiatie bij het onderzoek betrokken. Differentiatie kan immers op verschillende manieren - meer of minder geformaliseerd en op verschillende grondslagen gebaseerd - worden vormgegeven; waar taak- en functiedifferentiatie meer formele manieren zijn om het werk te verdelen, kunnen roldifferentiatie en 'job crafting' als meer informele manieren worden beschouwd. Ook op dit terrein werd weinig onderzoek aangetroffen over de effecten ervan en spitste het schaarse onderzoek dat beschikbaar was zich vooral toe op werkdruk. Ook waren onderzoeken overwegend kwalitatief van aard. Onderzoek suggereert dat differentiatie kan leiden tot specialisatie, minder werkdruk en meer werkplezier, maar ook hier geldt dat aan bepaalde voorwaarden moet worden voldaan. Naast rolduidelijkheid betreft het hier bijvoorbeeld ook een duidelijke visie op ieders inzet en waarde in het onderwijsleerproces.

#### 3.2. Theoretische reflectie en suggesties voor vervolgstudies

Wat in de onderzoeken naar werkdruk in het onderwijs (zie, bijvoorbeeld, Hummel et al., 2019) duidelijk naar voren komt, is dat een disbalans tussen taakeisen en hulpbronnen kan leiden tot stress en burn-out symptomen. Deze redenering komt duidelijk terug in de zogenoemde Job-Demands-Resources theorie die veronderstelt dat wanneer de *taakeisen* (zoals werkdruk) de *hulpbronnen* (zoals autonomie of collegiale steun) overstijgen, dit tot negatieve uitkomsten (zoals werkstress) kan leiden (zie bijv. Schaufeli & Taris, 2013; Janssen in de Wal et al., 2018). Wanneer men het idee heeft over meer dan voldoende hulpbronnen te beschikken om de taakeisen het hoofd te bieden, dan kan dit juist tot positieve uitkomsten leiden, zoals bevlogenheid of werkgeluk. Hulpbronnen komen vaak tegemoet aan de psychologische basisbehoeften aan sociale verbondenheid, autonomie, en ervaren competentie (Jansen in de Wal, Van den Beemt, Martens & Den Brok, 2018). Het is dus de verhouding tussen negatieve en positieve werkkenmerken die bepalend is voor allerlei werkuitskomsten (Hummel, et al., 2019; Schaufeli & Taris, 2013). In ons vervolgonderzoek nemen we de balans tussen taakeisen en werkhulpbronnen expliciet mee. Bovendien wordt steeds meer bewijs gevonden voor de positieve effecten van rol differentiatie en job crafting (Rudolph, Katz, Lavigne, & Zacher, 2017) dus zal in ons vervolgonderzoek, naast taak- en functiedifferentiatie ook aandacht zijn voor deze vormen van differentiatie binnen teams.

Het is duidelijk geworden dat het vraagstuk rond 'anders organiseren', door middel van de inzet van onderwijsassistenten en differentiatie, op meerdere niveaus speelt. Differentiatie, bijvoorbeeld door de inzet van onderwijsassistenten vraagt niet alleen om aanpassingen van individuele leraren maar ook van de teams waarin zij werken. Inzet van onderwijsassistenten is bijvoorbeeld alleen effectief wanneer teamleden in overleg met elkaar – inclusief onderwijsassistent – bepalen welke taken het best bij onderwijsassistenten neergelegd kunnen worden en hoe onderlinge afstemming plaatsvindt (zie, bijvoorbeeld, Bach et al., 2006).

Naast het *individuele* en het *teamniveau* speelt het vraagstuk rond 'anders organiseren' ook op *school of bovenschool niveau*. Vanuit de schoolleiding is bijvoorbeeld een duidelijke visie nodig op ieders inzet en waarde in het onderwijs waarmee het raakt het aan het schoolbrede strategisch personeelsbeleid. Met het strategisch personeelsbeleid wordt bedoeld op alle beleid en praktijken die gericht zijn op het aantrekken, behouden, ontwikkelen en belonen van leraren op zo'n manier dat het de leraar-, team- en schoolprestaties verhoogt (Runhaar, 2017). Inzet van onderwijsassistenten vraagt bijvoorbeeld om een goede werving en selectieprocedure en goede mogelijkheden voor professionele ontwikkeling en dus om een goed strategisch personeelsbeleid. Hetzelfde geldt voor differentiatie: taken en rollen verdelen binnen het team raakt aan het taakbeleid, hetgeen een wezenlijk onderdeel is van strategisch personeelsbeleid (zie ook Reezigt et al., 2019). Strategisch personeelsbeleid kan worden gezien als een overkoepelende randvoorwaarde voor duurzame differentiatie in zijn algemeen en de inzet van onderwijsassistenten in het bijzonder. Hoewel dit in de literatuur die wij hebben bestudeerd niet expliciet zo wordt gesteld, denken wij dat 'teamgericht personeelsbeleid' (zie Bouwmans et al., 2017) een goede kapstok op operationeel niveau kan zijn voor de aanbevelingen voor schoolleiders die uit onze onderzoeken naar voren komen. In onze vervolgstudies zullen we dit, relatief nieuwe, theoretische concept dan ook verder uitwerken en in verband brengen met het vraagstuk rond anders organiseren in het primair onderwijs. In de Appendix kunt u alvast een uitgebreidere uitleg van teamgericht personeelsbeleid terugvinden.

#### 4. Referenties

- Adriaens, S., Van Grinsven, V., Van der Woud, L. & Westerik, H. (2016). *Rapportage werkdruk leraren in het basisonderwijs*. Utrecht: DUO Onderwijsonderzoek & Advies.
- Appelbaum, E., Bailey, T., Berg, P., Kalleberg, A. L., & Bailey, T. A. (2000). *Manufacturing advantage: Why high-performance work systems pay off*. Cornell University Press.
- \* Baar, E. (2018). Academische geschoolde basisschoolleraren zijn anders, niet beter. Geraadpleegd van:  
<https://www.scienceguide.nl/2018/10/academische-leerkrachten-anders/>
- \* Bach, S., Kessler, I., & Heron, P. (2006). Changing job boundaries and workforce reform: the case of teaching assistants. *Industrial Relations Journal*, 37(1), 2-21.
- Backbier, E., Frielink, S. J., & Groeneveld, M. (2001). *Taakbesteding en taakbelasting van leraren in het Primair Onderwijs: kalenderjaar 2000*. Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- \* Bates, S. M., Mellin, E., Paluta, L. M., Anderson-Butcher, D., Vogeler, M., & Sterling, K. (2019). Examining the influence of interprofessional team collaboration on student-level outcomes through school-community partnerships. *Children & Schools*, 41(2), 111-122.
- \* Bolhaar, J., & van Ruijven, K. (2019). *Het effect van bijzondere nadere vooropleidingseisen op de pabo*. Den Haag: Centraal Planbureau.
- \* Boogaard, M., Blok, H., Van Eck, E., & Schoonenboom, J. (2004). Ander onderwijs, minder leraren. *Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut*.
- \* Bouwmans, M., Runhaar, P., Wesselink, R., & Mulder, M. (2017). Stimulating teachers' team performance through team-oriented HR practices: the roles of affective team commitment and information processing. *The International Journal of Human Resource Management*, 1-23
- \* Broeks et al., (2018). *Loopbaanpaden in het primair onderwijs*. Utrecht: Berenschot Groep B.V
- Cohen, S. G., & Bailey, D. E. (1997). What makes teams work: Group effectiveness research from the shop floor to the executive suite. *Journal of management*, 23(3), 239-290.
- Creemers, B., & Kyriakides, L. (2015). Process-Product Research: A Cornerstone in Educational Effectiveness Research. *Journal of Classroom Interaction*, 50(2), 107-119.
- \* De Putter & Den Brok (2015). De inzet van studenten in het engineering onderwijs
- \* DUO Onderwijsonderzoek & Advies. (2019). *Rapportage Onderzoek Werkdrukmiddelen*. Utrecht: DUO Onderwijsonderzoek & Advies.
- \* Galton, M., & MacBeath, J. (2010). Balancing the workload equation in English primary schools: a continuing story?. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(4), 301-315.
- \* Goetz, K. (2000). Perspectives on Team Teaching A Semester I Independent Inquiry. *Egallery Exemplary Student Scholarship Master of Teaching Program Faculty of Education*, 1(4).
- \* Gronn, P. (2009). Leadership configurations. *Leadership*, 5(3), 381-394.
- Houtman, I. & Stege, J. (2015). *Rapportage werkdruk onderzoek in het vo*. Delft: TNO.
- \* Hulsbos, F. & Langevelde, S. (Eds., 2017). *Gespreid Leiderschap in Het Onderwijs: Elkaar Invloed Gunnen Voor Vernieuwing*. Utrecht: Kessels & Smit Publishers.
- \* Hummel, L., Hoofman, W., & Schelvis, R. (2019) *Werkdruk in het onderwijs*. Den Haag: TNO.
- \* Imants, J. G. M. (1996). *Leiding geven aan onderwijs!: onderwijskundig leiderschap en taakdifferentiatie in basisscholen*. DSWO Press, Rijksuniversiteit Leiden.
- Jansen in de Wal, J., Van den Beemt, A., Martens, R., & Den Brok, P. (2018):



- The relationship between job demands, job resources and teachers' professional learning: is it explained by self-determination theory? *Studies in Continuing Education*, DOI:10.1080/0158037X.2018.1520697.
- \* Kennisrotonde. (2019). *Hoe kunnen de kwaliteiten van onderwijsassistenten effectief worden benut in het basisonderwijs?* (KR. 513) Den Haag: Kennisrotonde.
  - \* Kurver, B. & D. Driessen, (2018). *Onderwijsassistenten*. Nijmegen: ResearchNed.
  - \* Leana, C., Appelbaum, E., & Shevchuk, I. (2009). Work process and quality of care in early childhood education: The role of job crafting. *Academy of Management Journal*, 52(6), 1169-1192.
  - \* MacBeath, J. (2005). Leadership as distributed: A matter of practice. *School Leadership & Management*, 25(4), 349-366.
  - \* Meirink, J. A., Imants, J., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2010). Teacher learning and collaboration in innovative teams. *Cambridge journal of education*, 40(2), 161-181.
  - \* Nieuwenhuis, L. (2013). *Werken aan goed beroepsonderwijs. Intreerede Lectoraat Beroepsonderwijs*. Nijmegen: HAN Hogeschool.
  - OESO (2019). *Talis 2018 Results. Teachers and school leaders as lifelong learners. Volume I*. Genève: OECD. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
  - Onderwijsraad (2016). *Een ander perspectief op professionele ruimte in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
  - \* Onderwijsraad (2018). *Een krachtige rol voor schoolleiders*. Den Haag: Onderwijsraad.
  - \* Oonk, C., Beers, P.J., & Wesselink, R. (2013). *Doceren in Regiolen. Rollen, taken en competenties van docenten in regionale leerarrangementen*. Wageningen: WUR-ECS.
  - \* Örtqvist, D., & Wincent, J. (2006). Prominent consequences of role stress: a meta-analytic review. *International Journal of Stress Management*, 13(4), 399.
  - Reezigt, Rekens-Mombarg, Bosker & van der Heide (2019). *Personeelsbeleid in het primair onderwijs. Algemeen en strategisch personeelsbeleid van schoolbesturen en schoolleiders*. Groningen: GION onderwijs/onderzoek Rijksuniversiteit Groningen.
  - Rijksoverheid (2018). *Een lerarentekort op uw school? Wat is er mogelijk en waar moet u op letten*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen & Inspectie van het onderwijs.
  - Rudolph, C. W., Katz, I. M., Lavigne, K. N., & Zacher, H. (2017). Job crafting: A meta-analysis of relationships with individual differences, job characteristics, and work outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 102, 112-138.
  - Runhaar, P. (2017). How can schools and teachers benefit from Human Resources Management? Conceptualising HRM from content and process perspectives. *Educational Management Administration & Leadership*. 45(4), 639-656.
  - \* Runhaar, P., Gulikers, J., Wesselink, R., & Wallenaar, M. (2019). Start Wijzer! Een brede blik op verbetering van inductie. In: Helms-Lorenz, M., Schellings, G., & Runhaar, P. (Eds.). *Begeleiding Startende leraren. Praktijk en theorie*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant Publishers.
  - \* Ryall, A., & Goddard, G. (2003). Support staff in primary schools: Reflections upon the benefits of training and implications for schools. *Education 3-13*, 31(1), 72-78.
  - Schaufeli, W., & Taris, T. (2013). Het Job Demands-Resources model: overzicht en kritische beschouwing. *Gedrag & Organisatie*, 26(2), 182-204.
  - \* Sharples, J., Blatchford, P., & Webster, R. (2016). *Making best use of teaching assistants*. Education Endowment Foundation.
  - \* Snoek, M., & Volman, M. (2014). The impact of the organizational transfer climate on the use of teacher leadership competences developed in a post-initial Master's program. *Teaching and teacher education*, 37, 91-100.
  - \* Spillane, J. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-150.
  - \* Struyve, C., Meredith, C., & Gielen, S. (2014). Who am I and where do I belong?

The perception and evaluation of teacher leaders concerning teacher leadership practices and micropolitics in schools. *Journal of Educational Change*, 15(2), 203-230.

- \* Van den Berg, D., Scheeren, J., & Arslan, Z. (2017). *Anders organiseren, minder tekort?*. Den Haag: CAOP.
- \* Van den Heuvel-Panhuizen, M., & de Goeij, E. (2005, May). Offering primary school teachers a multiapproach experience-based learning setting to become a mathematics coordinator in their school. In 15th ICMI Study Conference: The Professional Education and Development of Teachers of Mathematics. Águas de Lindóia, Brazil. (available at 10 August 2006 at [http://stwww.weizmann.ac.il/G-math/ICMI/log\\_in.html](http://stwww.weizmann.ac.il/G-math/ICMI/log_in.html)).
- Van Grinsven, V., Elphick, E. & Van der Woud, L. (2012). *Rapportage werkdruk in het primair onderwijs*. Utrecht: DUO Onderwijsonderzoek.
- \* Van Wingerden, J., Bakker, A. B., & Derks, D. (2017). Fostering employee well-being via a job crafting intervention. *Journal of Vocational Behavior*, 100, 164-174.
- \* Van Woerkom, M. (2018). Het gebruik van sterke punten in teams en organisaties: *Transactive Strengths Systems*. Arnhem: NSvP - Innovatief in Werk.
- \* Van Woerkom, M., & Meyers, M.C. (2019). Strengthening personal growth initiative; The effects of a strengths intervention on personal growth initiative with general self-efficacy as moderator and Mediator. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 92, 98-121.

## **Appendix - Teamgericht personeelsbeleid als ordeningskader voor vervolgstudies**

Met teamgericht personeelsbeleid wordt beoogd dat teams zo goed mogelijk functioneren en presteren. Om te bepalen waar personeelsbeleid dan precies over gaat, wordt veelal gebruik gemaakt van de 'AMO theory of Performance' (Appelbaum et al., 2000), die stelt dat performance van medewerkers een functie is van capaciteiten (Ability) en motivatie (Motivation) van medewerkers en de mogelijkheden (Opportunities) die hen geboden worden om optimaal te functioneren. Door Bouwmans et al. (2017) en Runhaar et al. (2019) is de AMO-theorie gelinkt aan teamwork en is beschreven waar het in teamgericht personeelsbeleid om draait, namelijk:

- dat er in de samenstelling van teams gekeken wordt naar hoe teamleden elkaar aanvullen qua capaciteiten én dat het professionaliseringsaanbod gericht is op wat teams nodig hebben om beter samen te kunnen werken en om goede team resultaten te behalen (Ability);
- dat teams gewaardeerd worden voor het behaalde team resultaat en dat medewerkers gewaardeerd worden voor hun individuele bijdrage aan het team resultaat (Motivation);
- dat er mogelijkheden zijn voor teams om nieuwe kennis op te doen door contacten te leggen met mensen buiten het team en dat er voldoende mogelijkheden zijn voor teams om samen te werken en te werken aan verbeterambities (Opportunity).

Teamgericht personeelsbeleid kan als kapstok dienen om de succesfactoren van verschillende HR praktijken (zoals de inzet van onderwijsassistenten en taakdifferentiatie) in kaart te brengen. Bijvoorbeeld in het 'ability'-domein zal het gaan om zaken als werving en selectie en professionele ontwikkeling van OAs; in het 'motivation'-domein zal onder meer ingegaan worden op beoordeling en beloning van OAs en in het 'opportunity'-domein gaat het bijvoorbeeld om de onderlinge taakverdeling in teams.

Het woord 'team' kent overigens meerdere betekenissen. Als we de definitie van, bijvoorbeeld, Cohen en Bailey (1997) volgen dan wordt een '*echt team*' gedefinieerd als een groep individuen die van elkaar afhankelijk zijn bij de uitvoering van hun taken; die gezamenlijk verantwoordelijk zijn voor uitkomsten; die zichzelf zien als een eenheid binnen het grotere geheel en zo ook door anderen worden gezien. In de praktijk wordt echter onder team vaak een hele school of locatie verstaan. Deze teams zijn daarom niet altijd '*echte*' teams volgens de bovenstaande omschrijving, maar bestaan op zijn minst uit meerdere *sub-teams*. Denk bijvoorbeeld aan de leraren van groepen 1 & 2 op een basisschool die werkwijzen op elkaar moeten afstemmen en als team verantwoordelijk zijn voor een goede doorstroom naar de vervolgroepen.