

Functiedifferentiatie in het onderwijs

Verdiepingsstudie aandachtsgroepenmonitor 2003

Gerrit Vrieze
Leonard Houben
Nico van Kessel

Oktober 2003

FUNCTIEDIFFERENTIATIE IN HET ONDERWIJS

Func tiedifferentiatie in het onderwijs

Verdiepingsstudie aandachtsgroepenmonitor 2003

Gerrit Vrieze
Leonard Houben
Nico van Kessel

Oktober 2003

Voorwoord

Op verzoek van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen heeft het ITS onderzoek uitgevoerd naar functiedifferentie in het onderwijs (po, vo, bve). Onder functiedifferentiatie verstaan we hier de inzet van onderwijsondersteunend personeel in het primair proces, functiedifferentiatie voor leraren en taakspecialisatie. Functiedifferentiatie wordt om verschillende redenen gestimuleerd. In de bve-sector is functiedifferentiatie onder leraren al in de CAO Bve 2003-2004 opgenomen als mogelijkheid. Sinds 2002 zijn de scholen in het primair en voortgezet onderwijs hiermee bezig in het kader van de functiewaardering.

De inzet van onderwijsondersteunend personeel en taakspecialisatie onder leraren neemt gestaag toe. De resultaten geven aan dat er mogelijkheden zijn voor functiedifferentiatie, maar dat directoren zich vanwege financiële risico's nog terughoudend opstellen. Ze zijn volop bezig met de aanscherping van voorbeeldfuncties en procedures.

Het onderhavige onderzoek is uitgevoerd door Gerrit Vrieze, Leonard Houben en Nico van Kessel van het Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen (ITS) te Nijmegen. Voorts zijn bijdragen geleverd door Jos van Kuijk en ondergetekende.

De scholen en instellingen die hebben meegewerkt aan dit onderzoek, zeggen wij hartelijk dank hiervoor. Onze dank gaat ook uit naar de Bve Raad voor het beschikbaar stellen van een bestand van hoofden P&O.

Nijmegen, oktober 2003

Sil Vrieling

Inhoudsopgave

Management Summary	1
1 Primair onderwijs	3
1.1 Inleiding	3
1.2 Inzet OOP	3
1.3 Taakspecialisatie bij leraren	11
1.4 Functiedifferentiatie bij leraren	14
1.5 Kweekvijver voor management	17
2 Voortgezet onderwijs	19
2.1 Inleiding	19
2.2 Inzet OOP	19
2.3 Taakspecialisatie bij leraren	26
2.4 Functiedifferentiatie bij leraren	30
2.5 Kweekvijver voor management	32
3 Bve-sector	35
3.1 Inleiding	35
3.2 Inzet OOP	35
3.3 Taakspecialisatie bij docenten	41
3.4 Functiedifferentiatie bij docenten	44
3.5 Kweekvijver voor management	45
4 Samenvatting	47
Literatuur	53
Bijlagen	
Bijlage 1 Responsverantwoording	57
Bijlage 2 Tabellen bij hoofdstuk 1 (po)	63
Bijlage 3 Tabellen bij hoofdstuk 2 (vo)	67
Bijlage 4 Tabellen bij hoofdstuk 3 (bve)	73

Management summary

In alle onderwijssectoren (po, vo en bve) neemt de *inzet van onderwijsondersteunend personeel* (onderwijsassistenten, klassenassistenten, instructeurs) toe. In het primair onderwijs gaat het vaak nog om een kleine formatie die vooral wordt ingezet om ‘meer handen in de klas’ ten behoeve van de zorg van leerlingen. Vooral in het voortgezet onderwijs en in de bve-sector gaat de inzet van onderwijsondersteunend personeel ook gepaard met onderwijsorganisatorische veranderingen, zoals de invoering van zelfstandig leren en ict. Het verminderen van de werkdruk en het verminderen van oneigenlijke taken bij leraren zijn de belangrijkste redenen voor het inzetten van onderwijsondersteunend personeel. Doorstroom naar de lerarenfunctie behoort voor velen tot de reële mogelijkheden.

Taakspecialisatie onder leraren bestaat al langer en neemt steeds verder toe. Groei wordt verwacht bij bouwcoördinatoren, begeleiders van nieuwe leraren, coaches en teamleiders. Veelgenoemde argumenten voor taakspecialisatie zijn het creëren van loopbaanmogelijkheden, het benutten van de verschillende kwaliteiten van medewerkers en het verhogen van de arbeidssatisfactie.

Slechts een klein deel van de scholen en instellingen heeft *functiedifferentiatie voor leraren* ingevoerd. In het basisonderwijs heeft 9 procent van de scholen seniorleraren. In het voortgezet onderwijs zegt 13 procent gebruik te maken van functiedifferentiatie en in de bve-sector kent 22 procent van de ROC's drie in plaats van de voormalige twee functieschalen. Het ontbreekt de scholen, aldus de directeuren, eenvoudigweg aan financiële middelen om leraren in een hogere functie te zetten. Maar directeuren lijken ook nog koudwatervrees te hebben.

Zowel door de directies als door leraren wordt de inzet van OOP en taakspecialisatie onder leraren positief gewaardeerd. Directeuren zien mogelijkheden hiermee de tevredenheid van leraren te vergroten, de taaklast te verminderen, loopbaanperspectieven te creëren en de onderwijskwaliteit te verhogen.

Ook functiedifferentiatie onder leraren wordt positief gewaardeerd. Directeuren geven in de gesprekken aan dat veel leraren erop uit zijn minder lessen te geven en in plaats daarvan speciale taken willen uitvoeren. Volgens de directeuren zijn leraren zelf geen principiële tegenstander van functiedifferentiatie als het maar eerlijk gebeurt, kortom op basis van ‘objectieve’ criteria. Uit de personeelsenquête overheidspersoneel (BZK) blijkt dat in het primair onderwijs tweederde en in het voortgezet onderwijs zelf driekwart van de leraren voorstander is van extra beloning voor het uitvoeren van bijzondere taken. Tevens blijkt dat leraren met speciale taken meer tevreden zijn met de inhoud van het werk dan leraren zonder bijzondere taken. Maar opvallend genoeg zijn deze leraren juist minder tevreden over de beloning. Dit geeft dus aan dat ze extra beloond willen worden voor hun bijzondere taken

Leraren die zelf specifieke taken verrichten (interne begeleiders, ict-coördinatoren, jaarlaagcoördinatoren, zorgcoördinatoren, teamleiders e.v.a.) dringen aan op functiedifferentiatie.

Het beleid voor functiedifferentiatie voor leraren is op de meeste scholen volop in ontwikkeling. Zowel in het voortgezet onderwijs als in de bve-sector komt duidelijk naar voor uit de gesprek-

ken dat de onderscheiden voorbeeldfuncties in de praktijk nog niet helder omschreven zijn en dat die nadere aanscherping behoeven.

De ontwikkeling van functiedifferentiatie in het algemeen (OOP, taakspecialisatie, functiedifferentiatie voor leraren) wordt duidelijk gekoppeld aan organisatievergadering en onderwijsvernieuwing, vooral in het voortgezet onderwijs en in de bve-sector, zo blijkt uit het onderzoek. Voorts blijkt dat het opleidingsbeleid central staat en als één van de eerste elementen van functiedifferentiatiebeleid wordt opgepakt. In het primair onderwijs volgen bijvoorbeeld al meer dan 35 procent van de OOP'ers een opleiding om leraar te worden. In het voortgezet onderwijs is dit ruim de helft en in de bve-sector hebben vrijwel alle ROC's opleidingstrajecten voor OOP.

Door differentiatie te bevorderen hoopt de overheid te bereiken dat de arbeidssatisfactie toeneemt en mogelijke daarmee de wervingspositie van de school. Ronduit positief is men over de toename van de arbeidssatisfactie van leraren. Het is echter nog te vroeg, aldus de directeuren, om te oordelen dat de wervingspositie van scholen is verbeterd als gevolg van de toename van differentiatie.

Het beleid streeft ernaar door middel van differentiatie de werkdruk van leraren en directeuren en ook het ziekteverzuim te verminderen. In het primair onderwijs is men positief over de vermindering van de werkdruk, maar in de bve-sector is slechts één derde van mening dat differentiatie taakverlichting betekent. De meerderheid is het hiermee oneens. Over de afname van het ziekteverzuim kan men nog geen oordeel vellen.

Verbetering van de kwaliteit van het onderwijs is vrijwel altijd het achterliggende motief voor differentiatie.

1 Primair onderwijs

1.1 Inleiding

In dit hoofdstuk gaan we in op functiedifferentiatie in het primair onderwijs. Functiedifferentiatie is niet los te zien van het ontstaan van nieuwe OOP-functies die de leraar ondersteunen in het primair proces. Ook is functiedifferentiatie niet los te zien van taakspecialisatie bij leraren zelf. Er is sprake van taakspecialisatie als leraren in eenzelfde functie een verschillend takenpakket krijgen toebedeeld. Bij functiedifferentiatie worden nieuwe functies gecreëerd met consequenties voor aanstelling en salariëring.

Het hoofdstuk is als volgt opgebouwd. In paragraaf 1.2 wordt ingegaan op de inzet van het onderwijsondersteunend personeel (OOP). Paragraaf 1.3 is gewijd aan taakspecialisatie bij leraren. Paragraaf 1.4 gaat specifiek over functiedifferentiatie bij leraren. Het hoofdstuk wordt afgesloten met aandacht voor de kweekvijver voor toekomstig management (paragraaf 1.5).

1.2 Inzet OOP

Als in dit rapport wordt gesproken over de inzet van onderwijsondersteunend personeel (OOP) dan hebben we het over personeelsleden die helpen bij het lesgeven, het primair proces. Dit zijn klassenassistenten, lerarenondersteuners, technisch onderwijsassistenten, e.d. Niet bedoeld zijn leden van het onderwijs beheerspersoneel (OBP), zoals conciërges, administrateurs.

Meer dan de helft van de scholen zet OOP in (55%) en een kleine groep is het van plan op korte termijn te doen. Bijna 30 procent doet het niet en lijkt het ook niet van plan. De inzet van OOP is, zoals te verwachten is, in het speciaal onderwijs gewoner dan in het basisonderwijs, waar men vaker in de verkennende fase is.

Tabel 1.1 – Onderwijsondersteunend personeel bij het lesgeven (in %)

	bo	so	totaal po
reeds ingezet	53	79	55
nee, op korte termijn	2	-	2
nee, verkenningsfase	16	2	15
nee	30	19	29
totaal (= 100%)	276	53	329

Van de basisscholen met OOP heeft bijna 60 procent een of meer onderwijsassistenten, bijna evenveel scholen hebben één of meer ID-werknemers (55%), een kwart heeft klassenassistenten. De leraarondersteuner komt op 10 procent van de basisscholen met OOP voor.

Analyse CASO bestanden: Meer OOP in het primair onderwijs

Op basis van CASO-gegevens is in dit onderzoek allereerst gekeken hoeveel scholen ondersteunend personeel inzetten. Tabel 1.2 geeft daarvan een overzicht. Uit de tabel blijkt dat op 1 januari jongstleden 39 procent van alle scholen in het primair onderwijs OOP inzetten¹. Eén jaar eerder was dat 29 procent. Het aandeel scholen met OOP is in het afgelopen jaar dus duidelijk toegenomen. Uit de tabel blijkt dat dit vooral komt doordat meer basisscholen OOP zijn gaan inzetten.

Tabel 1.2 – Percentage scholen met OOP naar subsector (2002 en 2003)

	1 jan. 2002	1 jan. 2003
basisonderwijs	23	34
speciaal basisonderwijs (SBAO)	84	90
expertisecentra (WEC)	97	98
totaal	29	39

Tabel 1.2 laat verder zien dat in het speciaal onderwijs meer scholen (speciaal basisonderwijs (SBAO) 90% en expertisecentra (WEC) 98%) OOP inzetten dan in het basisonderwijs (34%). Dit komt vooral door de verschillen in bekostiging. Scholen voor speciaal onderwijs ontvangen meer formatie voor ondersteunend personeel dan basisscholen².

Het aandeel basisscholen dat OOP inzet is niet gelijk verdeeld over het land. Er zijn duidelijke regionale verschillen (zie tabel 1.3). In het westen van het land en vooral in de vier grote steden heeft respectievelijk 51 en 67 procent van de scholen OOP in dienst. In de rest van het land is dat minder. Uit de tabel blijkt bovendien dat het aandeel scholen met OOP in de Randstad het sterkst is gestegen.

Tabel 1.3 – Percentages basisscholen met OOP naar regio (2002 en 2003)

	1 jan. 2002	1 jan. 2003
noord	9	15
oost	19	28
west (excl. G-4)	34	51
zuid	15	23
G-4 (4 grote steden)	47	67
totaal	23	34

1 Dit is iets lager dan de 55 procent die we met de enquête vonden. Dit komt omdat ID-medewerkers in CASO tot het onderwijsbeheerspersoneel worden gerekend (niet-OOP), terwijl ze in de praktijk wel in de klas worden ingezet. In het speciaal onderwijs zit CASO juist hoger met het percentage OOP omdat logopedisten en psychologen tot het OOP gerekend.

2 In het basisonderwijs is het sinds 1997 mogelijk om een onderwijsassistent in te zetten. In het speciaal onderwijs is het al veel langer gebruikelijk om te werken met klassenassistenten en 'zorgpersoneel'.

Naast regionale verschillen zijn er in het basisonderwijs ook duidelijk verschillen in de inzet van OOP tussen scholen met veel en scholen met weinig allochtone leerlingen. Zo blijkt uit tabel 1.4 dat ruim 70 procent van de 'zwarte' scholen (met meer dan 70% allochtone leerlingen) OOP inzet. Van de 'witte' scholen (zonder allochtone leerlingen) is dat 29 procent.

Tabel 1.4 – Percentage basisscholen met OOP naar aantal gewichtenleerlingen (2002 en 2003)

	1 jan. 2002	1 jan. 2003
geen allochtone leerlingen	20	29
< 50% allochtone leerlingen	23	36
> 50% allochtone leerlingen	29	44
> 70% allochtone leerlingen	54	71
totaal	23	34

Om na te gaan of scholen in het afgelopen jaar meer ondersteunend personeel zijn gaan inzetten is hiervoor gekeken naar de ontwikkeling van het aandeel scholen met OOP. Een andere manier om er naar te kijken, is de ontwikkeling in de verhouding OOP/OP, op scholen die in 2002 OOP in dienst hadden te berekenen. Uit deze analyses komt naar voren dat ongeveer twee vijfde (42%) van de scholen meer OOP is gaan inzetten en ongeveer een derde (35%) minder OOP (zie tabel 1.5). Op de rest van de scholen (23%) is de verhouding OOP/OP niet gewijzigd. Opmerkelijk is dat de ontwikkeling in de verhouding OOP/OP niet samenhangt met de ontwikkeling in de totale formatie.

Tabel 1.5 – Veranderingen in de verhouding OOP/OP op scholen die in 2002 OOP in dienst hadden, uitgesplitst naar subsector (in %)

	afname	gelijk	toename
basisonderwijs	35	24	41
speciaal basisonderwijs	30	30	40
expertisecentra	37	11	52
totaal	35	23	42

Kijken we naar de basisscholen die vorig jaar OOP in dienst hadden, dan zien we dat in de vier grote steden ruim 55 procent meer OOP inzet. In de rest van het land ligt dat percentage tussen de 32 en de 42. Voorts blijkt dat van de 'zwarte' scholen (met meer dan 70% 1.90-leerlingen) die op 1 januari 2002 OOP inzetten, ruim 61 procent in het afgelopen jaar meer OOP in is gaan zetten. Van de overige scholen deed tussen de 37 en 47 procent dat.

Kortom, ook uit deze verhoudingsanalyse blijkt eveneens dat de grote steden en scholen met veel allochtone leerlingen relatief meer gebruik maken van de inzet van OOP. Zij lopen voorop. De grotere tekorten aan leraren en de extra bekostiging als gevolg van de gewichtenregeling dragen hiertoe bij. Scholen met veel gewichtleerlingen hebben meer mogelijkheden.

ID-werknemers behoren tot het onderwijsbeheerspersoneel, maar blijkbaar worden ze in de praktijk ook in de klas ingezet.

In het speciaal onderwijs is de klassenassistent het meest voorkomend. Van de scholen met OOP worden er meestal meer dan één aangetroffen (55%). Ruim 40 procent heeft onderwijsassistenten in dienst.

Ruim 50 procent van de scholen meldt een toename van het aantal klassenassistenten en onderwijsassistenten. Bij de ID-werknemers is verhoudingsgewijs de geringste groei (38%) (zie bijlage 2).

Verwachting: groei

Voor de komende drie jaren verwacht ruim een derde van de basisscholen met OOP, meer OOP in te zetten, en ruim de helft van de scholen in het speciaal onderwijs. Het gaat dan met name om onderwijsassistenten, klassenassistenten en leraarondersteuners (zie bijlage 2).

Financiële belemmeringen

De belangrijkste redenen om *géén* OOP in te zetten, liggen in de financiële sfeer. Meer dan viervijfde van de scholen vindt dat er onvoldoende formatie is voor ondersteunend personeel. Daarnaast geeft bijna de helft van de scholen aan dat er geen specifiek budget voor OOP is. In mindere mate geven de scholen aan dat ze OOP te duur vinden (23%). Meer principiële bezwaren dat het zou leiden tot uitholling van de leraarsfunctie of tot verlaging van de onderwijskwaliteit spelen nauwelijks een rol.

Tabel 1.6 – Redenen om géén onderwijsondersteunend personeel (OOP) in te zetten (in %)*

	bo	so	totaal po
onvoldoende formatie voor ondersteunend personeel	85	60	84
geen specifiek budget voor OOP	47	20	46
OOP is te duur	23	20	23
leidt tot uitholling van de leraarsfunctie	13	20	14
negatief effect op de onderwijskwaliteit	3	30	4
bestuur is tegen	3	10	4
totaal (=100%)	70	10	80

* Meer dan één antwoord mogelijk. Er is gepercenteerd op de scholen die geen OOP ingezet hebben en dat ook niet van plan zijn.

Verminderen taaklast

De belangrijkste reden om *wel* OOP in te zetten is het verminderen van taaklast / werkdruk bij leraren (77%). Drievijfde geeft als reden aan meer aandacht aan zorgleerlingen te willen besteden en bijna de helft geeft als reden aan het verhogen van de kwaliteit van het onderwijs.

Het verminderen van het aantal oneigenlijke taken wordt overigens door 2 op de 5 scholen ook als een reden genoemd, vaker in het basisonderwijs dan in het speciaal onderwijs.

Opvallend gering is het percentage scholen dat het tekort aan leraren heeft aangegrepen om OOP in te gaan zetten. Niet meer dan 13 procent maakt hiervan melding. Kostenbesparing is ook vrijwel geen argument.

Uit de interviews met de directeuren blijkt de inzet van OOP langzaam is gegroeid. Het begint eerst met een kleine formatie die wordt ingezet om leraren te ontlasten. De inzet van de OOP'er wordt gebruikt om met kleine groepjes apart te werken voor lezen of spelling en soms voor klassenverkleining. Verbetering van de zorg voor leerlingen die dit nodig hebben wordt ook veel genoemd in de interviews. In het begin moeten leraren er nog aan wennen. Ze moeten ook leren de OOP'er slagvaardig in te zetten. Dat is een groeiproces, zo wordt voortdurend benadrukt. In het begin wordt de OOP'er nog als hulpje in de klas gezien, maar langzamerhand wordt die steeds meer als volwaardige kracht beschouwd. De werkdruk van de leraar verlegt zich. Hij is minder druk in de klas, maar er komt wel meer overleg en samenwerking voor in de plaats.

Tabel 1.7 – Redenen om onderwijsondersteunend personeel (OOP) in te zetten* (in %)

	bo	so	totaal po
verminderen van taaklast/werkdruk bij leraren	78	61	77
meer aandacht voor zorgleerlingen	59	68	60
kwaliteit van het onderwijs verhogen	48	46	48
verminderen van het aantal oneigenlijke taken bij leraren	40	20	38
meer gedifferentieerd onderwijsaanbod realiseren	26	39	27
andere onderwijskundige inrichting van het onderwijs	15	37	17
leraren meer mogelijkheden bieden om coachende rol te vervullen	13	15	13
omdat we te weinig leraren kunnen krijgen	13	10	13
kostenbesparing	8	7	8
anders	4	12	5
totaal (=100%)	198	41	239

* Meer dan één antwoord mogelijk. Er is gepercenteerd op de scholen die OOP ingezet hebben of dat van plan zijn.

Uit de gesprekken met de directeuren blijkt voorts dat het succes afhankelijk is van de persoonlijke kwaliteit van de OOP'er. Sommigen nemen als het ware ongemerkt taken uit handen van de leraren, anderen hebben nog meer begeleiding nodig. Soms moet er worden bijgestuurd.

Als de OOP-formatie groeit is het belangrijk goede onderlinge afspraken over de inzet van de OOP'er te maken. De OOP'er krijgt met meer leraren te maken die onderling afspraken moeten maken wanneer en hoe de OOP'er het best kan worden ingezet. Het is belangrijk dat het team zich verantwoordelijk gaat voelen voor de inzet van OOP. Sommige leraren hebben er moeite mee om samen te werken, om als team te functioneren. Voor de schoolleiding is het van belang dit proces goed te monitoren, zonodig te sturen of in te grijpen.

Een opvallend resultaat uit de gesprekken was ook dat verbetering van de kwaliteit voor veel gesprekspartners doorslaggevend is bij de inzet van OOP; meer dan uit de schriftelijke enquête bleek. Het verminderen van de taakdruk is een belangrijk doel, maar het wordt ingevoerd om de onderwijskwaliteit te verbeteren.

Scholingsbeleid OOP'ers

Het inzetten van OOP gaat bij de meeste scholen gepaard met het nemen van extra maatregelen. Van de scholen geeft 59 procent scholing/begeleiding aan het OOP om zo de inzet te optimaliseren, in het speciaal onderwijs meer (82%) dan in het basisonderwijs (56%).

Op 20 procent van de scholen hebben de leraren scholing/begeleiding gekregen om dit OOP aan te sturen, vaker in het speciaal onderwijs dan in het basisonderwijs (33% tegen 18%). Slechts in een beperkt aantal gevallen krijgen de leraren die OOP aansturen hiervoor extra beloning/hogere inschaling.

‘Lichte’ aanpassing schoolorganisatie

De onderwijsorganisatie kan door de inzet van OOP worden aangepast. Uit tabel 1.8 blijkt dat veel scholen weliswaar de schoolorganisatie aanpassen, maar dit zich voornamelijk beperkt tot ‘lichte’ veranderingen, ‘meer handen in de klas’, in groepjes werken, klassenverkleining. Hierover doorvragend in de interviews blijkt dat OOP meestal in meer dan één groep wordt ingezet. De rol van OOP loopt daarbij uiteen van het overnemen van administratieve taken, de zorg dat alles in de klas klaarstaat of juist wordt opgeruimd. Maar het meest zien we dat het OOP rechtstreeks in het onderwijsleerproces wordt ingezet.

OOP wordt ingezet om meer met kleine groepjes leerlingen te werken (54%). OOP neemt binnen de groep, kleinere groepjes of individuen apart, om hieraan extra (lees/reken)aandacht te geven. Of de leraar neemt juist een groepje of individu apart en de OOP’er begeleidt de rest van de groep. Door de aanwezigheid van een tweede persoon kan er zo nu en dan ook worden gekozen voor een andere werkvorm die dan samen wordt uitgevoerd.

Christelijke basisschool de Lichtbron in Buitenpost (Fr.)

De basisschool de Lichtbron laat het ontwikkelingsproces van onderwijsondersteunend personeel (OOP) in de klas goed zien. Er zijn 15 leraren, 1 ID-er en een stagiaire van het mbo die als OOP worden ingezet. Hoewel er formeel geen OOP-formatie is hebben ze toch ondersteuning in de klas.

In het begin werd onderwijsondersteunend personeel alleen gebruikt als hulpje in de klas, maar de leraren zijn steeds meer de ondersteuning kwalitatief in de klas gaan inzetten. Factoren die hier een rol bij hebben gespeeld zijn: kwaliteit personeel aanwezig, mogelijkheid benutten, meer handen in de klas willen en om oudere leraren (gemiddeld boven de 50) te ontlasten. In het begin duldden leraren moeilijk iemand naast zich in de klas. Nu wordt op wens van de (oudere) leraar de OOP’er ingezet. Leraren maken gebruik van de OOP’er om bijvoorbeeld zorgleerlingen meer aandacht te geven. De ondersteuning én de leraren zijn zich bewust geworden dat ze een steun voor elkaar zijn. Zo is er nu makkelijker overleg mogelijk bij een moeilijke leerling en worden deze problemen ook eerder onderling uitgesproken. Men voelt een gedeelde verantwoordelijkheid. Als effect voelen de leraren minder werkdruk en ook lijkt het ziekteverzuim te dalen.

Van teamonderwijs is op de meeste scholen nog weinig sprake. Dit is een groeiproces, zo blijkt uit de interviews met directeuren. Als aantal/omvang OOP toeneemt, komt vroeg of laat de behoefte de OOP’er toe te wijzen aan lerarenteams die gezamenlijk verantwoordelijk zijn voor de inzet van OOP.

Tabel 1.8 – Is/wordt de onderwijsorganisatie aangepast door inzet van (meer) OOP * (in %)

	bo	so	totaal po
werken met meer handen in de klas	64	56	62
meer werken met kleine groepjes leerlingen	52	61	54
klassenverkleining	11	5	10
invoering van teamonderwijs, met teams	5	12	7
vergroting van de groepen	4	2	4
nee, wordt niet aangepast	19	24	20
totaal (=100%)	158	41	199

* Meer dan één antwoord mogelijk. Er is gepercenteerd op de scholen die OOP ingezet hebben.

Positieve effecten op leraren, schoolorganisatie en onderwijskwaliteit

Het overheidsbeleid verwacht met de inzet van OOP positieve effecten op de leraren, de schoolorganisatie en de onderwijskwaliteit. Tabel 1.9 geeft inzicht. Duidelijk positief zijn de effecten voor de leraren en de onderwijskwaliteit. De *arbeidsatisfactie* van de leraren is volgens bijna alle scholen (81%) groter geworden. Ook de *taaklast* van leraren, de vermindering hiervan is een belangrijke overheidsdoelstelling, is op de meeste scholen afgenomen (78%).

Tabel 1.9 – Effecten bij de inzet van onderwijsondersteunend personeel * (in %)

	nog niet te zeggen	(geheel) mee oneens	(geheel) mee eens
<i>Effecten op leraren</i>			
inzet OOP heeft een positief effect op arbeidssatisfactie leraren	14	5	81
de taaklast van leraren is afgenomen door de inzet van OOP	9	13	78
door inzet OOP is aantal oneigenlijke taken leraren verminderd	13	17	70
<i>Effecten op de schoolorganisatie</i>			
inzet OOP is een verrijking van ons team	7	6	87
door inzet OOP zijn we beter in staat lesuitval tegen te gaan	14	26	60
door inzet OOP wordt school aantrekkelijker om te werken	27	18	54
inzet OOP bevordert de collegialiteit/teamgeest op school	24	26	50
inzet OOP leidt tot minder kortdurend ziekteverzuim leraren	47	39	13
door inzet OOP is het totale ziekteverzuim afgenomen	45	48	7
<i>Effecten op onderwijskundige aspecten</i>			
door inzet OOP is er meer aandacht voor zorgleerlingen	6	3	91
de onderwijskwaliteit wordt positief beïnvloed door inzet OOP	11	4	86
door inzet OOP zijn we beter in staat onderwijs op maat te geven	13	10	77
afstemming van leerstofaanbod op verschillen tussen leerlingen	23	11	67
inzet OOP geeft rust in de groepen	19	21	60
leraren vervullen door inzet OOP een meer coachende rol	26	34	40
door inzet OOP is de cultuur van “baas in eigen klas” doorbroken	19	43	39

* Er is gepercenteerd op de scholen die OOP ingezet hebben (n tussen 191-194).

Ook de *schoolorganisatie* wordt op een positieve manier beïnvloed. Een groot deel van de scholen ziet de inzet van OOP als een verrijking van het team. Lesuitval wordt tegengegaan, maar een kwart is hiermee overigens niet eens. Op een aantal punten is het nog te vroeg om over de organisatorische effecten te oordelen. Het door het beleid veronderstelde effect op het ziekteverzuim kan nog niet worden aangetoond. Een effect op het (kort en totaal) ziekteverzuim wordt slechts in uitzonderingsgevallen genoemd (respectievelijk 13% en 7%). De helft geeft aan dat het nog niet valt te zeggen (respectievelijk 47% en 45%). Ook uit de gesprekken blijkt dat een relatie met het ziekteverzuim nog niet kan worden vastgesteld. De gesprekspartners geven ook aan dat dit weliswaar een mogelijk neveneffect kan zijn, maar niet een primair doel is. De helft van de scholen is van mening dat door de inzet van OOP het voor leraren aantrekkelijker is geworden om op de school te komen werken.

De inzet van OOP heeft in grote lijnen een positieve uitwerking op *onderwijskundige aspecten*. Er is meer aandacht voor zorgleerlingen (91%), de onderwijskwaliteit in het algemeen is beter (86%). Men is beter in staat om onderwijs op maat te geven (77%), en het onderwijs is beter af te stemmen op verschillen tussen leerlingen (67%). Er komt meer rust in de groepen.

Over de verandering in de rol van de leraar als gevolg van de inzet van OOP zijn de meningen meer verdeeld. Veertig procent is van mening dat leraren meer coach worden, maar ook eenderde is het hiermee oneens. Eveneens 40 procent meent dat de cultuur van 'baas in eigen klas' wordt doorbroken, maar nog meer zijn het hiermee oneens.

De effecten voor leraren en de onderwijskwaliteit zijn overwegend positief, De effecten voor de schoolorganisatie zijn positief, maar de effecten voor de bestrijding op ziekteverzuim en de wervingspositie zijn nog niet goed te beoordelen.

Doorstroom van OOP naar het leraarsberoep

Een van de oogmerken van het binnenhalen van OOP is het bieden van een opstap naar het leraarsberoep voor degenen die daarvoor de kwaliteiten hebben.

Het blijkt dat ruim de helft van de scholen de doorstroom naar het leraarsberoep stimuleert, een kwart doet er niets aan en de rest is nog de mogelijkheden aan het verkennen. Het speciaal onderwijs is sterker op doorstroom gericht dan het basisonderwijs, dat zit iets meer in de verkennende fase.

De belangrijkste reden om doorstroom te stimuleren is het bieden van loopbaanperspectief (83%). De gelegenheid om een eigen buffer te vullen ter voorkoming van (toekomstig) lerarentekort is voor bijna twee derde van deze groep scholen een stimulans om de doorstroom te bevorderen.

In de praktijk blijkt op ruim eenderde van de scholen met OOP, het OOP nu een opleiding tot leraar te volgen, terwijl bij 12 procent een OOP'er inmiddels al tot leraar is benoemd.

Van de scholen die de doorstroom *niet* stimuleren doet de helft dat niet omdat hun OOP te weinig bagage heeft om leraar te worden. In mindere mate speelt het niet hebben van deskundigheid in het begeleiden van OOP in opleiding een rol en het gegeven dat het de school tijd zou kosten.

Samenvattend, meer dan de helft van de scholen zet inmiddels onderwijsondersteunend personeel in. Er is vooral een stijging bij de klassenassistenten, de onderwijsassistenten en de leraarondersteuners. De belangrijkste reden om OOP in te zetten is het verminderen van de taaklast / werkdruk bij leraren. Gebrek aan financiële middelen is de reden om geen OOP'ers in te zetten. De organisatieveranderingen beperken zich vaak tot 'lichte' veranderingen: meer handen in de klassen en in groepjes werken. Van teamonderwijs is op de meeste scholen nog geen sprake. De inzet van OOP heeft positieve effecten voor leraren, de schoolorganisatie en de onderwijskwaliteit. Het is nog te vroeg om te stellen dat het ziekteverzuim door de inzet van OOP is verminderd. Op ruim eenderde van de scholen volgt een OOP'er een opleiding tot leraar. Op één op de acht scholen is al een OOP'er benoemd tot leraar.

1.3 Taakspecialisatie bij leraren

Er is sprake van *taakspecialisatie* als binnen de school werknemers die in eenzelfde functie zijn benoemd/aangesteld een verschillend takenpakket krijgen toebedeeld. Bijvoorbeeld omdat bepaalde taken jaarlijks rouleren, of omdat de directie bij de taaktoedeling rekening wil houden met de competenties van de individuele werknemer. Bij taakspecialisatie gaat het in beginsel om die taken die passen binnen de functiebeschrijving van leraar. Het gaat dus nog niet om een andere functie(beschrijving).

Het blijkt dat alle scholen in het primair onderwijs op de een of andere manier aan taakspecialisatie doen. Het meest voorkomend in de basisscholen zijn de interne begeleiders (95%), ict-coördinatoren (86%) en remedial teachers (63%). Ruim 40 procent heeft een bouwcoördinator. Het speciaal onderwijs kent deze 'functies' in vrijwel dezelfde mate, maar heeft daarnaast nog die van ambulante begeleider (82%).

De helft van de leraren in het basisonderwijs heeft 1 of meer speciale taken. Via de personeels-enquête van Binnenlandse Zaken is een schatting gemaakt. In totaal gaat het om zo'n 45.000 leraren in het basisonderwijs en zo'n 8.000 in het speciaal onderwijs. In de populatie gaat het om zo'n 13.000 remedial teachers, 13.000 bouwcoördinatoren, 12.000 interne begeleiders en 12.500 leraren die een begeleidingstaak hebben. Het aantal ict-coördinatoren is 9.000. Verder zijn er 2.300 ambulante begeleiders en ruim 1.000 locatieleiders. Het aantal wekelijkse uren dat aan de taak wordt besteed verschilt enorm per taak. Er zijn relatief weinig ambulante begeleiders, maar gemiddeld besteden ze de meeste uren (19 uur per week) aan hun taak. Interne begeleiders en locatieleiders besteden ongeveer 11 uur per week aan hun taak. Remedial teachers komen uit op 10 uur per week. Bouwcoördinatoren, ict-coördinatoren en begeleiders komen uit op gemiddeld zo'n 5 uur dat ze aan hun taak besteden. De populairste dubbelfuncties zijn die van bouwcoördinator en begeleider van nieuwe leraren en die van interne begeleider en remedial teacher.

In de meerderheid van de scholen is het aantal leraren met specifieke taken de laatste drie jaar in aantal gelijk gebleven. Bij zo'n kwart of iets meer is er sprake geweest van een stijging. De grootste stijging is er bij de bouwcoördinator, een specialisatie die bij ruim 40 procent van de scholen drie jaar geleden minder voorkwam. Bijna 40 procent verwacht dat de komende drie jaren er meer leraren met specifieke taken zullen komen, met name als bouwcoördinator, coördinator voor rekenen en taal en als begeleider van studenten en nieuwe leraren (bijlage 2).

De belangrijkste reden om tot taakspecialisatie te komen, is zo veel mogelijk gebruik maken van kwaliteiten/talenten van leraren (tabel 1.10). Dit geldt voor bijna alle scholen.

In lang niet alle gevallen gaat dit gepaard met het bieden van een loopbaanperspectief, dat wordt namelijk door nog geen kwart van de scholen als reden opgegeven.

Met taakspecialisatie beoogt meer dan de helft van de scholen de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren door gericht hulp/ondersteuning aan leerlingen. Behoeftte aan specialistische kennis/vaardigheden speelt hierbij een belangrijke rol (50%).

Tabel 1.10 – Redenen om leraren specifieke taken te geven (in %)*

	bo	so	totaal po
school wil zo veel mogelijk gebruik maken van kwaliteiten leraren	79	72	78
kwaliteitsverbetering onderwijs door gericht hulp aan leerlingen	57	49	56
school heeft behoefte aan specialistische kennis/vaardigheden	48	64	50
een verbetering van het functioneren van de onderwijs-organisatie	41	47	42
beter verdelen van taken binnen de school	29	30	30
ict meer plaats geven in onderwijsleerproces	29	26	29
bieden van loopbaanperspectief	23	36	24
andere onderwijskundige inrichting van het onderwijs op basis	13	21	13
totaal (=100%)	274	53	327

* Meer dan één antwoord mogelijk. Scholen die aangeven dat ze geen leraren met taakspecialisatie hebben zijn hierin niet meegenomen.

Aanpassing schoolorganisatie

De taakspecialisatie gaat gepaard met aanpassingen in de onderwijsorganisatie. Dat is bij bijna alle scholen het geval. 91 Procent van de scholen geeft aan dat de leerlingenzorg beter is verankerd in de school. De interne begeleider maakt vaak een ontwikkeling door van remedial teacher naar het begeleiden en professionaliseren van de leraren. In de situaties waar de interne begeleider al langer werkt, functioneert deze als een achterwacht en vraagbaak voor de overige leraren.

Door de inzet van ict-coördinatoren wordt ict meer schoolbreed toegepast. Aanvankelijk in de rol van aanjager maar hoe langer hoe meer als vraagbaak. Hierdoor verspreidt de kennis zich onder het team

In met name de grotere scholen wordt een extra coördinerende laag (bouwcoördinatoren) ingepast. Het ontlasten van de directie en verbeteren van het draagvlak voor besluiten vanuit de directie zijn hiervoor de belangrijkste motieven. Een klein aantal scholen voert teamonderwijs in en leidt andere leraren binnen de school op.

Tabel 1.11 – Is door inzet van leraren met specifieke taken de onderwijsorganisatie aangepast* (in %)

	bo	so	totaal po
de leerlingenzorg is verankerd in de school	91	84	91
ict wordt schoolbreed toegepast in onderwijsleerproces	71	54	69
systematiek in gebruik van interne consultatie en begeleiding	48	61	49
opdeling school in “bouwen” (onder-, midden-, bovenbouw)	43	42	43
interne opleiding van toekomstige leraren	5	14	5
invoering van teamonderwijs	2	7	2
nee	3	7	4
totaal (= 100%)	214	43	257

* Meer dan één antwoord mogelijk. Er is gepercenteerd op de scholen die leraren met taakspecialisatie hebben.

Leraren met specifieke taken krijgen vrijwel allemaal de mogelijkheid om via extra scholing en begeleiding hun deskundigheid te ontwikkelen. Een extra beloning is slechts voor enkelen weggelegd. De grootste kans op een extra beloning heeft de bouwcoördinator ofschoon dat op slechts 7 procent van de scholen het geval is. Interne begeleiders krijgen op nog geen 5 procent van de scholen een extra beloning. Ict-coördinatoren, begeleiders van studenten en nieuwe leraren en coördinatoren taal en rekenen krijgen op slechts 3 procent van de scholen een toelage (zie bijlage 2).

Effecten voor leraar, schoolorganisatie en onderwijskwaliteit

Taakdifferentiatie heeft op alle veronderstelde aspecten een duidelijk positief effect (tabel 1.12). Het geven van specifieke taken aan leraren leidt er toe dat scholen beter gebruik maken van de kwaliteiten/talenten van leraren (94%) hetgeen een vergroting van de arbeidssatisfactie tot gevolg heeft (89%). Het leidt tevens tot verlichting van het werk van de anderen. Ook al was het bieden van een loopbaanperspectief geen reden om tot taakspecialisatie over te gaan, in de praktijk blijkt het op de meeste scholen wel zo uit te werken.

De vergrote arbeidssatisfactie zou vooral ontstaan door de gedeelde verantwoordelijkheid en de open communicatie.

Uit de personeelsenquête van Binnenlandse Zaken blijkt dat maar liefst tweederde van de leraren in het primair onderwijs het een goede zaak vindt dat leraren met een bijzondere taak extra worden beloond. Dit krijgt meer bijval dan teambeloning, competentiebeloning, een eenmalige beloning of een extra beloning voor bijzondere prestaties. In de praktijk komt het nog weinig voor dat leraren hiervoor een tijdelijke, extra beloning krijgen. De ‘beloning’ is vermindering van het aantal lessen. Uit de personeelsenquête blijkt verder dat leraren het minst tevreden zijn over de werkdruk en dat leraren die bijzondere taken uitvoeren gemiddeld het meest tevreden zijn over de inhoud van hun werk. Opvallend is dat zij juist het minst tevreden zijn over de beloning.

Ook de schoolorganisatie profiteert. Vrijwel alle scholen zijn het er over eens dat door de inzet van leraren met specifieke taken de onderwijsorganisatie beter functioneert en de taken beter verdeeld worden (zie tabel 1.12).

Onderwijskundig vaart de school er wel bij. Er komt hierdoor meer aandacht voor zorgleerlingen (95%) en er kan meer onderwijs op maat worden gegeven. Met name door de interne begeleiders komt er meer tijd vrij voor deze groep leerlingen en kan er efficiënter gewerkt worden. Hier en daar heeft men de indruk dat de uitstroom naar het speciaal onderwijs door de inzet van interne begeleiders verminderd wordt.

Tabel 1.12 – Effecten bij de inzet van leraren met specifieke taken* (in %)

	nog niet te zeggen	(geheel) mee oneens	(geheel) mee eens
<i>Effecten op leraren</i>			
we maken beter gebruik van kwaliteiten / talenten van leraren	5	2	94
specialisatie heeft positief effect op arbeidssatisfactie leraren	9	3	89
taakspecialisatie verlicht het werk van de overige leraren	7	15	78
taakspecialisatie biedt leraren een loopbaanperspectief	10	13	77
<i>Effecten op de schoolorganisatie</i>			
onze onderwijsorganisatie functioneert beter	5	1	94
de onderwijstaken op onze school zijn beter verdeeld	4	7	89
<i>Effecten op onderwijskundige aspecten</i>			
door taakspecialisatie is er meer aandacht voor zorgleerlingen	2	3	95
we zijn beter in staat ict toe te passen in onderwijsleerproces	10	7	83
we zijn beter in staat onderwijs op maat te geven	10	7	83
afstemming leerstofaanbod op verschillen tussen leerlingen	12	14	74

* Er is gepercenteerd op de scholen die leraren met specifieke taken ingezet hebben (n tussen: 252-255).

Samenvattend, alle scholen in het primair onderwijs doet op de een of andere manier aan taakspecialisatie. Het meest voorkomend zijn de remedial teachers, de bouwcoördinatoren, intern begeleiders en begeleiders van nieuwe leraren. Het belangrijkste argument is dat de school zo veel mogelijk gebruik wil maken van de kwaliteiten van leraren. Door taakspecialisatie wordt vooral de leerlingenzorg beter verankerd in de school wordt ict breder toegepast. De effecten voor leraren, schoolorganisatie en onderwijskwaliteit zijn ronduit positief.

1.4 Functiedifferentiatie bij leraren

Bij *functiedifferentiatie* gaat het om een uitbreiding van soorten functies binnen het functiebouwwerk van de school. Binnen zo'n nieuwe functie worden bestaande en/of nieuwe taken samengebracht tot één takenpakket. Met het opnemen van de nieuwe functie in het formatieplan wordt deze ingepast in het functiebouwwerk van de school. Daarbij kan gebruik worden gemaakt van voorbeeldfuncties. Vier op de vijf scholen zijn op de hoogte van het bestaan van deze voorbeeldfuncties.

Bijna 10 procent van de scholen onderscheidt op het moment van onderzoek al de functie van seniorleraar. Zo'n 4 procent gaat dit op korte termijn doen. De overgrote meerderheid (71 %) zit nog in een verkenningsfase. En 16 procent wil dit niet.

Tabel 1.13 – Is er naast de functie leraar ook een seniorleraar* (in %)

	bo	so	totaal po
ja	9	9	9
nee, maar op korte termijn	4	2	4
nee, we verkennen nog	71	72	71
nee	16	17	16
totaal (= 100%)	277	53	330

* Er is gepercenteerd op alle scholen.

Financiële belemmeringen

Bijna driekwart van de scholen zegt dat er geen financiële middelen zijn om tot functiedifferentiatie over te gaan (zie tabel 1.14). Eenderde geeft aan dat men bang is dat functiedifferentiatie tot 'scheve' ogen leidt. Terwijl een vijfde deel vindt dat de verschillen tussen leraren dan té zichtbaar worden. In geen enkel geval is de personeelsgeleding in de MR tegen, iets wat niet van alle besturen gezegd kan worden.

Uit de gesprekken met de directeuren blijkt telkens dat ze nog zeer huiverig staan om financiële risico's te lopen. Men is bang beslissingen te nemen waarvan men de consequenties niet kan overzien. Men heeft het gevoel eeuwig vast te zitten aan een 'dure' leraar die na verloop van tijd zijn functie niet meer waarmaakt. Veel directeuren hebben het gevoel dat ze al hun doelstellingen met taakspecialisatie kunnen bereiken en dat functiedifferentiatie voor leraren hun flexibiliteit inperkt. Met het huidige instrument van taakspecialisatie kunnen ze alles zonder de financiële risico's die aan functiedifferentiatie zitten.

De indruk uit de gesprekken is dat directeuren indien ze over voldoende middelen zouden beschikken, zeker gebruik willen maken van de mogelijkheden van functiedifferentiatie. De meerderheid van de leraren, zo zeggen de directeuren, is er opuit minder uren te krijgen en meer speciale taken in de school. De meerderheid van de leraren lijkt happig op speciale taken en willen daarvoor extra worden beloond. Het moet eerlijk gebeuren. Leraren die nu al speciale taken vervullen, zoals interne begeleiders en ict-coördinatoren, dringen er juist op aan dat hun taak wordt omgezet in een beter beloonde functie.

Uit de interviews met directeuren blijkt dat zij invoering van functiedifferentiatie als een langzaam groeiend proces zien en minder als een doelbewust beleid. De behoefte aan beleid voor functiedifferentiatie ontstaat meer als een neveneffect voor onderwijskundige veranderingen. De financiële ruimte voor functiedifferentiatie is nog gering.

Uit de gesprekken met de directeuren in het primair onderwijs blijkt dat taakdifferentiatie positief wordt beoordeeld, maar dat functiedifferentiatie een breekpunt is. Ze zitten er nog mee in hun maag. Ze hebben het gevoel dat hun flexibiliteit wordt ingeperkt.

Tabel 1.14 – Redenen om géén functiedifferentiatie binnen de functie van leraar toe te passen* (in %)

	bo	so	totaal po
er geen financiële middelen voor zijn	74	38	71
functiedifferentiatie leidt tot scheve ogen binnen het team	36	25	35
de verschillen tussen leraren te zichtbaar worden	22	13	21
er minder flexibiliteit in het toedelen van taken is	13	25	14
functiedifferentiatie komt onderwijskwaliteit niet ten goede	12	-	11
het bestuur is tegen functiedifferentiatie	8	-	7
de personeelsgeleding van de MR is tegen	-	-	-
andere redenen	7	38	10
totaal (= 100%)	40	8	48

* Meer dan één antwoord mogelijk. Er is gepercenteerd op de scholen die geen senior leraren hebben.

Loopbaanperspectief

Het bieden van loopbaanperspectief is de belangrijkste reden om functiedifferentiatie toe te passen (76%). Er wordt voldaan aan de wens om talenten van leraren beter te benutten (53%) en de verschillende kwaliteiten kunnen verschillend beloond worden (48%). Onderwijskundige overwegingen spelen beduidend minder een rol in de overwegingen.

Tabel 1.15 – Redenen om functiedifferentiatie binnen de functie van leraar toe te (willen) passen* (in %)

	bo	so	totaal po
bieden van loopbaanperspectief	75	80	76
wens om talenten van leraren beter te benutten	52	80	53
verschillende kwaliteiten verschillend belonen	45	60	48
formalisering van de feitelijke werkverdeling	24	40	25
biedt meer mogelijkheden om in teams te werken	8	-	7
andere onderwijskundige inrichting van het onderwijs	6	-	6
andere redenen	8	-	7
totaal (= 100%)	30	5	35

* Meer dan één antwoord mogelijk. Er is gepercenteerd op de scholen die seniorleraren hebben.

Ongeveer de helft van de seniorleraren vervult een specifieke taak op school. Dat geldt ook voor scholen waar men op korte termijn een dergelijke functie wil invoeren.

De taken die ze vervullen zijn gevarieerd met interne begeleider als het meest voorkomend, maar ook de ict-coördinator, bouwcoördinator, de begeleider van studenten/nieuwe leraren en remedial teacher komen nog veel voor.

In de nabije toekomst mag meer functiedifferentiatie worden verwacht. Zo'n 70 procent van de scholen geeft immers aan dat het wenselijk is om aparte functies te creëren voor leraren met specifieke taken.

Gevraagd welke aparte functies scholen dan zouden willen creëren, geven ze aan: intern begeleider (83%), ict-coördinator (64%) en bouwcoördinator (43%).

Op dit moment is er echter nog niet de financiële ruimte en zijn directeuren bang om risico te lopen. De nieuwe functies zouden zich volgens de scholen moeten ontwikkelen uit de huidige taken. Het lijkt erop dat bouwcoördinatoren vaak in plaats van adjuncten komen.

Samenvattend, functiedifferentiatie bij leraren komt bij 9 procent van de scholen in het primair onderwijs voor. Het gebrek aan financiële middelen lijkt de grootste belemmering. Directeuren geven telkens aan dat ze bang zijn om financiële risico's te lopen. Ze hebben het gevoel dat het instrument van functiedifferentiatie hen te veel vastlegt en dat het hun flexibiliteit inperkt.

1.5 Kweekvijver voor management

Tenslotte wordt ingegaan op de kweekvijver voor toekomstige managers. In de nabije toekomst wordt een forse uitstroom van directeuren verwacht. Om in deze vrijgekomen functies te kunnen voorzien, is het van belang dat de toekomstige leidinggevenden hiertoe worden opgeleid. Een kweekvijver is hiervoor een van de mogelijkheden.

Van alle scholen blijkt 14 procent zelf een kweekvijver te hebben, terwijl 23 procent van de scholen een kweekvijver binnen het schoolbestuur heeft. Meer dan de helft van de scholen heeft op dit moment nog geen kweekvijver voor (toekomstig) directiepersoneel (62%). Van de scholen die nog geen kweekvijver heeft verkent eenderde de mogelijkheden.

De belangrijkste reden om een kweekvijver te hebben is dat de scholen leraren/adjuncten zo een loopbaanperspectief bieden, maar ook om te anticiperen op toekomstige problemen bij het vervullen van directievacatures (zie tabel 1.16). Het beleid om toekomstige managers voor te bereiden met een kweekvijver krijgt steun van de scholen.

Tabel 1.16 – Redenen om een kweekvijver te hebben* (in %)

	bo	so	totaal po
bieden loopbaanperspectief aan leraren/ adjunct-directeuren	86	74	85
anticiperen op toekomstige problemen vervullen directievacatures	85	74	84
beter gebruik maken van leidinggevende kwaliteiten	49	44	49
voorkomen uitstroom leraren met leidinggevende kwaliteiten	42	59	43
een verbetering van het functioneren van de onderwijsorganisatie	13	33	15
spreiding van verantwoordelijkheden in de organisatie	7	1	7
totaal (= 100%)	159	27	186

* Meer dan één antwoord mogelijk. Er is gepercenteerd op de scholen die een kweekvijver hebben of dit nog verkennen.

Het grootste deel van de leraren in de kweekvijver vervult met name taken als bouwcoördinator (44%), intern begeleider of als locatieleider. Bijna eenderde van de leraren verricht geen managementtaken.

Ter voorbereiding op hun toekomstige functie volgt de grootste groep de cursus kweekvijver po (46%), in mindere mate de opleiding voor directeuren po (30%) of de opleiding adjunct-directeuren po (23%).

Slechts 7 procent van de leraren in de kweekvijver krijgt naast de vergoeding voor een opleiding of cursus een extra beloning in de vorm van een toelage of een gratificatie.

Tekort aan financiële middelen is de belangrijkste reden om *géén* kweekvijver te hebben. Volgens bijna de helft van de scholen die er geen heeft is dat het geval (49%). Daarnaast geven de scholen aan dat er andere redenen zijn om geen kweekvijver te hebben. Een aanzienlijk deel van deze scholen is 'éénpitter' en er wordt ook vaak een gebrek aan interesse bij het personeel genoemd.

Samenvattend, van alle scholen blijkt 14 procent zelf een kweekvijver te hebben, terwijl 23 procent van de scholen een kweekvijver binnen het schoolbestuur heeft. Het grootste deel van de leraren in de kweekvijver vervult met name taken als bouwcoördinator, intern begeleider of locatieleider. Bijna de helft van de leraren in de kweekvijver volgt een opleiding en slechts 7 procent ontvangt een extra beloning in de vorm van een toelage of gratificatie.

2 Voortgezet onderwijs

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk gaan we in op de situatie rond functiedifferentiatie in het voortgezet onderwijs. Sinds 2002 zijn scholen in het kader van de CAO bezig met functiewaardering.

De opzet van dit hoofdstuk, vergelijkbaar met die in het primair onderwijs, is als volgt: in paragraaf 2.2 gaan we in op de inzet van onderwijsondersteunend personeel (OOP). Het gaat dan onder meer om technisch onderwijsassistenten, lerarenondersteuners en mediathecarissen. In paragraaf 2.3 gaan we vervolgens in op taakspecialisatie bij leraren en in paragraaf 2.4 op functiedifferentiatie bij leraren.

Paragraaf 2.5 behandelt ten slotte de kweekvijver voor management.

2.2 Inzet OOP

Als in dit rapport wordt gesproken over de inzet van onderwijsondersteunend personeel (OOP) dan hebben we het over personeelsleden die helpen bij het lesgeven, het primair proces. Dit zijn klassenassistenten, lerarenondersteuners, technisch onderwijsassistenten, e.d. Niet bedoeld zijn leden van het onderwijs beheerspersoneel (OBP), zoals conciërges, administrateurs.

Bij de inzet van OOP gaat het bijvoorbeeld om de inzet van technisch onderwijsassistenten, lerarenondersteuners en mediathecarissen. Hierdoor kan de taakbelasting van leraren worden verminderd en kan het onderwijs ook beter worden afgestemd op verschillen tussen leerlingen.

Vier vijfde van de scholen voor voortgezet onderwijs zet OOP in (tabel 2.1), dit zijn dan met name de grotere scholen. Ongeveer 13 procent van de scholen zet geen OOP in en is dit ook niet van plan. Een klein deel van de scholen is van plan op korte termijn OOP in te gaan zetten of overweegt dit te gaan doen.

Tabel 2.1 – Onderwijsondersteunend personeel (in %)*

	vo
reeds ingezet	80
nee, op korte termijn	3
nee, verkenningsfase	5
nee	13
totaal (= 100%)	104

* Er is gepercenteerd op alle scholen.

Analyse CASO: Meer OOP in het voortgezet onderwijs

Om na te gaan in hoeverre scholen voor voortgezet onderwijs ondersteunend personeel inzetten zijn (net als in het po) enkele analyses uitgevoerd op basis van CASO-bestanden. Hieruit komt naar voren dat het percentage vo-scholen dat OOP inzet in het afgelopen jaar iets is toegenomen (van 89% naar 91%). Dit komt vooral doordat er meer vmbo-scholen OOP zijn gaan inzetten (zie tabel 2.2).

Uit de analyses blijkt verder dat praktisch alle scholen met een havo- en/of vwo-afdeling en veruit de meeste scholen voor praktijkonderwijs OOP in dienst hebben (zie tabel 2.2). Van de vmbo-scholen heeft maar 44 procent OOP. Dit is een uitvloeisel van het feit dat vmbo-scholen vanouds her geen TOA's bekostigd kregen. Er zijn binnen het voortgezet onderwijs geen regionale verschillen in de inzet van OOP, zoals we die in het primair onderwijs wel aantreffen in het westen en de 4 grote steden.

Tabel 2.2 – Percentage scholen met OOP naar schoolsoortgroep (2002 en 2003)

	1 jan. 2002	1 jan. 2003
praktijkonderwijs	88	92
vmbo	34	44
havo/vwo	100	100
mavo/havo/vwo	98	99
(pro)/vmbo/havo/vwo	99	99
totaal	89	91

Om na te gaan of scholen in het afgelopen jaar meer ondersteunend personeel zijn gaan inzetten, is net als in het PO gekeken naar de ontwikkelingen in de verhouding OOP/OP. De aandacht is hierbij opnieuw gericht op de scholen die in 2002 OOP in dienst hadden. Uit deze analyse komt naar voren dat ongeveer een kwart (28%) van de scholen meer OOP is gaan inzetten (tabel 2.3). Op bijna de helft van de scholen (47%) is de verhouding OOP/OP niet gewijzigd en ongeveer een kwart (26%) is minder OOP gaan inzetten.

Tabel 2.3 – Veranderingen in de verhouding OOP/OP op scholen die in 2002 OOP in dienst hadden, uitgesplitst naar schoolsoortgroep (in %)

	afname	gelijk	toename
praktijkonderwijs	39	20	40
vmbo	4	54	42
havo/vwo	37	49	15
mavo/havo/vwo	27	51	22
(praktijkonderwijs)/ vmbo/havo/vwo	20	53	27
totaal	26	47	28

In tabel 2.2 hebben we gezien dat het aandeel vmbo-scholen dat OOP inzet afgelopen jaar fors toegenomen is. Tabel 2.3 laat zien dat van de vmbo-scholen die in 2002 OOP inzetten, een aanzienlijk deel (42%) meer OOP inzet. Dit geldt zeker wanneer we dat vergelijken met de andere schooltypen. Hieruit kunnen we afleiden dat vooral binnen het vmbo de het aantal niet-leraren in het primair proces toeneemt.

Kijken we naar het OOP dan zien we dat de technisch onderwijsassistent (TOA) het meest voorkomt. Drie kwart van de scholen met OOP heeft een of meer TOA's. Bij de scholengemeenschappen geldt dat voor vrijwel elke school, in het vmbo en praktijkonderwijs slechts in beperkte mate. CASO vindt 2.000 TOA's.

Daarnaast heeft ongeveer twee derde (64%) van deze scholen een onderwijs-, klassen- of lesassistent (ongeveer 1.000 in aantal) en een even groot deel (68%) een mediathecaris/ bibliothecaris (ongeveer 750 in aantal). In het praktijkonderwijs wordt deze laatste functionaris vrijwel niet aangetroffen. Op ongeveer 20 procent van de scholen met OOP wordt een lerarenondersteuner ingezet en op ongeveer 10 procent een medewerker openleercentrum.

In vergelijking met drie jaar geleden heeft de grootste stijging bij de les-, onderwijs-, en klassenassistenten plaats gevonden. Bij 89 procent van de scholen waar deze functionarissen voorkomen, is er sprake van een toename. Ook bij de andere functionarissen is bij veel een duidelijke groei waarneembaar. Ongeveer de helft van de scholen met dergelijke functionarissen geeft aan dat hun aantal is toegenomen.

Van een afname is bij vrijwel geen enkele categorie sprake met uitzondering van de ID-werknemers. Bij 13 procent van de scholen met een ID-werknemer is er sprake van krimp.

Ruim de helft van de scholen met OOP (56%) is van plan om de komende drie jaar meer OOP in te zetten, ruim een kwart (28%) is dat niet van plan. De rest weet het nog niet. Het zijn met name scholengemeenschappen die uitbreiding verwachten.

In geval van uitbreiding wordt vooral gedacht aan les-, onderwijs- en klassenassistenten (86%). Aan uitbreiding met TOA's denkt een derde van de scholen die van plan zijn het OOP uit te breiden. Vmbo-scholen kiezen relatief vaker voor een TOA's.

Een vijfde deel van deze scholen denkt aan uitbreiding met leraarondersteuners (zie bijlage tabel 3.5). Het betreft met name scholengemeenschappen.

De belangrijkste reden om *géén* OOP in te zetten is (net als in het po) van financiële aard. Ruim drie vijfde (62%) van de scholen geeft aan dat er onvoldoende formatie is voor onderwijsondersteunend personeel. Daarnaast geeft ongeveer een kwart (23%) van de scholen aan dat inzet van OOP een negatief effect heeft op de onderwijskwaliteit.

In de gesprekken met de directeuren komen de positieve punten van de inzet van OOP naar voren, zoals onderwijsvernieuwing (zelfstandig leren, differentiatie, aandacht voor zorgleerlingen), de werklast van leraren, maar meer dan in het primair onderwijs wordt gewezen op toename van de werkdruk als gevolg van coördinatie en overleg. De rustmomenten vallen weg in de school, omdat er voortdurend moeten worden afgestemd of overlegd. Ook wordt erop gewezen dat door de verbetering van de onderwijskwaliteit (zorg voor leerlingen) ook een groter beroep wordt gedaan om de kennis en competenties van leraren. Niet alle leraren kunnen werken met leerlingen die speciale aandacht nodig hebben. Hierop moet dan scholing worden gezet. De interne verwijsprocedures naar specialisten neemt toe.

Meer dan in het primair onderwijs is de inzet van OOP gekoppeld aan organisatorische onderwijsvernieuwing. De school is bezig met de ontwikkeling van zelfstandig leren, de invoering van een open leercentrum of de ontwikkeling van een nieuwe zorgstructuur in school. Meestal is er eerst een onderwijskundige vernieuwing, vervolgens komt er speciale formatie beschikbaar en dan pas wordt er beleid ontwikkeld.

Tabel 2.4 – Redenen om géén onderwijsondersteunend personeel (OOP) in te zetten* (in %)

	vo
onvoldoende formatie voor ondersteunend personeel	62
heeft negatief effect op de onderwijskwaliteit	23
het levert geen bijdrage aan de verhoging van de onderwijskwaliteit	15
leraren zijn tegen	8
totaal (=100%)	13

* Meer dan één antwoord mogelijk. Er is gepercenteerd op de scholen die géén OOP ingezet hebben en dat ook niet van plan zijn.

De belangrijkste redenen om *wel* OOP in te zetten zijn het verminderen van de werkdruk van leraren (78%) en het verminderen van het aantal oneigenlijke taken van leraren (51%). Daarnaast worden als reden gegeven: de andere onderwijskundige inrichting van het onderwijs (33%), het bieden van mogelijkheden aan leraren om een meer coachende rol te vervullen (30%) en het verhogen van de onderwijskwaliteit (28%).

Slechts een beperkt deel van de scholen (11%) geeft aan OOP in te zetten omdat men geen leraren kon krijgen.

Tabel 2.5 – Redenen om onderwijsondersteunend personeel (OOP) in te zetten* (in %)

	vo
verminderen van de taaklast/ werkdruk van leraren	78
verminderen van het aantal oneigenlijke taken van leraren	51
andere onderwijskundige inrichting van het onderwijs	33
leraren meer mogelijkheden bieden om coachende rol in het onderwijsproces te vervullen	30
totaal (=100%)	91

* Meer dan één antwoord mogelijk. Er is gepercenteerd op de scholen die OOP ingezet hebben of dat van plan zijn.

OOP in beroepsgerichte en exacte vakken

In de analyse op de CASO-bestanden (zie box aan het begin van dit hoofdstuk) hebben we gezien dat niet alle scholen voor voortgezet onderwijs OOP in dienst hebben. Van de vmbo-scholen heeft ongeveer 44 procent OOP in dienst. Van de scholen met een havo- en/of vwo-afdeling is dat bijna 100 procent. Uit de schriftelijke enquête blijkt dat de scholen met een vmbo-afdeling het OOP vooral inzetten bij de *beroepsgerichte vakken*, en veel minder bij de *algemeen vormende vakken*. Van de categoriale vmbo-scholen zet bijna 90 procent OOP in bij de *beroepsgerichte vakken*. Van de brede scholengemeenschappen doet bijna driekwart (72%) dat.

Binnen het *praktijkonderwijs* wordt een breed scala aan vakken genoemd, maar het meest voorkomend zijn: techniek, ict, groen, houtbewerken, schilderen en arbeidstraining.

In het LWOO gaat het met name om landbouwonderwijs, beroepsgerichte vakken en techniek.

Ook al zeggen vmbo-scholen dat ze OOP vooral inzetten in de praktijkvakken, de meer algemene vakken als biologie, natuurkunde, scheikunde en techniek scoren ook hoog, als het gaat om de inzet van OOP.

In het havo/vwo zijn het vooral scheikunde, biologie en natuurkunde, maar even vaak science, waarbij gebruik wordt gemaakt van OOP'ers. Ict en techniek worden ook nog redelijk vaak genoemd. Een aantal scholen geeft aan bij alle vakken OOP in te zetten.

Naar schoolsoort zijn er verschillen naar de wijze waarop OOP wordt ingezet, maar overwegend zien we de beroepsgerichte en exacte vakken naar voren komen.

Schoolorganisatie

Bij driekwart van de scholen met OOP, heeft de inzet tot aanpassingen in de onderwijsorganisatie geleid. Bijna de helft van de scholen is meer aandacht gaan schenken aan het onder begeleiding zelfstandig leren en zelfwerkend leren. Er komt met OOP meer tijd beschikbaar om aan individuele leerlingen tijd te besteden. Anders dan in het primair onderwijs waar de inzet vooral leidde tot in groepjes werken en 'meer handen in de klas' wordt de inzet van OOP in het voortgezet onderwijs in bijna de helft van de gevallen gebruikt om het zelfstandig leren te versterken. De organisatie wordt vernieuwd.

Uit de interviews met directeuren blijkt dat OOP ook wordt ingezet voor administratieve ondersteuning van leraren. Meer dan uit de schriftelijke enquête komt naar voren dat OOP wordt ingezet om het zelfstandig leren, denk aan het studiehuis en aan de werkplekkenstructuur, voor de ontwikkeling van ict en voor de leraar als begeleider van onderwijsprocessen. Vernieuwing komt vaak als argument naar voren.

Door OOP in te zetten kan er uiteraard ook met 'meer handen in de klas' worden gewerkt (36%), waarbij kleinere groepjes of individuen apart worden genomen, hetzij door de leraar zelf of door de OOP'er. De klas kan worden opgedeeld in kleinere groepen (29%), en er komt meer ruimte voor de invoering van praktijkwerkplaatsen of meer praktijk gericht leren. Dat laatste wijst ook op meer grote organisatorische wijzigingen.

Voor een kleine groep scholen is de beschikbaarheid van OOP een reden geweest een open leercentrum in te voeren of om met kernteams bestaande uit leraren en OOP te gaan werken.

Tabel 2.6 – Is de onderwijsorganisatie aangepast door inzet van (meer) OOP* (in %)

	vo
meer aandacht voor zelfstandig leren en zelfwerkend leren onder begeleiding	49
werken met meer handen in de klas	36
meer werken met kleine groepen	29
invoeren praktijkwerkplaatsen / meer praktijkgericht onderwijs	24
invoeren van open leercentrum	11
invoering van kernteams bestaande uit leraren en OOP	10
doorbreking van het leerstofjaarklassensysteem	6
integratie van vakken in leergebieden (bijvoorbeeld science)	5
vergroting van de klassen	5
nee, wordt niet aangepast	25
totaal (=100%)	80

* Meer dan één antwoord mogelijk. Er is gepercenteerd op de scholen die OOP ingezet hebben.

Vmbo College Boxtel in Boxtel (N-Br.)

Het zelfstandig Vmbo College Boxtel laat goed zien hoe onderwijskundige vernieuwing als startpunt van functiedifferentiatie dient. Er zijn 135 leraren en er zijn maar liefst 33 fte leraarondersteuners en open leercentrum-medewerkers die als OOP worden ingezet. Daarnaast is er een nieuwe leraarfunctie ontwikkeld. Door een fusie kon men een nieuw schoolgebouw plaatsen, dit is als aangrijpingspunt genomen om de onderwijsorganisatie aan te passen. Het open leercentrum (OLC) ligt centraal in het gebouw waar leerlingen zelfstandig kunnen leren en begeleiding krijgen van de leraarondersteuners en de OLC-medewerkers. Daaromheen zijn kleinere, met elkaar verbonden lesruimtes gecreëerd waar leraren en leraarondersteuners onderwijs geven. Hoewel de rolverdeling tussen leraren en OOP zich nog verder moet ontwikkelen, neemt de werkdruk bij leraren af.

Wat betreft functiedifferentiatie bij leraren is er een nieuwe middenmanagementfunctie gecreëerd in schaal LC. Deze leraar stuurt leraren aan en stelt competentieprofielen op. Uit beoordelingsgesprekken in het kader van IPB blijkt overigens dat nog niet alle leraren overtuigd zijn van het nut van de nieuwe functie.

Effecten voor leraren, schoolorganisatie en onderwijskwaliteit

Het overheidsbeleid wil met de inzet van OOP effecten realiseren ten aanzien van de leraren, de schoolorganisatie en de onderwijskwaliteit.

De inzet van OOP heeft bij ongeveer tweederde van de scholen die dat doen, een positieve uitwerking op de leraren (zie tabel 2.7). De taaklast neemt af en de arbeidssatisfactie neemt toe. De leraren ervaren meer rust in de klas en geven daardoor zelf meer ontspannen les. In iets mindere mate (54%) is het aantal oneigenlijke taken afgenomen. Hierbij kunnen we denken aan surveilleren, opvang lesuitval en absentiebeheer.

Wat betreft de effecten op de *schoolorganisatie* is er in het voortgezet onderwijs een meer omstreden beeld. Positief is dat een groot deel van de scholen (82%) de inzet van OOP als een verrijking van het team ziet. Ook zien veel scholen de kans de lesuitval beter te bestrijden, alhoewel 21 procent het hiermee niet eens is. Velen vinden het nog te vroeg om te oordelen of door de inzet van OOP de collegialiteit toeneemt, de school aantrekkelijker wordt om er te werken en het tot minder ziekteverzuim leidt.

Dat inzet van OOP een daling in (kort en totaal) ziekteverzuim tot gevolg zou hebben, voor het landelijk beleid is dit een belangrijke vraag, is voor de meeste scholen nog niet goed te bepalen. Meer dan de helft geeft aan hierover (nog) niets te kunnen zeggen, en op 6 procent na, ziet de rest dat effect niet.

Onderwijskundig worden aan de inzet van OOP overwegend positieve effecten toegeschreven. Het grootste effect, uitgaande van het percentage scholen, is de toename van veiligheid in de praktijklessen (84%). De scholen vinden daarnaast dat ze een positieve invloed op de onderwijskwaliteit zien (69%), beter in staat zijn om onderwijs op maat te geven (67%), meer aandacht voor zorgleerlingen hebben (53%), een gevolg van onder meer het kunnen werken in kleine groepen.

Meer omstreden zijn de toename van de rol van coach, de doorbreking van de autonomie in de klas en de toename van mensen uit de praktijk voor de klas. Het grootste deel van de responden-

ten denkt dat door de inzet van OOP leraren een meer coachende rol in het onderwijsproces kunnen spelen, maar eenderde is het hiermee oneens.

Tabel 2.7 – Effecten bij de inzet van onderwijsondersteunend personeel* (in %)

	nog niet te zeggen	(geheel) mee oneens	(geheel) mee eens
<i>Effecten op leraren</i>			
taaklast van leraren is afgenomen door de inzet van OOP	17	15	68
inzet OOP heeft positief effect op arbeidssatisfactie van leraren	30	6	63
het aantal oneigenlijke taken van leraren is verminderd	28	18	54
<i>Effecten op de schoolorganisatie</i>			
inzet OOP is een verrijking van ons team	15	3	82
door inzet OOP zijn we beter in staat lesuitval tegen te gaan	9	21	70
inzet OOP bevordert de collegialiteit/teamgeest op school	33	20	47
door inzet OOP wordt school aantrekkelijker om te werken	40	16	44
inzet OOP leidt tot minder kortd. ziekteverzuim onder leraren	57	37	6
door inzet OOP is totale ziekteverzuim afgenomen	52	42	6
<i>Effecten op onderwijskundige aspecten</i>			
inzet OOP vergroot de veiligheid in de praktijklessen	8	8	84
de onderwijskwaliteit wordt positief beïnvloed	25	7	69
we zijn beter in staat onderwijs op maat te geven door inzet OOP	20	13	67
door inzet OOP is er meer aandacht voor zorgdeelnemers	29	18	53
inzet OOP doorbreekt cultuur van "baas in eigen klas"	13	36	51
het leerstofaanbod is beter afgestemd op verschillen tussen leerl.	31	24	45
leraren vervullen een meer coachende rol in het onderwijsproces	23	32	45
door inzet OOP staan er meer mensen uit beroepspraktijk in de klas	17	43	40

* Er is gepercenteerd op de scholen die OOP ingezet hebben.

De inzet van OOP werkt positief uit voor de leraren en de onderwijskwaliteit. Voor de schoolorganisatie zien we een meer verdeeld beeld, soms positief, soms nog niet goed te beoordelen.

Doorstroom van OOP naar het leraarsberoep

Ruim de helft van de scholen stimuleert de doorstroom van OOP naar de functie van leraar, bijna een kwart doet er niets aan en de rest is het nog aan het verkennen. De belangrijkste reden om doorstroom te stimuleren is het bieden van loopbaanperspectief (92%), maar ook de mogelijkheid om zo een eigen kweekvijver te vullen ter voorkoming van (toekomstig) lerarentekort (zie bijlage 3.8).

Scholing OOP

Driekwart van de scholen met OOP geeft de OOP'ers scholing/begeleiding. Op een relatief klein deel van de scholen (14%) krijgen de leraren die OOP aansturen daarin scholing en begeleiding. Op een klein deel van de scholen (6%) wordt een dergelijke aanstuurfunctie extra beloond.

In de praktijk blijkt op meer dan de helft van de scholen dat van het OOP een of meer personen een opleiding tot leraar volgen, terwijl op bijna de helft van de scholen een OOP'er inmiddels al tot leraar is benoemd.

Tabel 2.8 – OOP in opleiding of benoemd tot leraar* (in %)

	vo
OOP in opleiding tot leraar	57
OOP benoemd tot leraar	49

* Er is gepercenteerd op de scholen die OOP ingezet hebben.

Van de scholen die de doorstroom *niet* stimuleren doet ruim 70 procent dat niet omdat hun OOP te weinig bagage heeft om leraar te worden (zie bijlage 3.7).

Samenvattend, vrijwel alle vo-scholen hebben OOP ingezet. Het meest gaat het om technisch onderwijsassistenten, onderwijs- of klassenassistenten en mediathecarissen. Meer dan de helft van de scholen wil dit verder uitbreiden. Het verminderen van de taaklast en het verminderen van oneigenlijke taken zijn de belangrijkste redenen om OOP in te zetten. Meer dan in het primair onderwijs wordt OOP ingezet om de onderwijskundige organisatie te verbeteren: zelfstandig leren, ict en praktijkgericht onderwijs. De inzet van OOP heeft positieve effecten op leraren en de onderwijskwaliteit. De effecten op de schoolorganisatie laten een meer gemengd beeld zien.

Ruim de helft van de scholen stimuleert de doorstroom van OOP naar de functie van leraar. Meer dan de helft van de OOP'er volgt een opleiding tot leraar en de helft van de scholen heeft al eens een OOP'er bevorderd tot leraar.

2.3 Taakspecialisatie bij leraren

Er is sprake van *taakspecialisatie* als binnen de school werknemers die in eenzelfde functie zijn benoemd/aangesteld een verschillend takenpakket krijgen toebedeeld. Bijvoorbeeld omdat bepaalde taken jaarlijks rouleren, of omdat de directie bij de taaktoedeling rekening wil houden met de competenties van de individuele werknemer. Bij taakspecialisatie gaat het in beginsel om die taken die passen binnen de functiebeschrijving van leraar.

Vrijwel alle vo-scholen hebben natuurlijk klassenmentoren. De specifieke taak die eveneens op de meeste scholen voorkomt is die van ict-coördinator. Bijna 90 procent van de scholen kent die functie bij één van de leraren. Niet verbazingwekkend is dat de meeste scholen leraren inzetten met als specifieke taak het maken van roosters (80%), als remedial teacher (68%), jaarlaag/afdelingscoördinator (69%), leerlingbegeleider (64%), praktijk/stagebegeleider (63%) of sectie/vakgroepleider (62%).

De functies van trainer/coach en interne opleider, praktijk/stagebegeleider en remedial teacher zijn de functies waar in vergelijking met drie jaar gelden de meeste groei is waargenomen.

Interessant om te zien is dat rond 10 procent van de scholen een daling aangeeft bij roostermakers, decanen en jaarlaag/afdelingscoördinatoren (zie bijlage 3).

Op basis van de personeelsenquête van BZK hebben we een schatting gemaakt van de aantallen leraren met een specifieke taak (zie bijlage 3). In totaal gaat het om zo'n 75.000 leraren waarvan een groot deel dubbeltaken heeft. De combinatie mentor/sectieleider komt het meest voor. Ruim 35.000 leraren in het voortgezet onderwijs zijn klassenmentor. Daarnaast zijn er ook ruim 15.000 leraren die de taak vervullen van sectieleider of vakgroepsleider. Alle andere functies komen beduidend minder voor. Er zijn zo'n 8.500 leraren die nieuwe leraren begeleiden. Voorts zijn er ruim 5.000 onderwijsontwikkelaars en 4.500 leerjaarcoördinatoren. De scholen kennen zo'n 2.000 ict-coördinatoren en 1.700 roosteraars.

De helft van de scholen denkt dat er de komende drie jaar meer leraren met specifieke taken zullen komen. Daarbij wordt met name gedacht aan interne opleiders (52% van de scholen) en trainers/coaches (39%). Het aantal leerlingbegeleiders zal naar verwachting op ruim een kwart van de scholen die een groei verwachten in het aantal leraren met specifieke functies, toenemen. De minste groei wordt verwacht bij de decanen en sectieleiders (zie bijlage 3).

Benutten van kwaliteiten/talenten

De belangrijkste reden om leraren met specifieke taken te belasten is dat men zo veel mogelijk gebruik wil maken van kwaliteiten/talenten van de leraren (77%) en het bieden van een loopbaanperspectief (48%). Verbetering van het functioneren van de onderwijsorganisatie is ook wel van belang (47%). Minder dan 20 procent wil hiermee tot een andere onderwijskundige inrichting komen of ict meer plaats geven in het onderwijsleerproces.

Uit de gesprekken met de directeuren komt naar voren dat leraren het op prijs stellen op hun kwaliteiten te worden gewaardeerd. Dit blijkt tijdens de functioneringsgesprekken. De directeuren geven aan dat leraren er voor een groot deel opuit zijn hun lessen te verminderen ten gunste van speciale taken.

Tabel 2.9 – Redenen om leraren specifieke taken te geven* (in %)

	vo
school wil zo veel mogelijk gebruik maken van kwaliteiten / talenten van leraren	77
bieden van loopbaanperspectief	48
een verbetering van het functioneren van de onderwijsorganisatie	47
kwaliteitsverbetering van het onderwijs door gericht hulp / ondersteuning aan deelnemers	36
school heeft behoefte aan specialistische kennis/vaardigheden	34
beter verdelen van onderwijstaken binnen de school	28
ict meer plaats geven in onderwijsleerproces	20
andere onderwijskundige inrichting van het onderwijs	19
totaal (=100%)	107

* Meer dan één antwoord mogelijk. Er is gepercenteerd alle scholen.

Schoolorganisatie

Bij tweederde van de scholen is het invoeren van taakspecialisatie gepaard gegaan met aanpassingen in de onderwijsorganisatie. De meest voorkomende is het opzetten van een professionelere hulpverleningstructuur (47%) en het systematischer opzetten van interne consultatie en begeleiding (37%). In de telefonische ronde geven de directeuren aan dat de zorgstructuren aanzienlijk verbeterd zijn en er nu meer duidelijke lijnen uitgezet zijn. Door remedial teachers,

leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren aan te wijzen wil men de kennis concentreren, maar ook overleg stimuleren zodat ook hier de kennis zich over het team verspreidt. Bijna een kwart van de scholen heeft in relatie tot de specifieke taken kernteams bestaande uit leraren en OOP in de school ingevoerd. Integratie van vakken in leergebieden en het meer schoolbreed inzetten van ict is beduidend minder gebeurd.

Tabel 2.10 – Aanpassing schoolorganisatie* (in %)

	vo
de hulpverleningstructuur is professioneler / gestructureerder opgezet	47
er is meer systematiek in het gebruik van interne consultatie en begeleiding	37
ict wordt schoolbreed in het onderwijsleerproces ingezet	28
invoering van kernteams bestaande uit docenten en OOP	24
integratie van vakken in leergebieden (bijvoorbeeld science)	16
nee	26
totaal (= 100%)	106

* Meer dan één antwoord mogelijk. Er is gepercenteerd op alle scholen.

Effecten voor leraren, schoolorganisatie en onderwijskwaliteit

Taakspecialisatie wordt op vrijwel alle scholen als een groot goed voor de leraren beschouwd. Kwaliteiten en talenten worden beter benut, er ontstaat een loopbaanperspectief en de arbeidssatisfactie gaat omhoog. Een grotere verantwoordelijkheid en meer stimulans op interne doorstroom geeft volgens de directeuren een meer tevreden leraar. Hiermee wordt datgene wat de scholen willen bereiken met de invoering in belangrijke mate gerealiseerd.

Ruim de helft is van mening dat de taak van leraren door taakspecialisatie wordt verlicht, maar ook een kwart is het hiermee oneens. Er is taakverlichting, maar er komt ook meer overleg en coördinatie om de hoek kijken, zo blijkt uit de interviews. Er ontstaat meer overleg tussen de leraren. De toegenomen open communicatie wordt door de leraren in het algemeen gewaardeerd.

Positief is men in het algemeen over de effecten op de *schoolorganisatie*. Vier op de vijf respondenten zijn van mening dat de onderwijsorganisatie beter functioneert en tweederde is van mening dat de onderwijstaken beter zijn verdeeld. Eén op de vijf is het met dat laatste overigens oneens.

Onderwijskundig gezien zijn het vooral de zorgleerlingen die het meest profiteren. Bijna alle scholen zien hier een effect van de taakspecialisatie bij leraren. Ze krijgen meer aandacht en het onderwijs kan meer op maat worden gegeven (56%).

Drie op de vijf scholen zijn van mening dat ict door taakspecialisatie (= ict-coördinator) beter wordt toegepast in het onderwijsleerproces.

Meer omstreden is de doelstelling het leerstofaanbod met taakspecialisatie beter af te stemmen op de verschillen tussen leerlingen. Diegenen die menen dat het leerstofaanbod beter is afgestemd op de verschillen tussen leerlingen zijn in evenwicht met diegenen die denken dat dit niet het geval is.

Tabel 2.11 – Effecten bij de inzet van leraren met specifieke taken* (in %)

	nog niet te zeggen	(geheel) mee oneens	(geheel) mee eens
<i>Effecten op leraren</i>			
door taakspec. maken we beter gebruik van kwaliteiten leraren	9	-	92
taakspecialisatie biedt leraren een loopbaanperspectief	7	8	86
taakspecialisatie heeft positief effect op arbeidssatisfactie leraren	12	5	83
inzet leraren met spec. taken verlicht het werk overige leraren	16	28	56
<i>Effecten op de schoolorganisatie</i>			
onze onderwijsorganisatie functioneert beter	15	6	79
onderwijstaken op onze school zijn beter verdeeld	14	22	64
<i>Effecten op onderwijskundige aspecten</i>			
er is meer aandacht voor zorgleerlingen	11	4	86
we zijn beter in staat ict toe te passen in het onderwijsleerproces	24	15	61
wij zijn beter in staat onderwijs op maat te geven	27	17	56
afstemming leerstofaanbod op verschillen tussen leerlingen	41	31	28

* Meer dan één antwoord mogelijk. Er is gepercenteerd op alle scholen.

De effecten van taakspecialisatie zijn in het voorgezet onderwijs ronduit positief.

Opleiding leraren specifieke taken

Leraren met specifieke taken krijgen vrijwel allemaal de mogelijkheid om via extra scholing en begeleiding hun deskundigheid te ontwikkelen. Een extra beloning is slechts voor een deel weggelegd. Die extra beloning is met name voor jaarlaag/afdelingscoördinatoren weggelegd.

Tabel 2.12 – Scholing en extra beloning voor leraren met specifieke taken* (in %)

	vo
extra scholing en begeleiding voor deskundigheidsontwikkeling	96
extra beloning in de vorm van een toelage	16

* Er is gepercenteerd op alle scholen. n=106-107

Uit de personeelsenquête van BZK blijkt dat meer dan 75 procent van de leraren in het voortgezet onderwijs een voorstander is van invoering van extra beloning voor bijzondere taken. Tevens blijkt dat leraren met speciale taken meer tevreden zijn met de inhoud van het werk dan leraren zonder bijzondere taken. Maar opvallend genoeg zijn deze leraren minder tevreden over de beloning. Dit geeft dus aan dat ze extra beloond willen worden voor hun extra taken. Het percentage leraren die extra beloond worden voor hun speciale is in de praktijk nog gering zoals tabel 2.12 laat zien.

2.4 Functiedifferentiatie bij leraren

Bij *functiedifferentiatie* gaat het om een uitbreiding van soorten functies binnen het functiebouwwerk van de school. Binnen zo'n nieuwe functie worden bestaande en/of nieuwe taken samengebracht tot één takenpakket. Met het opnemen van de nieuwe functie in het formatieplan wordt deze ingepast in het functiebouwwerk van de school. Bij de functiedifferentiatie kan gebruik worden gemaakt van voorbeeldfuncties in het functiewaarderingsysteem voortgezet onderwijs (FUWA-VO).

Verkenningfase

Het blijkt dat 13 procent van de scholen op het moment van onderzoek al gebruik maakt van de mogelijkheden tot functiedifferentiatie bij leraren zoals aangegeven in het functiewaarderingsysteem. Zo'n 37 procent gaat dit op korte termijn doen. Het grootste gedeelte zit nog in een verkenningsfase (43%). Een kleine groep van 7 procent zegt geen functiedifferentiatie op deze wijze te gaan toepassen.

De belangrijkste redenen om functiedifferentiatie toe te passen zijn het bieden van een loopbaanperspectief (81%) en het verschillend belonen van verschillende kwaliteiten (71%). Talenten worden op die manier beter benut (37%) en feitelijke werkverdelingen worden geformaliseerd (32%).

Onderwijskundige overwegingen spelen beduidend minder een rol. Toch blijkt uit de telefonische interviews met directeuren dat verbetering van de onderwijskwaliteit doorslaggevend moet zijn bij de invoering van functiedifferentiatie. Het moet passen binnen organisatieverandering in de school.

De kleine groep scholen die geen functiedifferentiatie wil invoeren, wil dit niet om financiële redenen en omdat met bang is dat het 'scheve' ogen geeft binnen het team. In de telefonische interviews noemen de directeuren ook wel dat men de cao wil volgen. De huidige criteria zoals die in de voorbeeldfuncties zijn genoemd, vinden ze nog te onduidelijk. Een paar scholen proberen deze problemen te voorkomen door zelf vooraf duidelijke competentieprofielen op te stellen. Directeuren worden voor een dilemma geplaatst. Stel dat er financieel ruimte is om 15 procent van de leraren een LC-functie aan te bieden, maar dat tegelijkertijd 60 procent van de leraren het gevoel heeft volgens de criteria in de voorbeeldfuncties hiervoor in aanmerking te komen. Directeuren willen dat de criteria verder worden aangescherpt.

Tabel 2.13 – Redenen om functiedifferentiatie binnen de functie van leraar toe te (willen) passen* (in %)

	vo
bieden van loopbaanperspectief	81
verschillende kwaliteiten verschillend belonen	71
wens om talenten van leraren beter te benutten	37
formalisering van de feitelijke werkverdeling	32
andere onderwijskundige inrichting van het onderwijs	27
biedt meer mogelijkheden om in teams te werken, bestaande uit leraren en OOP	15
totaal (= 100%)	94

* Meer dan één antwoord mogelijk. Er is gepercenteerd op de scholen die functiedifferentiatie bij leraren gebruiken of dat gaan gebruiken.

Gevraagd naar of de scholen al onderscheid hebben aangebracht tussen soorten leraren of dat in de toekomst van plan zijn te gaan doen, geven ze een divers beeld. Wat opvalt is dat de grootste groep scholen geen gebruik zal gaan maken van de huidige voorbeeldfuncties zoals die zijn ontwikkeld.

Tabel 2.14 – Heeft de school soorten leraren onderscheiden of denkt dat in de toekomst te gaan doen * (in %)

	ja, al gedaan	ja, dat gaan we nog doen	nee
leraar bovenbouw schaal 12	36	11	53
seniorleraar schaal 12	17	18	65
beleidsmedewerker schaal 10	17	11	72
beleidsmedewerker schaal 11	16	11	73
coördinerend leraar schaal 12	14	25	61
leraar bovenbouw vwo schaal 11	7	24	69
leraar in schaal 11 in vmbo	6	40	54

* Meer dan één antwoord mogelijk. Er is gepercentageerd op scholen die functiedifferentiatie bij leraren (gaan) gebruiken (n tussen 64 en 77).

De meeste steun is er voor de functie van leraarbovenbouw in schaal 12 (n.b. te onderscheiden van de eerstegraads leraar in de bovenbouw). Ruim een derde heeft deze functie al ingevoerd en 11 procent gaat dat nog doen. De andere functies zijn bij beduidend minder scholen ingevoerd, ofschoon een redelijk grote groep dat nog gaat doen. De functie leraar in schaal 11 in het vmbo neemt in die laatste groep de meest prominente plaats in. Veertig procent van de scholen die functiedifferentiatie toepassen of gaan toepassen is van plan een dergelijke functie te gaan onderscheiden.

Tabel 2.15 – Aparte functies die de school zou willen creëren* (in %)

	vo
jaarlaagcoördinator / afdelingscoördinator	43
ict-coördinator	41
teamleider	34
decaan	32
remedial teacher	25
roostermaker	25
onderwijsontwikkelaar	21
leerlingbegeleider	16
intern opleider/ begeleider	16
praktijkbegeleider / stagebegeleider	14
sectorcoördinator	11
trainer / coach	9
sectieleider / vakgropleider	9
totaal (= 100%)	105

* Meer dan één antwoord mogelijk. Er is gepercentageerd op scholen die aparte functies willen creëren.

De helft van de scholen wil naast of in plaats van de hierboven genoemde functies aparte functies creëren voor leraren met specifieke taken. Daarbij gaat het met name om: jaarlaagcoördinator / afdelingscoördinator (43%), ict-coördinator (41%) en teamleider (34%).

Samenvattend, 13 procent van de vo-scholen maakt op dit moment gebruik van de mogelijkheden tot functiedifferentiatie. Financiële belemmeringen zijn een belangrijk argument tegen. De voorbeeldfuncties zoals die op dit moment zijn ontwikkeld zijn volgens de directeuren onvoldoende scherp. Ze zijn nog bezig de criteria en procedures aan te scherpen.

2.5 Kweekvijver voor management

Ook het voortgezet onderwijs zal in de nabije toekomst een groot deel van het management uitstromen, waardoor de behoefte aan nieuwe managers groot zal zijn. Bijna 30 procent van de scholen heeft een kweekvijver voor (toekomstig) directiepersoneel, hetzij als school (16%), hetzij onder het schoolbestuur (13%). Van de scholen die nog geen kweekvijver heeft verkent eenderde de mogelijkheden hiertoe.

De belangrijkste reden om een kweekvijver te hebben is dat de scholen leraren/adjunct-directeuren zo een loopbaanperspectief bieden (73%), maar ook om te anticiperen op toekomstige problemen bij het vervullen van directievacatures (60%). Een ruime helft heeft het idee dat op deze manier beter gebruik kan worden gemaakt van leidinggevende kwaliteiten van betrokkenen (53%). Het voorkomen van uitstroom van leraren met leidinggevende kwaliteiten speelt ook wel een rol hierbij.

Tabel 2.16 – Redenen om een kweekvijver te hebben* (in %)

	vo
bieden loopbaanperspectief aan leraren/ adjunct-directeuren	73
anticiperen op toekomstige problemen bij het vervullen van directievacatures	60
beter gebruik maken van leidinggevende kwaliteiten van leraren/ adjunct-directeuren	53
een verbetering van het functioneren van de onderwijsorganisatie	33
voorkomen uitstroom leraren met leidinggevende kwaliteiten	31
spreiding van verantwoordelijkheden in de organisatie	13
totaal (= 100%)	55

* Meer dan één antwoord mogelijk. Er is gepercenteerd op de scholen die een kweekvijver hebben of dit nog verkennen.

Het grootste deel van de leraren in de kweekvijver vervult middenmanagementtaken als afdelingscoördinator / sectorcoördinator (43%), als jaarlaagcoördinator (43%) of als teamleider (25%). Bijna eenderde van de leraren in de kweekvijver verricht geen middenmanagementtaken.

Ter voorbereiding op hun toekomstige functie volgt meer dan de helft (56%) en meerjarige opleiding en in mindere mate korte cursussen naar behoefte (30%).

Een kwart van de scholen met een kweekvijver geeft de deelnemers naast de vergoeding voor een opleiding/cursus een extra beloning in de vorm van een toelage of een gratificatie.

Gebrek aan financiële middelen is de belangrijkste reden om *geén* kweekvijver te hebben. Volgens bijna de helft van de scholen die er geen heeft, is dat het geval (46%). Daarnaast geven de scholen aan dat ze de managementfuncties tot een minimum willen beperken (39%).

Samenvattend, bijna 30 procent van de scholen heeft een kweekvijver voor (toekomstig) directiepersoneel. Het grootste deel van de leraren in de kweekvijver vervult middenmanagementtaken als afdelings-, jaarlaag- of sectorcoördinator. Meer dan de helft volgt een opleiding.

3 Bve-sector

3.1 Inleiding

In de bve-sector is functiedifferentiatie al mogelijk via de CAO en ze hebben ook de meeste ervaring hiermee.

De opzet van dit hoofdstuk is in navolging van de eerste twee hoofdstukken, als volgt: in paragraaf 3.2 gaan we in op de inzet van onderwijsondersteunend personeel (OOP). In paragraaf 3.3 gaan we vervolgens in op taakspecialisatie bij docenten en in paragraaf 3.4 op functiedifferentiatie bij docenten. Paragraaf 3.5 behandelt ten slotte de kweekvijver voor management.

3.2 Inzet OOP

Als in dit rapport wordt gesproken over de inzet van onderwijsondersteunend personeel (OOP) dan hebben we het over personeelsleden die helpen bij het lesgeven, het primair proces. Dit zijn klassenassistenten, lerarenondersteuners, technisch onderwijsassistenten, e.d. Niet bedoeld zijn leden van het onderwijs beheerspersoneel (OBP), zoals conciërges, administrateurs.

Vier op de vijf bve-instellingen heeft OOP ingezet. Een enkele instelling wil dat op korte termijn gaan doen. Bij 12 procent verkent men nog de mogelijkheden. De verantwoordelijkheid van de inzet van OOP ligt voornamelijk bij de units. Bij ongeveer een kwart van de instellingen liggen deze verantwoordelijkheden centraal.

Vrijwel alle instellingen hebben les/onderwijsassistenten, medewerkers openleercentrum en TOA's ingeschakeld. De meeste hebben ook instructeurs, praktijkdocenten, tutoren, mediathecarissen en ID-werknemers.

Als we op basis van de aangegeven aantallen een schatting maken van het aantal OOP'ers in de verschillende functies, dan komen we tot zo'n 1.000 instructeurs, bijna 500 les/onderwijsassistenten, 300 open leercentrummedewerkers, 250 TOA's. Van de andere soorten functies zijn er tussen de 150 en 250 (zie bijlage 4). Overigens dient opgemerkt te worden dat als gevolg van het kleine aantal instellingen de schattingsmarges vrij groot zijn. De bovengrens ligt in bijna alle gevallen op het dubbele aantal.

In vergelijking met drie jaar geleden is er vooral een toename in het aantal instructeurs e.d., medewerkers openleercentrum en les/onderwijsassistenten. Bij tenminste driekwart van de instellingen is er hierbij sprake van een toename (zie bijlage 4).

Vrijwel alle instellingen verwachten dat in de nabije toekomst meer OOP ingezet zal worden. Daarbij wordt vooral gedacht aan instructeurs en les/onderwijsassistenten. (bijlage 4).

OOP vooral in praktijkvakken en techniek

De instellingen zetten OOP met name in bij de praktijkvakken en dan met name in de sectoren techniek en welzijn & gezondheid (tabel 3.2). In mindere mate is OOP ook ingezet in de praktijkvakken in de sector economie.

Bij de theorievakken wordt minder gebruik gemaakt van OOP. Niet meer dan 1 op de 5 instellingen doet dat in de sectoren educatie en economie. In de andere sectoren is het nog minder.

*Tabel 3.1 – In welke sector is het OOP op uw instelling vooral ingezet?**

	theorievakken	praktijkvakken
educatie	22	-
welzijn & gezondheid	11	67
techniek	17	89
economie	22	39
landbouw (alleen bij AOC)	11	22
vakschool (alleen bij vakschool)	-	11
totaal	18	18

* Meer dan één antwoord mogelijk. De percentages zijn weergegeven van de instellingen die OOP inzetten.

Reduceren taakdruk en verminderen oneigenlijke taken

De belangrijkste reden die de instellingen noemen om OOP in te zetten is het verminderen van oneigenlijke taken bij docenten (64%). Dat betekent dat een deel van het OOP onder meer wordt ingezet voor surveilleren, administratieve taken (punteninvoer, inschrijving toetsen), nakijkwerk, contacten rond beroepspraktijkvorming, inval bij zieke docenten.

*Tabel 3.2 – Redenen om onderwijsondersteunend personeel (OOP) in te zetten**

	bve
verminderen van het aantal oneigenlijke taken van docenten	64
andere onderwijskundige inrichting van het onderwijs	55
verminderen van de taaklast/ werkdruk van docenten	46
kostenbesparing	46
docenten meer mogelijkheden bieden om coachende rol in het onderwijsproces te vervullen	36
kwaliteit van het onderwijs verhogen	32
gevarieerder samenstelling van het team	14
meer gedifferentieerd onderwijsaanbod realiseren	14
samenwerking tussen onderwijs en bedrijven versterken	14
deskundigheid vanuit werkveld inbrengen in het onderwijs	9
afstemming tussen onderwijs en beroepspraktijk versterken	9
meer aandacht voor zorgdeelnemers	5
totaal	22

* Meer dan één antwoord mogelijk. Er is gepercenteerd op de instellingen die OOP ingezet hebben of dat van plan zijn.

Niet onbelangrijk is dat de helft van de instellingen met het inzetten van OOP tot een andere onderwijskundige inrichting van het onderwijs wil komen op basis van onderwijsinhoudelijke argumenten. Daarbij gaat het met name om de inzet van praktijkdocenten, instructeurs en tuto-ren, waarbij werken in kleine groepen in onder andere praktijklokalen mogelijk wordt. Ook het verminderen van de werkdruk bij docenten en een kostenbesparing noemen de instellingen als redenen om OOP in te zetten.

Uit de gesprekken met de hoofden P&O blijkt dat onderwijskundige veranderingen ten grondslag liggen aan de inzet van OOP. Men wil beter opvang van mogelijke uitvallers en zorgleerlingen, de ict kan beter worden ingebed in het onderwijs en het praktijkgehalte van het onderwijs kan worden verhoogd.

Aanpassing onderwijsorganisatie

Welke aanpassingen in de organisatie hebben instellingen gemaakt in verband met de inzet van OOP? Er is met name meer aandacht gekomen voor zelfstandig leren en de begeleiding van deelnemers in het openleercentrum is aangepast. De hoofden P&O vinden dat er een andere onderwijsvisie is gekomen, het zelfstandig en praktijkgericht werken van de deelnemers is centraal komen te staan. Dat uit zich ook in praktijkwerkplaatsen die zijn ingevoerd, en in de begeleiding bij de beroepspraktijkvorming.

Op een derde van de instellingen zijn resultaatverantwoordelijke teams bestaande uit docenten en OOP ontstaan.

Nog meer dan in het voortgezet onderwijs en in het primair onderwijs gaat de inzet van OOP in de bve-sector gepaard met onderwijsorganisatorische veranderingen.

Onderwijsveranderingen als zelfstandig leren, het open leercentrum, praktijkgericht onderwijs, beroepspraktijkvorming worden met de inzet van OOP gestimuleerd. Daarnaast wordt de inzet ook gebruikt om kleine groepjes te maken en om ‘meer handen in de klas’ te krijgen. In de bve-sector wordt de inzet van OOP gebruikt om het klassensysteem te doorbreken en een flexibele indeling te realiseren, aldus de hoofden P&O. Veel teamleider en middenmanagers worden weer breed inzetbare docenten.

*Tabel 3.3 – Is de onderwijsorganisatie aangepast door inzet van (meer) OOP**

	bve
meer aandacht voor zelfstandig leren en zelfwerkend leren onder begeleiding	74
begeleiding / ondersteuning van deelnemers in openleercentrum	68
invoering praktijkwerkplaatsen / meer praktijkgericht onderwijs	47
begeleiding / ondersteuning deelnemers bij beroepspraktijkvorming	42
meer werken met kleine groepjes deelnemers	42
werken met meer handen in de klas	32
invoering van resultaatverantwoordelijke teams bestaande uit docenten en OOP	32
begeleiding van deelnemers bij het modulair opgebouwde onderwijsprogramma	26
meer aandacht voor trajectbegeleiding	16
meer werken met kleine computerwerkgroepen	16
nee	-
totaal	19

* Meer dan één antwoord mogelijk. Er is gepercentageerd op de instellingen die OOP ingezet hebben.

Koning Willem I College in 's Hertogenbosch

Bij het Koning Willem I College kunnen we goed zien dat de inzet van onderwijsondersteunend personeel (OOP) meer positieve invloeden heeft, bestaande uit veranderingen in de organisatie en veranderingen in het onderwijsleerproces. Sinds 1998 is door natuurlijke afvloeiing het docentenbestand met 45 fte afgenomen, daarvoor in de plaats is budgettair neutraal 95 fte OOP in de plaats gekomen. Het onderwijsondersteunend personeel bestaat vooral uit instructeurs en onderwijsassistenten. Om het onderwijsproces anders vorm te geven (zelfstandig leren) is OOP ingezet om 'meer handen in de klas' te krijgen en om oneigenlijke taken bij de docenten weg te halen. De docent is nu meer manager van de klas en coach van de deelnemer en heeft daarbij in de klas de hulp van het OOP. Het ondersteunend personeel brengt hiervoor waardevolle praktijkkennis met zich mee. Merkbare effecten zijn bijvoorbeeld verminderde werkdruk en er is een betere samenwerking. Ook zijn docenten, inspectie en leerlingen het erover eens dat de veranderingen een zeer positief effect op de kwaliteit van het onderwijs hebben.

Wat betreft functiedifferentiatie bij docenten wordt er ook de functie van seniordocent onderscheiden, dit is gedaan om de onderwijskwaliteit nog verder te verbeteren en docenten mogelijkheden te geven tot een loopbaan.

Effecten voor docenten, schoolorganisatie en onderwijskwaliteit

Met de inzet van OOP wil het beleid positieve effecten bereiken voor docenten, de schoolorganisatie en de onderwijskwaliteit.

Satisfactie neemt toe, maar vermindering taaklast meer omstrede

Het grootste effect is het verminderen van het aantal oneigenlijke taken, dat is op vrijwel alle instellingen het geval. Docenten kunnen zich daardoor meer richten op kerntaken zoals het ontwikkelen van lesmateriaal en de stagebegeleiding. Meer omstrede is de afname van de taaklast. Meer dan de helft van de instellingen vindt ook dat de taaklast is afgenomen. Maar op 42 procent is men het hiermee ook uitdrukkelijk oneens. Uit de gesprekken met de hoofden P&O blijkt dat het overleg en de coördinatie ook navenant is toegenomen door de inzet van OOP.

De arbeidssatisfactie is op bijna de helft van de instellingen toegenomen door de inzet van OOP. Op een kwart is men het hiermee echter oneens. Uit de gesprekken met de hoofden P&O blijkt overigens een aanzienlijk positiever beeld over de arbeidssatisfactie. Hoewel de hoofden aangeven dat de werkdruk hoog blijft, geven ze tegelijkertijd aan dat de arbeidssatisfactie is toegenomen. Dit blijkt uit de functioneringsgesprekken die met de docenten worden gehouden. Docenten vinden het prettig op hun kwaliteiten gewaardeerd te worden. Ook de gedeelde verantwoordelijkheid in het werken met teams wordt door de hoofden P&O positief beoordeeld. Tegelijkertijd geven ook de hoofden P&O dat niet alle beleid uitpakt zoals ze oorspronkelijk hadden verwacht. Het gaat in de eerste plaats langer duren dan verwacht. Telkens wordt erop gewezen dat het een groeiproces is. Ook een enkeling geeft de valkuilen van ketendenken en teamvorming aan: Niemand heeft meer de verantwoording. Het is niet altijd duidelijk wat er gebeurt en door wie en wie het initiatief neemt. Een andere valkuil waarop enkele hoofden P&O wijst is dat er wel docenten voor de klas moeten blijven willen staan. Ook wijst een aantal hoofden op de consequenties voor het docentsberoep op langere termijn. Halen de OOP'ers de krenten uit het leraarsberoep, hoe wordt de samenwerking tussen verschillende groepen docenten in

de toekomst geregeld. Bovendien zien we een algehele bevreesdheid docenten in LC-functies te benoemen. De hoofden P&O geven aan hiermee zuinig te zien.

Inzet OOP positief voor schoolorganisatie; ziekteverzuim nog niet te beoordelen

Organisatorisch gezien wordt de inzet van OOP gezien als een verrijking voor het team (79%) en is men beter in staat de lesuitval tegen te gaan (79%). Door de inzet van OOP kan men (budgettair neutraal) meer mensen aanstellen die bijvoorbeeld de klas opvangen als er geen docent aanwezig is. Het OOP kan dan de deelnemers aan het werk zetten met beschikbaar lesmateriaal en zo lesuitval voorkomen.

Meer omstreden zijn de bevordering van de collegialiteit en aantrekkelijkheid van het leraarsberoep. Er is zowel een groep die deze ontwikkeling signaleert als een groep die dit niet signaleert. In zijn algemeenheid vindt men het nog te vroeg om te oordelen over het terugdringen van het ziekteverzuim door de inzet van OOP. De respondenten zijn in alle onderwijssectoren nog terughoudend over het bereiken van dit doel. Uit de gesprekken blijkt dat men dit vooral als een mogelijk neveneffect ziet en niet als een primair doel van de inzet van OOP.

*Tabel 3.4 – Effecten bij de inzet van onderwijsondersteunend personeel**

	nog niet te zeggen	(geheel) mee oneens	(geheel) mee eens
<i>Effecten op docenten</i>			
door inzet OOP is aantal oneig. taken van docenten verminderd	5	11	84
taaklast van docenten is afgenomen door de inzet van OOP	-	42	58
inzet OOP heeft positief effect op arbeidssatisf. van docenten	26	26	47
<i>Effecten op de organisatie</i>			
inzet OOP is een verrijking van ons team	11	11	79
door inzet OOP zijn we beter in staat lesuitval tegen te gaan	11	11	79
inzet OOP bevordert de collegialiteit/teamgeest op school	26	32	42
inzet OOP maakt instelling aantrekkelijker om te werken	26	32	42
inzet OOP leidt tot minder kortdurend ziekteverz. onder docenten	58	37	5
door inzet OOP is totale ziekteverzuim afgenomen	63	32	5
<i>Effecten op onderwijskundige aspecten</i>			
door inzet OOP staan er meer mensen uit beroepspraktijk in klas	-	5	95
inzet OOP wordt de veiligheid in de praktijklessen vergroot	16	-	84
door inzet OOP is cultuur van "baas in eigen klas" doorbroken	11	11	79
door inzet OOP zijn we beter in staat onderwijs op maat te geven	16	11	74
door inzet OOP is er meer aandacht voor zorgdeelnemers	11	16	74
de onderwijskwaliteit wordt positief beïnvloed door inzet OOP	21	11	69
docenten vervullen door inzet OOP een meer coachende rol	21	16	63
afstemming leerstofaanbod op verschillen tussen deelnemers	21	16	63

* Er is gepercenteerd op de instellingen die OOP ingezet hebben. n=19.

Onderwijskundige voordelen

Onderwijskundig zijn er louter positieve ervaringen te melden. Door de komst van OOP is de diversiteit in het team toegenomen, wordt meer praktijkervaring binnengebracht en kunnen de mensen in het team van elkaar leren.

Vrijwel unaniem is men over het gegeven dat door de inzet van OOP, de beroepspraktijk meer het onderwijs wordt ingebracht. Een belangrijk punt is ook dat door de inzet van instructeurs en assistenten, de veiligheid in de praktijklessen groter is geworden (84%). Er zijn immers daardoor meer mensen voorhanden om toezicht te houden en te helpen. Praktijkruimtes kunnen hierdoor ook efficiënter gebruikt worden omdat met iets grotere groepen gewerkt kan worden. Er is meer structuur in de begeleiding van leerlingen gekomen, aldus de hoofden P&O. Door extra handen in de klas is er voor de deelnemers meer persoonlijke aandacht. Al met al wordt de onderwijskwaliteit positief beïnvloed.

In de bve-sector wordt meer dan in het voortgezet onderwijs gesignaleerd dat door het erbij betrekken van OOP het 'baas in eigen klas'-principe wordt doorbroken en dat de rol van de docent een meer coachende wordt.

Doorstroom van OOP naar het beroep van docent

De doorstroom van OOP naar het beroep van docent wordt in bijna tweederde van de bve-instellingen (63%) die OOP inzet, gestimuleerd. Bijna alle andere ROC's zijn nog in de fase dat ze de mogelijkheden aan het verkennen zijn.

Het bieden van loopbaanperspectief en het mogelijke tekort aan docenten in de nabije toekomst, zijn de belangrijkste redenen om dit te doen (zie bijlage 4). De doelstellingen van de respondenten komen overeen met die van het landelijk beleid.

In de praktijk blijkt op vrijwel alle instellingen (een deel van) het OOP nu een opleiding tot docent te volgen, terwijl op driekwart een of meer OOP'er inmiddels al tot docent zijn benoemd.

Bijna alle instellingen die OOP inzetten geven dit personeel scholing en begeleiding. De docenten die OOP aansturen hebben daarvoor op ongeveer de helft van de instellingen scholing/begeleiding gekregen. De docenten die OOP aansturen krijgen hiervoor vrijwel nooit een extra beloning/hogere inschaling.

*Tabel 3.5 – Extra maatregelen bij de inzet van onderwijsondersteunend personeel door scholen genomen**

	ja	totaal
scholing/begeleiding van onderwijsondersteunend personeel	83%	18
scholing/begeleiding van docenten die OOP aansturen	47%	17
extra beloning / hogere inschaling voor docenten die ondersteunend personeel aansturen	6%	17

* De absolute aantallen zijn weergegeven van de instellingen die OOP ingezet hebben.

Samenvattend, vier op de vijf bve-instellingen heeft OOP ingezet. Het meest komen voor instructeurs, onderwijsassistenten, medewerkers open leercentrum. Het verminderen van de taaklast de verbetering van de onderwijsorganisatie zijn belangrijke overwegingen hierbij. Vooral in de praktijkvakken wordt gebruik gemaakt van OOP. Onderwijskundige vernieuwingen spelen in de bve een grote rol. Het heeft positieve effecten voor docenten en de onderwijskwaliteit. Dat de inzet van OOP het ziekteverzuim terugdringt en de wervingskracht vergroot is nog te vroeg om te beoordelen.

De doorstroom van OOP naar docentfuncties wordt in bijna tweederde van de bve-instellingen bevorderd.

3.3 Taakspecialisatie bij docenten

Er is sprake van *taakspecialisatie* als binnen de school werknemers die in eenzelfde functie zijn benoemd/aangesteld een verschillend takenpakket krijgen toebedeeld.

We mogen aannemen dat in de bve-sector binnen elke instelling docenten met specifieke taken werken. Meer dan 90 procent van de docenten heeft één of meer speciale taken, zo blijkt uit de personeelsenquête van BZK. De verantwoordelijkheid voor de inzet van docenten met specifieke taken ligt vrijwel altijd bij de units. Bij 15 procent van de instellingen liggen deze verantwoordelijkheden centraal.

De specifieke taak (behoudens de klassenmentor) die op de meeste scholen voorkomt, is de coördinator van de beroepspraktijkvorming (bpv). Bijna 70 procent van de scholen kent die 'functie' bij een of meer van de docenten. Toch zijn er niet zo veel van zoals zo zal blijken. Ongeveer de helft van de instellingen zet docenten in met als specifieke taak: ict-coördinatie (54%), coördinerende taken (54%), als opleidingscoördinator (46%) of decaan (46%). Op 39 procent van de ROC's vinden we klasmentoren. Educatief werkers, trainers en interne begeleiders zijn 'functies' die op minder scholen worden aangetroffen (zie bijlage 4).

Overigens zijn de 'functies' van coach/begeleider, beheerder openleercentrum en teamleider de functies waar in vergelijking met drie jaar gelden de meeste groei is waargenomen.

Op basis van de personeelsenquête BZK kan een schatting worden gemaakt van aantallen. Van de docenten in de bve-sector zijn er 17.000 klassenmentor. Bijna 11.000 docenten zijn er docent met coördinerende taken. Er zijn 5.000 coördinatoren beroepspraktijkvorming 3.000 consulenten beroepspraktijkvorming en nog 5.000 praktijkbegeleiders. Samen hebben de bve-instellingen ruim 700 ict-coördinatoren en 2.000 teamleiders. Ook genoemd moeten worden: de tutor (3.300), opleidingscoördinator (3.000), coördinator onderwijs en examenreglement (OER) (1.500), de trainer (2.500) en de educatief werkers (3.000), begeleiders van nieuwe docenten (3.000).

Er valt met name bij teamleiders, ict-coördinatoren, docenten met coördinerende taken, roc-coaches/begeleiders van nieuwe docenten, en beheerders van openleercentra een toename in de afgelopen drie jaar te verwachten.

Een kleine helft verwacht dat de groei zal doorgaan, met name bij ontwikkelaars van lesstof/materiaal, roc-coaches en leerlingbegeleiders.

Gebruik maken van kwaliteiten/talen van docenten

Het zo veel mogelijk gebruik willen maken van kwaliteiten/talenten van docenten is voor driekwart van de instellingen een reden om docenten specifieke taken te geven (zie tabel 3.7). De helft wil hierdoor de onderwijstaken binnen een instelling beter verdelen. Onderwijsinhoudelijke argumenten spelen bij veel minder instellingen een rol.

*Tabel 3.6 – Redenen om docenten specifieke taken te geven**

	bve
instelling wil zo veel mogelijk gebruik maken van kwaliteiten / talenten van docenten	73
beter verdelen van onderwijstaken binnen de school	50
kwaliteitsverbetering van het onderwijs door gerichter hulp / ondersteuning aan deelnemers	36
bieden van loopbaanperspectief	32
andere onderwijskundige inrichting van het	32
instelling heeft behoefte aan specialistische kennis/vaardigheden	23
een verbetering van het functioneren van de onderwijsorganisatie	23
totaal (=100%)	22

* Meer dan één antwoord mogelijk. Er is gepercenteerd op alle instellingen.

Organisatieverandering

Taakspecialisatie gaat bij de meeste instellingen (60%) gepaard met organisatorische veranderingen. Daartoe behoren de integratie van vakken in leergebieden (40%) en het professioneler opzetten van de hulpverleningsstructuur (40%). Verder is bij een kwart van de instellingen meer systematiek bij het gebruik van interne consultatie en begeleiding aangebracht.

De hoofden P&O zeggen dat door de integratie van vakken de bereikbaarheid / aanspreekbaarheid van docenten groter is geworden. Men kan hierdoor groepen opsplitsen en meer aandacht aan trajectbegeleiding geven. Door professionalisering kunnen problemen eerder gediagnosticeerd worden en wordt dit vaker goed afgehandeld. Coördinatoren moeten er voor zorgen dat dit allemaal soepel verloopt.

Effecten voor docenten, schoolorganisatie en onderwijskwaliteit

Wat een belangrijke reden was voor taakspecialisatie wordt bij de meeste instellingen in de praktijk gerealiseerd: beter gebruik maken van de bij docenten aanwezige kwaliteiten en talenten. Vrijwel algemeen wordt de arbeidssatisfactie hierdoor vergroot (74%). Docenten vinden het fijn om te worden uitgedaagd op een gebied waar ze interesse in hebben. Dit kwam ook bij de gesprekken met de hoofden P&O duidelijk naar voren. Docenten vinden het fijn op hun kwaliteiten te worden beoordeeld. Meer omstreeden zijn de mogelijkheden op loopbaanperspectief en de taakverlichting. Maar liefst 57 procent van de respondenten is het oneens dat taakspecialisatie tot taakverlichting leidt op school.

Schoolorganisatie positief

Wat betreft de effecten op de organisatie zien we een overwegend duidelijk positief beeld. De taken kunnen door de specifieke taaktoedeling beter verdeeld worden en de onderwijsorganisatie functioneert bij de meeste instellingen beter.

Onderwijskundige effecten nog niet te beoordelen

Over de onderwijskundige effecten is men voorzichtig. Een grote groep kan hier nog niets over zeggen, en daarnaast is men in grote lijnen verdeeld over de onderwijskundige effecten. Bijna de helft is van mening dat men door de inzet van taakspecialisatie beter 'onderwijs op maat' kan geven, maar ook eenderde is het hiermee oneens. Ook de verbetering van de aandacht voor zorgleerlingen, afstemming op verschillen tussen leerlingen en inpassing van ict in het onderwijsleerproces zijn grotendeels omstreden.

Tabel 3.7 – Effecten bij de inzet van docenten met specifieke taken*

	nog niet te zeggen	(geheel) mee oneens	(geheel) mee eens
<i>Effecten op docenten</i>			
door taakspec. maken we beter gebruik van kwaliteiten docenten	4	9	87
taakspecialisatie heeft positief effect op arbeidssatisfactie docenten	17	9	74
taakspecialisatie biedt docenten een loopbaanperspectief	4	39	57
inzet docenten met specif. taken verlicht werk overige docenten	9	57	35
<i>Effecten op de organisatie</i>			
de onderwijstaken zijn op onze school beter verdeeld	-	23	77
onze onderwijsorganisatie functioneert beter	9	17	74
<i>Effecten op onderwijskundige aspecten</i>			
we zijn beter in staat onderwijs op maat te geven	23	30	48
er is meer aandacht voor zorgleerlingen	17	35	48
afstemming leerstofaanbod op verschillen tussen leerlingen	30	35	35
we zijn beter in staat ict toe te passen in het onderwijsleerproces	26	48	26

* Meer dan één antwoord mogelijk. Er is gepercenteerd op alle instellingen. n 22-23.

Scholing docenten met specifieke taken

Docenten met specifieke taken krijgen op vrijwel alle instellingen de mogelijkheid om via extra scholing en begeleiding hun deskundigheid te ontwikkelen. Een extra beloning is slechts op een klein deel van de instellingen voor hen weggelegd. Het beeld in de bve-sector verschilt niet veel van dat in de andere onderwijssectoren, alhoewel hier één op de vijf een extra beloning in de vorm van een toelage krijgt.

Tabel 3.8 – Scholing en extra beloning voor docenten met specifieke taken* (in %)

	bve
extra scholing en begeleiding voor deskundigheidsontwikkeling	83
extra beloning in de vorm van een toelage	22

* Er is gepercenteerd op alle instellingen. (n = 23).

Samenvattend, vrijwel alle docenten in de bve-sector hebben één of meer speciale taken, zoals klassenmentor, docent met coördinerende taken, praktijkbegeleiders, bpv-coördinator (consulent) en nog meer taken. Het optimaal gebruik willen maken van de speciale kwaliteiten en talenten van docenten speelt een doorslaggevende rol. De effecten voor de schoolorganisatie zijn positief. Ook voor de docent zelf, maar over het effect van de taakvermindering is men meer verdeeld. De effecten van taakspecialisatie voor de onderwijskwaliteit zijn nog niet te beoordelen.

3.4 Functiedifferentiatie bij docenten

In de bve-sector is enkele jaren geleden een nieuw functiewaarderingssysteem ingevoerd voor alle personeel en dus ook voor docenten. De verantwoordelijkheid voor de functiedifferentiatie ligt bij meer dan de helft van de instellingen centraal. Bij minder dan de helft van de instellingen ligt deze verantwoordelijkheid bij de units.

In de bve-sector zijn er altijd twee niveaus voor docenten geweest. Criterium in ons onderzoek voor functiedifferentie is het werken met 3 niveaus. Het blijkt dat inmiddels 22 procent van de ROC's met 3 functieniveaus aan het werk is. Als belangrijkste redenen om 3 niveaus te onderscheiden zijn: het bieden van loopbaanperspectief aan het personeel, formalisering van de feitelijke werkverdeling en het verschillend belonen van verschillende kwaliteiten.

Gebrek aan financiële middelen

De belangrijkste reden om *niet* meer dan twee niveaus binnen de functie van docent toe te (willen) passen is voor de helft van de instellingen dat er geen financiële middelen voor zijn. Tevens geeft eenderde van deze instellingen aan dat er dan minder flexibiliteit in het toedelen van taken is (zie tabel 3.9). Een aantal hoofden P&O geeft in de belronde aan dat het moeilijk is om het onderscheid in de voorbeeldfuncties tussen de docent LB en docent LC precies aan te geven. In de praktijk zijn de functies op papier nog niet zo goed te scheiden. Veel docenten menen op grond van de functieomschrijving in aanmerking te komen voor een LC-functie, terwijl er geen budget beschikbaar is. Men kan er nog niet mee uit de voeten. Het beleid, zoals dat dan wordt gezegd, is nog in ontwikkeling. Het aanwijzen van docenten voor LC-functies wordt door de docenten dan als willekeur ervaren. Ook geven de hoofden P&O aan dat er wel genoeg docenten die voor de klas willen staan, moeten overblijven. Functiedifferentiatie mag er niet toe leiden dat er wildgroei in functies ontstaat. Een duidelijk nadeel is de geringe flexibiliteit die mogelijk ontstaat. Men wil juist breed inzetbare docenten.

Tabel 3.9 – Redenen om niet meer dan twee niveaus binnen de functie van docent toe te (willen) passen*

	bve
zijn geen financiële middelen voor	50
er minder flexibiliteit in het toedelen van taken is	33
functiedifferentiatie leidt tot scheve ogen binnen het team	11
andere redenen	44
totaal	18

* Meer dan één antwoord mogelijk. Er is gepercenteerd op de instellingen die niet meer dan twee docentfuncties onderscheiden.

Het bieden van een loopbaanperspectief en het formaliseren van de feitelijke werkverdeling worden als belangrijkste redenen gezien om meer dan 2 niveaus te hanteren.

Vrijwel alle instellingen kennen uitsluitend docenten in LB en LC. Bij de rond de helft van de instellingen zijn de aantallen hierin de afgelopen jaren toegenomen.

Een op de vijf instellingen geeft aan dat er aparte functies voor docenten met specifieke taken zijn gemaakt. Gevraagd naar welke aparte functies de instellingen hebben gecreëerd, geven ze aan dat dat vooral docenten zijn met coördinerende taken, ict-coördinatoren, teamleiders, opleidingscoördinator en locatiemanager.

Ongeveer driekwart van de instellingen vindt dat functiedifferentiatie bij docenten een bijdrage heeft geleverd aan het bieden van een loopbaanperspectief en het beter benutten van talenten. In een enkel geval geven de hoofden P&O aan dat er competentieprofielen zijn opgesteld om de goede persoon op de juiste plaats te krijgen. Minder dan de helft van de instellingen vindt dat functiedifferentiatie een bijdrage in het werken met teams heeft gehad.

*Tabel 3.10 – Effecten functiedifferentiatie van docenten**

	(geheel) mee oneens	(geheel) mee eens
het beter benutten van talenten van docenten	22	78
bieden loopbaanperspectief	29	71
het verschillend belonen van verschillende kwaliteiten	52	48
het realiseren van werken in teams	58	42

* Er is gepercenteerd voor alle instellingen. n= 21.

Samenvattend, op 22 procent van de ROC's kent men inmiddels 3 in plaats van 2 onderscheiden salarisschalen. Gebrek aan financiële middelen wordt als belangrijkste knelpunt ervaren. Op papier zijn alle voorwaarden aanwezig, maar in de praktijk is het moeilijk om handen en voeten te geven aan functiedifferentiatie. Men zoekt nog naar scherpere functie-omschrijvingen.

3.5 Kweekvijver voor management

Een kweekvijver voor management komt bij een derde van de instellingen voor. Van de scholen die geen kweekvijver heeft, verkent ongeveer de helft de mogelijkheden. Bij bijna alle instellingen ligt de verantwoordelijkheid voor de kweekvijver op centraal niveau.

De belangrijkste reden om een kweekvijver te hebben is docenten/adjunct-directeuren zo een loopbaanperspectief te bieden. In meer dan tweederde van de instellingen wil men zo anticiperen op toekomstige problemen bij het vervullen van directievacatures.

Op het grootste deel van de instellingen vervullen docenten in de kweekvijver met name taken als opleidingscoördinator. Leerjaarcoördinator en projectleider zijn andere functies die nog worden genoemd.

Ter voorbereiding op hun toekomstige functie volgen op een deel van de instellingen de docenten in de kweekvijver meerjarige opleidingen en op een deel korte cursussen naar behoefte. Andere opleidingen zijn binnen de instellingen ontwikkeld.

Op vrijwel geen enkele instelling krijgen docenten in de kweekvijver naast de vergoeding voor de opleiding c.q. cursus een extra beloning in de vorm van een toelage of gratificatie.

Er zijn diverse redenen om *géén* kweekvijver te hebben. Een paar instellingen is van mening dat ze daar geen financiële middelen voor hebben, andere hebben dat niet nodig omdat ze het aantal managementfuncties tot een minimum willen beperken. Enkele andere redenen zijn: de instelling is te klein voor een kweekvijver en dat het nog niet is overwogen.

Samenvattend, een derde van de instellingen heeft een kweekvijver voor toekomstig management. Met name opleidingscoördinatoren zitten in de kweekvijver.

4 Samenvatting

In de nota *Maatwerk 3* (OCenW, 2001) zijn diverse maatregelen genoemd om functiedifferentiatie in het onderwijs te bevorderen. Een aantal van die maatregelen is gericht op de inzet van meer ondersteunend personeel, zoals onderwijs- en klassenassistenten. Verder kan door taakspecialisatie en functiedifferentiatie bij de docenten zelf beter gebruik worden gemaakt van de specifieke kwaliteiten van leraren.

Functiedifferentiatie wordt gestimuleerd om:

- . de taaklast te verminderen
- . de arbeidssatisfactie te verhogen
- . de onderwijsvernieuwing te stimuleren
- . loopbaanmogelijkheden te creëren
- . het ziekteverzuim te bestrijden en
- . het werk aantrekkelijker te maken.

Omdat nog weinig bekend is over de effecten van deze vormen van differentiatie heeft het Ministerie van OCenW het ITS verzocht een onderzoek hier naar te verrichten. Het onderzoek bestond uit drie onderdelen, te weten:

1. analyse van CASO-gegevens (centrale salarisadministratie po en vo);
2. een schriftelijke enquête onder scholen en besturen;
3. telefonische interviews met directeurs en hoofden personeelszaken.

Aan de hand van de onderzoeksvragen wordt ingegaan op de resultaten.

1a. Neemt het aantal medewerkers toe in het onderwijsproces dat niet tot de traditionele leraarsfunctie wordt gerekend, kortom de inzet van onderwijsondersteunend personeel?

In alle sectoren neemt het aantal medewerkers in het onderwijsproces dat niet tot de traditionele leraarsfunctie behoort toe. Per sector dan wel subsector gaat dit in een eigen tempo en met eigen functies voor het onderwijsondersteunend personeel (OOP).

In het primair onderwijs gaat het vaak nog om een kleine formatie (< 1fte) die vooral ingezet wordt om 'meer handen in de klas' te hebben. Uit de CASO-gegevens (centrale salarisadministratie van po) blijkt dat vooral in het speciaal onderwijs en op scholen in de vier grote steden met veel allochtone leerlingen (1.9-leerlingen) OOP'ers worden ingezet. Scholen met veel 'gewicht' leerlingen hebben meer mogelijkheden. Het gebrek aan financiële ruimte is meestal de reden om nog geen OOP in te zetten.

Vrijwel alle vo-scholen zetten OOP in. Meestal gaat het om technisch onderwijsassistenten, onderwijs- of klassenassistenten en mediathecarissen. Meer dan de helft van de scholen wil dit verder uitbreiden.

Vier op de vijf ROC's zet OOP in. Het meest komen voor instructeurs, onderwijsassistenten en medewerkers in het open leercentrum.

De verwachtingen voor dit soort functies in de toekomst zijn overwegend positief. Toch denkt ook eenderde van de scholen in het primair onderwijs dat het percentage OOP niet verder zal stijgen. Dit komt overeen met de CASO-gegevens. Hieruit blijkt dat in het primair

onderwijs het percentage OOP tussen 2001 en 2002 op 42 procent van de scholen toeneemt, maar ook op 35 procent van de scholen neemt het af.

Voorbeelden OOP-functies

	primair onderwijs	voortgezet onderwijs	beroepsonderwijs en volwasseneneducatie
% scholen dat OOP inzet	55%	80%	80%
voorbeelden OOP-functies	- onderwijsassistent - leraarondersteuners - klassenassistent	- onderwijsassistent - technisch onderwijs-assistent - mediathecaris	- onderwijsassistent - instructeur - medewerker onderwijs-leercentrum - praktijkdocenten - mediathecaris

1b. Is taakspecialisatie onder leraren toegenomen?

Taakspecialisatie onder leraren bestaat al langer en neemt nog steeds verder toe. Vrijwel alle scholen kennen één of meer specialisaties voor leraren. Gezien het flexibele karakter ervan is het de verwachting dat er ook in de toekomst verder gebruik van zal worden gemaakt. Groei wordt verwacht bij bouwcoördinatoren, begeleiders van nieuwe leraren, coaches, teamleiders en bij veel andere taken. Hoewel het per (sub)sector op eigen wijze wordt ingevuld is taakdifferentiatie volgens directeuren het middel om loopbaanbeleid te voeren en om gebruik te maken van de verschillende kwaliteiten van medewerkers. Ook het verbeteren van de arbeidssatisfactie wordt vaak genoemd.

Voorbeelden specialisaties van leraren

	primair onderwijs	voortgezet onderwijs	beroepsonderwijs en volwasseneneductie
voorbeelden van taakspecialisatie onder leraren	- interne begeleider - ict-coördinator - bouwcoördinator - remedial teacher - ambulante begeleider	- ict-coördinator - roosteraar - jaarlaagcoördinator - remedial teacher - leerlingbegeleider - stage(praktijk)begeleider - sectie(vakgroep)leider - decaan	- coördinator beroeps-praktijkvorming (stage) - teamleider - beheerder onderwijs-leercentrum - coach - opleider

1c. Is functiedifferentiatie onder leraren toegenomen?

Slechts een klein deel van de scholen en instellingen kent *functiedifferentiatie voor leraren*. Sinds 2002 zijn scholen in het primair en voortgezet onderwijs in het kader van de functiewaardering waarover in de CAO afspraken zijn gemaakt, hiermee bezig. De meeste scholen zitten nog in de verkennings- en ontwikkelingsfase. In de bve-sector is functiedifferentiatie al in de CAO opgenomen als mogelijkheid. In deze sector is men het verst. In de bve-sector kent 22 procent van de ROC's drie in plaats van de voormalige twee functieschalen voor onderwijspersoneel. In deze sector heeft men de meeste ervaring hiermee. In het basisonderwijs heeft 9 procent van de scholen inmiddels seniorleraren. In het voortgezet onderwijs zegt 13

procent van de scholen gebruik te maken van functiedifferentiatie en nog eens 37 procent zegt dit binnenkort te willen doen. Een groot deel (43 %) verkent hier nog de mogelijkheden. Scholen lijken wel open te staan voor functiedifferentiatie. Het ontbreekt scholen, zo blijkt uit dit onderzoek, aan financiële ruimte om leraren in een hogere functie te zetten en directeuren zijn bang om risico's te nemen. Slechts op een handvol scholen zegt het bestuur functiedifferentiatie om principiële redenen (bijvoorbeeld 'scheve' ogen) niet in te willen voeren. In het kader van functiedifferentiatie voor leraren is ook gekeken naar de kweekvijver voor toekomstig management. In het primair onderwijs heeft 40 procent van de scholen een kweekvijver; in het voortgezet onderwijs en de bve-sector is dit 30 procent van de scholen. In de kweekvijver zitten meestal coördinatoren (bouw-, jaarlaag-, afdelings- of opleidingscoördinatoren). Vrijwel allen volgen een speciale opleiding hiervoor.

2. *Argumenten voor en tegen*

De argumenten voor de inzet van onderwijsondersteunend personeel (OOP), taakspecialisatie en functiedifferentiatie voor leraren verschillen nogal. *Extra OOP* wordt vooral ingezet om de oneigenlijke taken (administratie, surveilleren, toezicht, begeleiding, praktijk) voor leraren of het management te verminderen. Daarnaast is de verlichting van de werkdruk voor leraren een belangrijk argument. Het bieden van doorstroommogelijkheden van OOP'ers naar een lerarenfunctie wordt in de gesprekken ook veel genoemd. Zijn er argumenten tegen? Nauwelijks, behalve de beperkte financiële ruimte, maar uit de gesprekken met de personeelsmanagers komt naar voren dat de inzet van OOP soms ook tot meer noodzaak van afstemming en tot taakverzwaring kan leiden. Dat de inzet van OOP altijd tot taakverlichting zou leiden, is niet onomstreden (zie ook vraag 7).

De belangrijkste argumenten voor *taakspecialisatie* zijn het beter gebruik maken van de specifieke kwaliteiten van leraren en het aanbieden van loopbaanperspectief. Het verbeteren van de schoolorganisatie door speciale taken (aandacht voor leerlingen die extra zorg behoeven, ict, begeleiding) wordt veel genoemd. Argumenten *tegen* taakspecialisatie zijn er eigenlijk niet.

Het bieden van loopbaanperspectief is één van de belangrijkste argumenten om *functiedifferentiatie voor leraren* toe te passen. In de bve-sector komt ook het benutten van speciale kwaliteiten van leraren naar voren.

Het gebrek aan financiële ruimte wordt telkens genoemd als argument tegen functiedifferentiatie voor leraren. Uit de gesprekken blijkt dat scholen nog heel huiverig zijn om financiële risico's te lopen. Directeuren zijn bang fouten te maken die niet meer terug te draaien zijn. Diegene die bevorderd is, kan later niet meer worden teruggezet. Veel directeuren hebben het gevoel dat ze alle doelstellingen kunnen bereiken met taakspecialisatie en dat de invoering van functiedifferentiatie voor leraren hun flexibiliteit om mensen in te zetten vermindert.

3. *In hoeverre hebben scholen beleid ontwikkeld ten aanzien van functiedifferentiatie en in hoeverre is daar invulling aangegeven?*

Het beleid voor functiedifferentiatie bij leraren is op de meeste scholen nog in ontwikkeling. Zowel in het voortgezet onderwijs als in de bve-sector komt duidelijk naar voren dat de onderscheiden voorbeeldfuncties in de praktijk nog niet helder omschreven zijn. Men kan er nog niet mee uit de voeten. In de bve-sector menen vrijwel alle docenten in aanmerking te

komen voor een LC-functie (voormalige schaal 11 functies) zoals in de voorbeeldfuncties is omschreven. De scholen zijn nog bezig functies en criteria scherper en helder te krijgen.

Uit de gesprekken blijkt, zoals gezegd, dat de beleidsontwikkeling op papier er fantastisch uitziet, maar dat de praktijk weerbarstig is. In de bve-sector is alles klaar (voorbeeldfuncties, criteria etc), maar de uitvoering, vaak gedecentraliseerd naar de units of sectoren, blijft steken. In het voortgezet onderwijs is men nog sterk bezig met de ontwikkeling van functieprofielen en procedures om risico's te vermijden. Scholen zoeken naar transparante profielen en zorgvuldige procedures.

In het primair onderwijs is er bij interne begeleiders, remedial teachers e.d. behoefte om hun taak om te zetten in een functie met een geëigende beloning. Functie-omschrijvingen zijn in ontwikkeling.

Kortom, men is volop bezig met de aanscherping van functieprofielen en procedures.

Het beleid ten aanzien van het inzetten van OOP en taakspecialisatie bij leraren is verder ontwikkeld.

4. *In hoeverre gaat de invoering van functiedifferentiatie gepaard met vernieuwing van het onderwijsconcept en/of de vernieuwing van de schoolorganisatie?*

Uit het onderzoek blijkt dat taak- en functiedifferentiatie samengaat met organisatieverandering en onderwijsvernieuwing. Het landelijk beleid dat differentie koppelt aan vernieuwing en organisatieverandering slaat de spijker op zijn kop. Alle vormen van differentiatie krijgen pas hun betekenis binnen vernieuwing en verandering. In alle sectoren worden *aanpassingen in de onderwijsorganisatie* geconstateerd. Soms gaat het om grote of kleine bewust gecreëerde veranderingen in het kader van kwaliteitsverbetering en soms om consequenties van ingang gezette ontwikkelingen van vooral het inzetten van OOP in het onderwijsproces (lerarenteams). Er is dan ook sprake van een kruisbestuiving tussen veranderingen in de onderwijsorganisatie / vernieuwingen in het onderwijs (leerwerkplekken, meer handen in de klas, werken in kleinere groepen, etc) en vormen van functiedifferentiatie en dan met name de inzet van OOP in het onderwijsproces. Deze gaan hand in hand en roepen elkaar op. Het gaat altijd om versterking van het zelfstandig leren waardoor meer begeleiders nodig zijn, om versterking van de zorg waardoor meer remedial teachers of andere specialisten nodig zijn, om invoering van ict waardoor beheerder/begeleiders in onderwijsleercentra nodig zijn, om meer praktijk waardoor praktijkmensen met ervaring in het bedrijfsleven de school worden binnengehaald.

5. *In hoeverre is het opleidingsbeleid van de school afgestemd op de mate van functiedifferentiatie?*

Vanwege zorgvuldigheid is het van belang dat functiedifferentiatie is ingebed in een scholings- en opleidingsbeleid. Het opleidingsbeleid krijgt uiteenlopende vorm voor OOP'ers en leraren die speciale taken of functies willen vervullen. Uit de gesprekken blijkt dat als de ontwikkeling van beleid rond differentiatie vorm krijgt, het opleidingsbeleid centraal staat en als één van de eerste elementen wordt opgepakt. Zodra directeurs en personeelschefs in de gaten krijgen dat OOP'ers kunnen doorstromen, dan wordt daar een opleidingstraject aan verbonden. In het primair onderwijs volgen bijvoorbeeld al meer dan 35 procent van de OOP'ers een opleiding om leraar te worden. In het voortgezet onderwijs is dit ruim de helft en in de bve-sector hebben vrijwel alle ROC's opleidingstrajecten voor OOP. Ook bij taakspecialisatie en functiedifferentiatie bij leraren zelf worden er opleidingseisen gesteld en uiteraard als leraren willen doorstromen naar een hogere functie dan zit daar een opleidingstraject achter. Bijna de helft van de leraren in de kweekvijver volgt een opleiding.

6. *Wat is het effect van functiedifferentiatie op de arbeidssatisfactie van personeel en de wervingspositie van de school?*

Door differentiatie in het algemeen te bevorderen hoopt de overheid te bereiken dat de arbeidssatisfactie van leraren toeneemt en mogelijk daarmee de wervingspositie van de school. Ronduit positief is men over de toename van de arbeidssatisfactie van leraren. Uit de gesprekken blijkt dat leraren het fijn vinden op hun kwaliteiten te worden beoordeeld. Men heeft het gevoel veel meer gewaardeerd te worden voor de aanwezige kwaliteiten en capaciteiten. In functioneringsgesprekken komt dit duidelijk naar voren.

Het is nog te vroeg om te oordelen dat de wervingspositie van de scholen als gevolg van de toename van differentiatie wordt verbeterd. Uit de gesprekken met de directeuren blijkt dat de buitenwacht nauwelijks weet heeft van de ontwikkelingen binnen scholen. Wel blijkt dat sollicitanten uiterst geïnteresseerd zijn in deze ontwikkelingen. Ook is er een intern effect, namelijk dat zittend personeel (langer) op de school blijft vanwege de aantrekkelijkheid ervan.

7. *Wat is het effect van functiedifferentiatie op de werkdruk van het personeel en het ziekteverzuim (op schoolniveau)?*

Het overheidsbeleid streeft ernaar door middel van differentiatie de werkdruk van leraren en management en ook het ziekteverzuim te verminderen. Het verminderen van oneigenlijke taken bij leraren is in alle onderwijssectoren expliciet het doel. Toch zijn er grote verschillen per sector of dit ook werkelijk tot taakverlichting leidt. In het primair onderwijs is men zonder meer positief hierover. Bijna 80 procent denkt dat door de inzet van OOP de taak van leraren is verlicht, terwijl 15 procent het hiermee oneens is. In het voortgezet onderwijs is een kleine meerderheid van mening dat differentiatie taakverlichting betekent, maar ook ruim een kwart is het hiermee oneens. In de bve-sector is slechts éénderde van mening dat differentiatie taakverlichting betekent en is de meerderheid het hiermee oneens. De bve-sector heeft zoals gezegd meer ervaring en ziet dat de toenemende inzet van OOP ook tot meer coördinatie en dus tot meer taakverzwaring leidt.

Wat betreft de afname van het ziekteverzuim, een belangrijke landelijke doelstelling, zeggen directeuren en hoofden P&O hierover nog geen oordeel te kunnen vellen. De relatie wordt meestal niet gelegd en de effecten kunnen ook moeilijk vastgesteld worden. Toename van arbeidssatisfactie, verlaging ziekteverzuim, verbetering van de wervingspositie worden door de geïnterviewden als neveneffecten beschouwd. Mooi meegenomen, maar het gaat om kwaliteitsverbetering van het onderwijs door betere inzet van het personeel.

8. *Wat is het effect van functiedifferentiatie op de kwaliteit van het onderwijs (op schoolniveau)?*

Vooraf uit de gesprekken blijkt dat verbetering van de kwaliteit van het onderwijs vrijwel altijd het achterliggende motief voor differentiatie is. Scholen zien differentiatie primair in het licht van de verbetering van de onderwijskwaliteit, dat wil zeggen meer aandacht voor zorgleerlingen, meer aandacht voor verschillen tussen leerlingen, het leveren van maatwerk, meer zelfstandig werken, verbetering van het ict en meer aandacht voor praktijk. Hierover is men positief. Differentiatie heeft ook positieve effecten op leraren (tevredenheid, loopbaanperspectieven, taakverlichting). De effecten op de schoolorganisatie zijn overwegend positief. Positief is men over de taakverrijking, de bestrijding van de lesuitval. Men vindt het echter nog te vroeg om te oordelen over werving en ziekteverzuim.

Slotbeschouwing

Functiedifferentiatie in de vorm van OOP, taakspecialisatie en functiedifferentiatie voor leraren biedt volop mogelijkheden. Directeuren lijken vooral te schromen bij de invoering van functiedifferentiatie voor leraren. Ze wijzen telkens op het gebrek aan financiële ruimte. Hierachter schuilt een aantal dilemma's waarmee directeuren worden geconfronteerd bij invoering ervan. In de *eerste* plaats zijn directeuren bang beslissingen te nemen waaraan ze vast zitten. Met het huidige instrument van taakspecialisatie kunnen ze alles zonder de financiële risico's die aan functiedifferentiatie voor leraren zitten.

Een *tweede* dilemma voor de directeuren is de zorg: houden we nog wel genoeg leraren over die voor de klas willen staan? Veel leraren willen graag een specifieke taak uitvoeren, maar wie wil er nog voor de klas staan? is een vraag die veel directeuren zich stellen. Functiedifferentiatie moet dus niet leiden tot wildgroei in functies of tot een extra 'management' laag. Directeuren juist leraren die breed inzetbaar zijn. Taakspecialisatie biedt hen flexibiliteit, terwijl invoering van functiedifferentiatie hun handelingsruimte juist inperkt.

Een *derde* dilemma waarvoor directeuren staan, zijn de 'objectieve' criteria. De verschillen tussen bijvoorbeeld de huidige voorbeeld LB- en de LC-functie zijn lang niet altijd even helder. Men kan zich voorstellen dat een directeur in een onmogelijke positie komt als er 15 procent LC-functies financieel beschikbaar zijn en 60 procent van zijn personeel zich daarvoor voldoende gekwalificeerd acht. Er kunnen dan 'scheve ogen' in het lerarencorps ontstaan.

Kortom, er is draagvlak voor functiedifferentiatie. Functiedifferentiatie kan een belangrijke bijdrage leveren aan werkdrukvermindering. Dat is belangrijk omdat leraren de werkdruk ervaren als bron van onvrede. De directeur zou ondersteund moeten worden bij het oplossen van zijn dilemma's. Wat meer ondernemerschap en meer keuzes op basis van beleid in dezen is hierbij wenselijk. De positieve kanten van functiedifferentiatie moeten worden benadrukt. Voorwaarden hiervoor zijn een open en heldere communicatie hierover met het team en inzicht in de consequenties ervan.

Literatuur

Adolfsen e.a. (2002-04)

Professioneel Onderwijspersoneel. Schoolportretten primair onderwijs.
Den Haag: Inspectie van het onderwijs OCenW.

Adolfsen e.a. (2002-05)

Professioneel Onderwijspersoneel. Schoolportretten voortgezet onderwijs.
Den Haag: Inspectie van het onderwijs OCenW.

Backbier e.a. (2001)

Taakbesteding en taakbelasting van docenten in de bve-sector.
Zoetermeer: OCenW.

van Kuijk & van Bergen (2000)

Hoe onbekend is het onderwijsondersteunend personeel?.
Zoetermeer: OCenW.

Ministerie van OCenW (2001a)

Nota werken in het onderwijs. Zoetermeer: OCenW.

Ministerie van OCenW (2001b)

Maatwerk 3. Zoetermeer: OCenW.

Ministerie van OCenW (2002b)

Brief aan de Tweede Kamer (30 mei 2002): *Tekort schoolleiders primair onderwijs.*
Zoetermeer: OCenW.

Ministerie van OCenW (2002b)

Nota kiezen uit kansen. Zoetermeer: OCenW.

Ministerie van OCenW (2002b)

Nota werken in het onderwijs 2003. Zoetermeer: OCenW.

Ministerie van Binnenlandse Zaken (2003)

Personeelsenquête

Pauw, Sanders, Zeilstra & van Spaendonck (2003)

Ict-schoolportretten. Zoektocht naar nieuwe rollen, taken en functies.
Den Haag: Inspectie van het onderwijs OCenW.

Prick, van Kessel & Oranje (2002)

Meer handen in de school. Praktijkervaringen met ondersteuning voor leraren.
Zoetermeer: OCenW, Intervu & ITS.

Spaninks e.a. (2001-9)

Professioneel Onderwijspersoneel. Integraal personeelsbeleid, primair en voortgezet onderwijs 2001.

Den Haag: Inspectie van het onderwijs OCenW.

Tolsma e.a. (2002)

Tussenrapportage I. Onderzoek TeamOnderwijs op Maat (TOM).

Tilburg: IVA.

Vreugdenhil-Tolsma e.a. (2003b)

Tussenrapportage 2. Samenvatting Onderzoek TeamOnderwijs op Maat (TOM). Fase 2.

Tilburg: IVA.

Bijlagen

Bijlage 1 – Responsverantwoording

Primair onderwijs

Voor het onderzoek naar aandachtsgroepen in het primair onderwijs is uit de totale populatie (7.684) een steekproef van 800 scholen uit het basisonderwijs en 200 scholen uit het speciaal onderwijs getrokken. Scholen voor speciaal onderwijs zijn oververtegenwoordigd.

Het gaat hierom een gestratificeerde steekproef naar onderwijssoort, regio en de aanwezigheid van onderwijsondersteunend personeel. Uiteindelijk hebben in totaal 333 respondenten de vragenlijst ingevuld, dit is precies eenderde van de uitgezette vragenlijst. De respons is 33 procent.

Om in de responsgroep het basisonderwijs en speciaal onderwijs evenredig aan de populatie mee te nemen wordt er hiervoor gewogen.

Tabel 1.1 – Respons ten opzichte van de totale populatie naar type instelling

	populatie		respons	
basisonderwijs	7.020	91,4%	279	84%
speciaal onderwijs	664	8,6%	54	16%
totaal	7.684		333	

Basisonderwijs

De responsgroep verschilt significant naar regio, er zijn meer scholen uit het zuiden en oosten van het land die meedoen en minder uit het westen. Er is gewogen om te corrigeren voor regionale verschillen.

In de responsgroep zitten veel meer scholen die wel onderwijsondersteunend personeel hebben dan in de totale populatie. Ook hiervoor is gecorrigeerd door weging.

Tabel 1.2 – Respons ten opzichte van de totale populatie naar schoolgrootte, basisonderwijs

	populatie		respons	
klein	2.340	33,3%	77	27,6%
middel	2.348	33,4%	100	35,8%
groot	2.332	33,2%	102	36,6%

Tabel 1.3 – Respons ten opzichte van de totale populatie naar regio, basisonderwijs

	populatie		respons	
noord	1.123	16,0%	44	15,8%
oost	1.690	24,1%	82	29,4%
zuid	1.615	23,0%	79	28,3%
west	2.592	36,9%	74	26,5%

Tabel 1.4 – Respons ten opzichte van de totale populatie naar het al dan niet hebben van onderwijsondersteunend personeel, basisonderwijs

	populatie		respons	
geen OOP	5.196	74,0%	145	52,0%
wel OOP	1.824	26,0%	134	48,0%

Speciaal basisonderwijs

In het speciaal basisonderwijs zijn er wel kleine verschillen naar regio en het al dan niet hebben van onderwijsondersteunend personeel maar deze zijn niet significant. Hiervoor hoeft dus niet gewogen te worden.

Tabel 1.5 – Respons ten opzichte van de totale populatie naar schoolgrootte, speciaal basisonderwijs

	populatie		respons	
klein	221	33,3%	18	33,3%
middel	226	34,0%	15	27,8%
groot	217	32,7%	21	38,9%

Tabel 1.6 – Respons ten opzichte van de totale populatie naar regio, speciaal basisonderwijs

	populatie		respons	
noord	64	9,6%	8	14,8%
oost	151	22,7%	10	18,5%
zuid	151	22,7%	15	27,8%
west	298	44,9%	21	38,9%

Tabel 1.7 – Respons ten opzichte van de totale populatie naar het al dan niet hebben van onderwijsondersteunend personeel, speciaal basisonderwijs

	populatie		respons	
geen OOP	82	12,3%	11	20,4%
wel OOP	582	87,7%	43	79,6%

Voortgezet onderwijs

Voor het onderzoek naar aandachtsgroepen in het voortgezet onderwijs is uit de totale populatie een steekproef van 350 scholen getrokken. Hiervan hebben er uiteindelijk – na een schriftelijke rappel – 107 gerepsondeerd. De respons komt daarmee uit op ongeveer 30 procent. De scholen die deelnemen aan het onderzoek vormen een goede afspiegeling van de populatie. Er is geen weging toegepast.

Tabel 1.8 – Respons ten opzichte van de totale populatie naar type instelling

	populatie		respons	
vmbo	78	11,7%	12	11,3%
havo/vwo	77	11,5%	16	15,1%
mavo/havo/vwo	116	17,4%	17	16,0%
vmbo/havo/vwo	281	42,1%	43	40,6%
prakt. onderwijs	116	17,4%	18	17,0%

Tabel 1.9 – Respons ten opzichte van de totale populatie naar regio, voortgezet onderwijs

	populatie		respons	
noord	68	10,1%	7	6,5%
oost	136	20,1%	25	23,4%
zuid	169	25,0%	25	23,4%
west	303	44,8%	50	46,7%

Tabel 1.10 – Respons ten opzichte van de totale populatie naar denominatie

	populatie		respons	
openbaar	201	29,7%	34	31,8%
rooms-katholiek	187	27,7%	28	26,2%
protestants-christelijk	146	21,6%	28	26,2%
algemeen bijzonder	73	10,8%	6	5,6%
overig bijzonder	69	10,2%	11	10,3%

Tabel 1.11 – Respons ten opzichte van de totale populatie naar schoolgrootte voortgezet onderwijs

	populatie		respons	
klein	225	33,3%	38	35,5%
middel	225	33,3%	32	29,9%
groot	225	33,3%	37	34,6%

Bve-sector

Voor het onderzoek naar aandachtsgroepen zijn alle bve-instellingen (ROC's, AOC's, vakscholen en overige instellingen) benaderd. In overleg met de opdrachtgever is besloten om de enquêtes in de bve-sector te versturen aan de hoofden personeelszaken³. Begin april zijn in totaal 71 hoofden aangeschreven. Hiervan hebben er uiteindelijk – na een schriftelijk of telefonische rappel – 24 gerepondeerd. De respons komt daarmee uit op ongeveer eenderde.

Uit de responsanalyse blijkt dat de instellingen die hebben gerepondeerd een redelijke afspiegeling vormen van de totale populatie. Er zijn geen significante verschillen in de verdeling naar type, denominatie en schoolgrootte. De verdeling van de responsgroep wijkt niet significant af voor de achtergrondvariabelen. Daarom hoeft geen weging te worden toegepast.

Tabel 1.12 – Respons ten opzichte van de totale populatie naar type instelling

	populatie		respons	
AOC	12	16,9%	3	12,5%
bve	59	83,1%	21	87,5%

Tabel 1.13 – Respons ten opzichte van de totale populatie naar regio

	populatie		respons	
noord	8	11,3%	2	8,3%
oost	18	23,9%	4	16,7%
west	26	36,6%	8	33,3%
zuid	20	28,2%	10	41,7%

Tabel 1.14 – Respons ten opzichte van de totale populatie naar denominatie

	populatie		respons	
rooms-katholiek	3	4,2%	3	12,5%
protestants-christelijk	9	12,7%	4	16,7%
algemeen bijzonder	40	56,3%	12	50,0%
overig bijzonder	19	26,8%	5	20,8%

³ Van de Bve-Raad is een bestand gekregen met 71 contactpersonen.

*Tabel 1.15 – Respons ten opzichte van de totale populatie naar schoolgrootte**

	populatie		respons	
klein	23	32.4%	10	41,7%
middel	24	33.8%	6	25,0%
groot	24	33.8%	8	33,3%

* De indeling is gebaseerd op het aantal deelnemers in schooljaar 2001/2002 (bekostigingstelling 2001).

Bijlage 2 – Tabellen bij hoofdstuk 1 (po)

Tabel 2.1 – Ontwikkelingen in de aantallen OOP in de afgelopen drie jaar voor totaal po* (in %)

	toename	blijft gelijk	afname
onderwijsassistenten	64,1	34,9	1,0
klassenassistenten	54,2	44,8	1,1
lesassistenten	,0	100,0	,0
leraarondersteuners	71,2	28,8	,0
ID-werknemers	37,6	55,9	6,5

* Er is gepercenteerd op alle scholen die OOP'ers in dienst hebben.

Tabel 2.2 – Welk soort OOP in de komende drie jaar* (in %)

	bo	so	totaal po
onderwijsassistenten	72,7	37,5	67,4
klassenassistenten	42,9	45,8	43,3
lesassistenten	3,7	8,3	4,4
leraarondersteuners	15,1	45,8	19,7
totaal (100%)	65	24	89

* Meer dan één antwoord mogelijk. Er is gepercenteerd op alle scholen die OOP'ers in dienst hebben, die van plan zijn in de komende drie jaar meer OOP in te zetten.

Tabel 2.3 – Redenen om de doorstroom van OOP naar leraarsberoep te stimuleren* (in %)

	bo	so	totaal po
(toekomstig) lerarentekort oplossen met een eigen kweekvijver	63,4	58,8	62,8
bieden loopbaanperspectief voor onderwijsondersteunend personeel	81,6	91,2	82,9
benutten van begeleidende capaciteiten van ervaren leraren	10,9	11,8	11,0
anders	1,2	2,9	1,5
totaal (=100%)	112	34	146

* Meer dan één antwoord mogelijk. Er is gepercenteerd op de scholen die OOP stimuleren (of dat van plan zijn) om door te stromen naar het leraarsberoep.

Tabel 2.4 – Gemiddeld percentage scholen met leraren met specifieke taken

	bo	so	totaal po
intern begeleider	95	82	94
ambulant begeleider	17	82	23
remedial teacher	63	59	63
ict-coördinator	86	82	86
bouwcoördinator	43	45	44
coördinator taal/ rekenen	10	16	11
begeleider studenten/nieuwe leraren	21	27	22

* Er is gepercenteerd op de scholen die leraren met specifieke taken hebben.

Tabel 2.5 – Leraren naar aantal specifieke taken (in %)

Aantal taken	po
geen spec. taken	50,4
1 taak	37,9
2 taken	9,0
3 taken	2,1
4 taken	0,4
totaal	100,0

Bron: personeelsenquête 2003

Tabel 2.6 – Leraren met specifieke taken naar schooltype (gewogen aantallen)

	bo	so	totaal po	wekelijkse uren**	fte
bouwcoördinator	11.570	1.149	12.719	5,1	1.802
ict-coördinator	8.045	907	8.952	5,9	1.467
intern begeleider	11.140	1.072	12.212	11,7	3.969
remedial teacher	11.788	1.040	12.828	9,7	3.456
ambulant begeleiders	621	1.708	2.329	18,5	1.197
locatieleider	866	427	1.293	11,1	399
begeleider nieuwe leraren	11.159	1.391	12.550	4,8	1.673

** Gemiddeld aantal uren per week besteed aan taak

Bron: personeelsenquête 2003

Daar waar in het po leraren meer dan 1 specifieke taak hebben, komen alle mogelijke combinaties voor. Iets vaker dan andere combinaties zie we de taakcombinatie van bouwcoördinator/begeleider nieuwe leraren en de taakcombinatie van interne begeleider/remedial teacher.

Tabel 2.7 – Ontwikkelingen in de aantallen leraren met specifieke taken in de afgelopen drie jaar, basisonderwijs

	toename	blijft gelijk	afname
intern begeleider	23,2	75,9	0,9
ambulant begeleider	15,7	84,3	0,0
remedial teacher	29,4	69,6	1,0
ict-coördinator	28,5	69,8	1,1
bouwcoördinator	41,0	55,2	3,8
coördinator taal/ rekenen	27,2	72,8	0,0
begeleider studenten/nieuwe leraren	28,1	71,9	0,0

Tabel 2.8 – Ontwikkelingen in de aantallen leraren met specifieke taken in de afgelopen drie jaar, speciaal onderwijs

	toename	blijft gelijk	afname
intern begeleider	35,7	64,3	0,0
ambulant begeleider	48,8	46,3	4,9
remedial teacher	29,0	67,7	3,2
ict-coördinator	32,6	67,4	0,0
bouwcoördinator	40,0	60,0	0,0
coördinator taal/ rekenen	41,7	58,3	0,0
begeleider studenten/nieuwe leraren	44,4	55,6	0,0

Tabel 2.9 – Welke leraren met specifieke taken in de komende drie jaar* (in %)

	bo	so	totaal po
intern begeleider	13,7	29,2	15,3
ambulant begeleider	4,1	37,5	7,5
remedial teacher	9,3	8,3	9,2
ict-coördinator	12,3	12,5	12,3
bouwcoördinator	38,6	25,0	37,2
coördinator taal/ rekenen	37,0	16,7	34,9
begeleider studenten/nieuwe leraren	38,7	45,8	39,4
plusleraar	6,7	29,2	9,0
anders	9,6	4,2	9,1
totaal(100%)	107	24	131

* Er is gepercenteerd op de scholen die leraren met specifieke taken hebben, die verwachten dat er nog leraren met specifieke taken bijkomen.

*Tabel 2.10 – Percentage scholen met extra beloning voor leraren met specifieke taken**

	bo	so	totaal po
intern begeleider	4,3	9,5	4,7
ambulant begeleider	0	2,4	1,5
remedial teacher	0,7	0	0,5
ict-coördinator	3,3	0	3,2
bouwcoördinator	5,7	13,0	7,1
coördinator taal/ rekenen	4,0	0	3,2
begeleider studenten/nieuwe leraren	3,9	0	3,2
andere taken	5,9	9,1	4,2

* Er is gepercenteerd op de scholen die leraren met die specifieke taken hebben.

Bijlage 3 – Tabellen bij hoofdstuk 2 (vo)

Tabel 3.1 – Populatieschatting van de hoeveelheid OOP door scholen ingezet*

	schatting	ondergrens	bovengrens
instructeurs / praktijkdocenten	161	58	264
leraarondersteuners	198	95	301
lesassistenten / onderwijsassistenten / klassenassistenten / lokaalassistenten	1.035	762	1.307
mediathecarissen / bibliothecarissen	763	613	913
ID-werknemer	712	482	942
openleercentrum medewerkers	117	38	197
totaal geschat	4.556		

* Er is geschat op het totaal. Instellingen die aangeven (nog) geen OOP in dienst te hebben zijn op 0 gezet.

Tabel 3.2 – Is het aantal OOP'ers in vergelijking met drie jaar geleden toegenomen, afgenomen, of gelijk gebleven * (in %)

	toegenomen	gelijk gebleven	afgenomen	totaal
lesassistenten / onderwijsassistenten / klassenassistenten / lokaalassistenten	88,6	9,1	2,3	44
openleercentrum medewerkers	70,0	30,0	0,0	10
mediathecarissen / bibliothecarissen	59,6	40,4	0,0	47
instructeurs / praktijkdocenten	58,3	41,7	0,0	12
ID-werknemer	53,1	34,4	12,5	32
leraarondersteuners	52,9	47,1	0,0	17
technisch onderwijs assistent (TOA)	40,4	59,6	0,0	52

* Er is gepercenteerd op alle scholen die OOP'ers in dienst hebben.

Tabel 3.3 – Aan welke (nieuwe) OOP-functies denkt u * (in %)

	vo
lesassistent / onderwijsassistent / klassenassistent / lokaalassistent	86,0
technisch onderwijs assistent (TOA)	34,0
leraarondersteuner	20,0
instructeur / praktijkleraar	18,0
mediathecaris / bibliothecaris	12,0
openleercentrum medewerker	10,0
anders, namelijk	8,0
ID-werknemer	0,0
totaal	50

* Meer dan één antwoord mogelijk. Er is gepercenteerd de scholen die van plan zijn OOP in te zetten.

Tabel 3.4 – In welk schooltype is het OOP op uw school vooral ingezet?

	vo
praktijkonderwijs	28,8
lwoo	16,3
vmbo (beroepsgerichte vakken)	43,8
vmbo (algemeen vormende vakken)	33,8
havo / vwo	61,3
totaal (= 100%)	80

* Meer dan één antwoord mogelijk. Er is gepercenteerd de scholen die OOP in zetten.

Tabel 3.5 – Redenen om de doorstroom van OOP naar leraarsberoep te stimuleren * (in %)

	vo
(toekomstig) lerarentekort oplossen met een eigen kweekvijver	72,1
bieden loopbaanperspectief voor onderwijsondersteunend personeel	91,8
benutten van begeleidende capaciteiten van ervaren leraren	16,4
anders	3,3
totaal (= 100%)	61

* Meer dan één antwoord mogelijk. Er is gepercenteerd op de scholen die doorstroom OOP stimuleren, dat nog verkennen en het op korte termijn gaan doen.

Tabel 3.6 – Aandeel scholen waarbij leraren met specifieke taken ingezet

	vo
ict-coördinator	87,6
roostermakers	80,4
decanen	78,4
jaarlaagcoördinatoren/ afdelingscoördinatoren	69,1
remedial teacher	68,0
leerlingbegeleider	63,9
praktijkbegeleider / stagebegeleider	62,9
sectieleders / vakgroepelers	61,9
trainer / coach	30,9
interne opleider / begeleider	30,9
onderwijsontwikkelaars	26,8
teamleiders	20,6
andere taken	9,3
sectorcoördinator	5,2
totaal	97

Tabel 3.7 – Leraren naar aantal specifieke taken (in %)

Aantal taken	vo
geen spec. taken	9,4
1 taak	49,5
2 taken	27,1
3 taken	10,4
4 taken	2,8
5 taken	0,6
totaal	100,0

Bron: personeelsenquête 2003

Tabel 3.8 – Leraren met specifieke taken naar schooltype (gewogen aantallen)

	praktijkon- derwijs	vmbo	havo en/of vwo	smalle sgm (vmbo, havo, vwo)	brede sgm (vmbo, havo, vwo)	totaal vo
klassenmentor	1.250	9.913	4.666	4.440	15.661	35.930
leerjaarcoördinator	X*	1.198	601	628	1863	4.401
ict-coördinator	155	559	258	221	832	2.025
remedial teacher	X*	1.144	233	391	1.668	3.548
decaan	X*	621	407	355	975	2.380
sectieleider	183	4.397	2.597	1.711	6.799	15.687
stagecoördinator	368	1.654	174	242	1.027	3.465
roosteraar	122	559	309	132	629	1.750
onderwijsontwikkelaar	281	1.638	574	674	2.211	5.377
begeleider nieuwe leraren	280	2.840	926	818	3.629	8.495

* Kleine aantallen.

Bron: personeelsenquête 2003

Daar waar in het vo leraren meer dan 1 specifieke taak hebben, komen alle mogelijke combinaties voor. Iets vaker dan andere combinaties zie we de taakcombinatie van mentor/ sectieleider, som nog gecombineerd met begeleider nieuwe leraren.

Tabel 3.9 – Leraren met specifieke taken naar omvang (gewogen aantallen)

	totaal vo	wekelijkse uren*	fte
klassenmentor	35.930	3,7	3.693
leerjaarcoördinator	4.401	11,9	1.455
ict-coördinator	2.025	7,9	444
remedial teacher	3.548	4,7	463
decaan	2.380	10,6	701
sectieleider	15.687	3,8	1.656
stagecoördinator	3.465	4,8	462
roosteraar	1.750	8,6	418
onderwijsontwikkelaar	5.377	4,8	717
begeleider nieuwe leraren	8.495	3,9	920

* Gemiddeld aantal uren per week besteed aan taak.

Bron: personeelsenquête 2003.

Tabel 3.10 – Is het aantal leraren met specifieke taken in vergelijking met drie jaar geleden toegenomen, afgenomen, of gelijk gebleven * (in %)

	toegenomen	gelijk gebleven	afgenomen	totaal
ict-coördinator	26,4	69,2	4,4	91
remedial teacher	38,0	57,7	4,2	71
praktijkbegeleider / stagebegeleider	41,3	58,7	,0	63
roostermakers	28,8	60,0	11,3	80
decanen	8,8	82,5	8,8	80
leerlingbegeleider	35,3	61,8	2,9	68
onderwijsontwikkelaars	22,2	75,0	2,8	36
jaarlaagcoördinatoren/ afdelingscoördinatoren	39,2	50,0	10,8	74
sectieleders / vakgroepelers	4,5	95,5	,0	66
teamleiders	31,3	62,5	6,3	32
sectorcoördinator	11,8	88,2	,0	17
trainer / coach	61,5	38,5	,0	39
interne opleider / begeleider	46,3	53,7	,0	41
andere taken	53,3	40,0	6,7	15

* Meer dan één antwoord mogelijk. Er is gepercenteerd op instellingen die iets hebben opgegeven over het aantal leraren met specifieke taken.

Tabel 3.11 – Aan wat voor leraren met specifieke taken denkt u * (in %)

	vo
ict-coördinator	15,4
remedial teacher	15,4
praktijkbegeleider / stagebegeleider	19,2
roostermaker	7,7
decaan	3,8
leerlingbegeleider	26,9
onderwijsontwikkelaar	32,7
jaarlaagcoördinator / afdelingscoördinator	15,4
sectie leider / vakgroep leider	9,6
teamleider	21,2
sectorcoördinator	7,7
trainer / coach	38,5
intern opleider/ begeleider	51,9
totaal	52

* Meer dan één antwoord mogelijk. Er is gepercenteerd op scholen die leraren met specifieke taken denken in te gaan zetten.

Bijlage 4 – Tabellen bij hoofdstuk 3 (bve-sector)

Tabel 4.1 – Populatieschatting van aantal OOP

	schatting	ondergrens	bovengrens
instructeurs / praktijkdocenten / tutor	997	333	1.662
technisch onderwijs assistent (TOA)	243	129	358
lesassistenten / onderwijsassistenten	494	252	736
mediathecarissen / bibliothecarissen	199	69	330
ID-werknemers	169	72	266
openleercentrum medewerkers	237	116	358
totaal aantal geschat OOP	2.339		

* Er is geschat op het totaal. Instellingen die aangeven (nog) geen OOP in dienst te hebben zijn op 0 gezet.

Tabel 4.2– Is het aantal OOP'ers in vergelijking met drie jaar geleden toegenomen, afgenomen, of gelijk gebleven * (in %)

	toegenomen	gelijk gebleven	afgenomen	totaal
instructeur / praktijkleraar/ tutor	100,0	0,0	0,0	11
openleercentrum medewerkers	84,6	15,4	0,0	13
lesassistenten / onderwijsassistenten	75,0	25,0	0,0	12
mediathecarissen / bibliothecarissen	55,6	44,4	0,0	9
technisch onderwijs assistent (TOA)	46,2	46,2	7,7	13
ID-werknemers	37,5	50,0	12,5	8

* Er is gepercenteerd op instellingen die OOP inzetten.

Tabel 4.3– Aan welke (nieuwe) OOP-functies denkt u * (in %)

	bve
instructeur / praktijkleraar / tutor	100,0
lesassistent / onderwijsassistent	84,2
openleercentrum medewerker	47,4
technisch onderwijs assistent (TOA)	31,6
mediathecaris / bibliothecaris	5,3
totaal (= 100%)	19

* Meer dan één antwoord mogelijk. Er is gepercenteerd de instellingen die van plan zijn in de komende drie jaar nieuw OOP in te zetten.

Tabel 4.4 – Redenen om de doorstroom van OOP naar leraarsberoep te stimuleren * (in %)

	bve
bieden loopbaanperspectief voor onderwijsondersteunend personeel	88,2
(toekomstig) lerarentekort oplossen met een eigen kweekvijver	58,8
benutten van begeleidende capaciteiten van ervaren docenten	29,4
anders	5,9
totaal (= 100%)	17

* Meer dan één antwoord mogelijk. Er is geperceenteerd op de instellingen die doorstroom OOP stimuleren, dat nog verkennen of het op korte termijn gaan doen.

Tabel 4.5 – Welk percentage van de instellingen heeft docenten met specifieke taken werken op dit moment

	bve
bpv-coördinator	69,2
ict-coördinator	53,9
docenten met coördinerende taken	53,9
opleidingscoördinator	46,2
decanen	46,2
locatiemanager	38,5
coördinatoren Onderwijs- en Examenregeling	38,5
klassenmentoren	38,5
leerlingbegeleider	38,5
consulent	38,5
teamleider	30,8
roc-coach / medeopleider / begeleider nieuwe docenten	30,8
praktijkbegeleider	30,8
ontwikkelaars van leerstof/lesmateriaal	30,8
remedial teacher	23,1
coördinator internationalisering	23,1
beheerder openleercentrum	23,1
tutor	15,4
educatief werker	7,7
totaal	13

* Alleen voor de instellingen die ergens een aantal (groter dan 0) hebben ingevuld.

Tabel 4.6 – Leraren naar aantal specifieke taken (in %)

Aantal taken	bve
geen spec. taken	8,9
1 taak	39,0
2 taken	24,8
3 taken	14,9
4 taken	7,1
5 taken	3,2
6 taken	1,4
7 taken	0,5
8 taken	0,1
totaal	100,0

Bron: personeelsenquête 2003

Tabel 4.7 – Aantal leraren met specifieke taken en het gemiddeld aantal uren dat wekelijks besteed wordt aan specifieke taak

	aantal leraren	wekelijkse uren**	fte
klassenmentor	17.281	4,7	2.256
opleidingscoördinator	2.833	11,1	874
teamleider	2.000	12,8	711
BPV-coördinator	4.978	6,4	885
ict-coördinator	730	8,7	176
docent met coördinerende taken	10.784	7,9	2.366
internationalisering	985	7,2	197
coördinator OER	1.441	7,1	284
consulent bpv	2.729	5,9	447
trainer	2.451	8,8	599
educatief werker	2.947	7,8	639
beheerder OLC	337	3,8	36
locatiemanager	135	16,7	63
decaan	1.465	9,4	383
begeleider nieuwe leraren	3.202	4,6	409
praktijkbegeleider	5.215	4,5	652
tutor	3.290	4,7	430

** Gemiddeld aantal uren per week besteed aan taak

Bron: personeelsenquête 2003

Daar waar in de bve leraren meer dan 1 specifieke taak hebben, komen alle mogelijke combinaties voor. Iets vaker dan andere combinaties zie we de taakcombinatie van mentor/ praktijkbegeleider en de taakcombinatie van mentor/ docent met coördinerende taken.

Tabel 4.8 – Is het aantal docenten met specifieke taken in vergelijking met drie jaar geleden toegenomen, afgenomen, of gelijk gebleven * (in %)

	toegenomen	gelijk gebleven	afgenomen	totaal (= 100%)
teamleider	66,7	33,3	,0	9
locatiemanager	11,1	88,9	,0	9
opleidingscoördinator	25,0	75,0	,0	12
bpv-coördinator	23,1	76,9	,0	13
coördinatoren Onderwijs- en Examenregeling	45,5	54,5	,0	11
ict-coördinator	45,5	54,5	,0	11
docenten met coördinerende taken	50,0	41,7	8,3	12
klassenmentoren	33,3	66,7	,0	9
roc-coach / medeopleider / begeleider nieuwe docenten	77,8	22,2	,0	9
remedial teacher	33,3	66,7	,0	9
leerlingbegeleider	33,3	66,7	,0	12
trainer	14,3	85,7	,0	7
tutor	50,0	50,0	,0	8
praktijkbegeleider	44,4	55,6	,0	9
consulent	30,0	60,0	10,0	10
coördinator internationalisering	11,1	77,8	11,1	9
decanen	16,7	66,7	16,7	12
ontwikkelaars van leerstof/lesmateriaal	30,0	70,0	,0	10
educatief werker	,0	100,0	,0	6
beheerder openleercentrum	75,0	25,0	,0	8

* Er is gepercenteerd op alle instellingen n= 24.