

Assistenten in de school

*Ervaringen uit de praktijk van het project
Professionalisering Takenpakket Leraren*

Leo Prick
Nico van Kessel
Andreas Oranje

Intervu/ITS
Amsterdam/Nijmegen

© 2001 ITS, Stichting Katholieke Universiteit te Nijmegen

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook, en evenmin in een retrieval systeem worden opgeslagen, zonder de voorafgaande schriftelijke toestemming van het ITS van de Stichting Katholieke Universiteit te Nijmegen.

No part of this book/publication may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any other means without written permission from the publisher.

Woord vooraf

Het experiment 'Professionalisering Takenpakket Leraren' is in 1997 oorspronkelijk opgezet in het kader van het seniorenbeleid. Daarbij werden twee mogelijke antwoorden op het probleem van de vergrijzing met elkaar vergeleken, namelijk taakverlichting voor ouderen dan wel meer ondersteuning door assistenten om daarmee de leerstaak te verlichten. Het experiment vond plaats in drie sectoren van het onderwijs: het basisonderwijs, het voortgezet onderwijs en in de bve-sector. In de schooljaren 1998/1999 en 1999/2000 hebben de deelnemende scholen daarvoor de faciliteiten gekregen.

De naam van het project hangt samen met het uitgangspunt van de variant waarbij leraren meer een beroep kunnen doen op allerlei vormen van ondersteuning. De bedoeling daarbij is dat zij, door het afstoten van bijkomende taken, tijd krijgen voor die zaken die samenhangen met het wezen van hun professie: aandacht voor individuele leerlingen, voor overleg met collega's en voor het voorbereiden van lessen. Over de aard van die neventaken valt in zijn algemeenheid weinig te zeggen. Ze variëren niet alleen sterk per schooltype, maar ook per school: surveilleren en absents nalopen, simpele toetsjes afnemen, kopiëren, geld innen voor kaartjes, en nog veel en veel meer.

Interessant is geweest dat in de loop van het project de overtuiging omtrent de wenselijkheid van meer ondersteuning voor leraren duidelijk terrein heeft gewonnen. Dit geldt zowel de politiek, de schoolbesturen en schoolleiders als de leraren zelf. Vrijwel iedereen stond aanvankelijk nogal sceptisch tegenover deze idee, maar gaandeweg is men er steeds meer voor gaan voelen. Dit heeft ongetwijfeld te maken met de toenemende aandacht voor het onderwijs in het algemeen en de werksituatie in die sector in het bijzonder, waarbij men steeds meer geneigd is de arbeidsvoorwaarden en de werkcondities in het onderwijs te vergelijken met wat elders gebruikelijk is. Het onlangs verschenen rapport van de commissie-Van Rijn is hiervan een treffend voorbeeld. Een andere reden waarom men in toenemende mate overtuigd is geraakt van de noodzaak om in het onderwijs meer gebruik te maken van ander personeel dan alleen maar leraren, heeft te maken met het probleem van het steeds nijpender wordende lerarentekort in combinatie met, en dit geldt dan met name bve en vo, de ontwikkelingen op het gebied van de organisatie van het onderwijs zoals studiehuis, open leercentra en de toenemende betekenis van ict.

Het belang dat men vanuit het beleid is gaan hechten aan de waarde die ondersteunende functies kunnen hebben, heeft geresulteerd in de toekenning van een budget voor Management, Ondersteuning en Arbeidsmarktbeleid (moa-budget) in het po. Voor de andere sectoren zijn eveneens extra gelden beschikbaar gekomen die ingezet kunnen worden voor o.a. functiedifferentiatie en voor het aantrekken van extra ondersteunend personeel.

Het experiment Professionalisering Takenpakket Leraren is ook van belang geweest omdat het de meningsvorming over zaken die in de ministeriële nota's *Maatwerk* en *Maatwerk 2* zijn aangekondigd, een basis verschaft van zeer diverse praktijkervaringen. Die diversiteit is vanaf de aanvang van het project bewust nagestreefd vanuit de gedachte dat de behoeften van de scholen onderling sterk van elkaar verschillen. Ook in het beleid zien we dat de mogelijkheid voor scholen om een eigen invulling te geven aan de organisatie van het onderwijs in toenemende mate een belangrijk thema is geworden.

Verder is van belang geweest dat het experiment scholen de mogelijkheid bood om oplossingen te bedenken die ook bruikbaar zijn voor het lerarentekort. De ondersteuners vertegenwoordigden voorbeelden van zij-instroom – niet-afgemaakte opleidingen, uit andere sectoren afkomstig -, reïntegratie van (bijna) afgebrande leraren, mobiliseren van verborgen talent onder allochtonen en interne opleiding op basis van een opleiding op mbo-niveau, waarvan duidelijk is dat hier nog veel tot nu toe ongebruikte mogelijkheden liggen om een bijdrage te leveren aan de oplossing van het lerarentekort.

Nu het project is afgelopen kan de balans worden opgemaakt. Naar onze mening laat deze een duidelijk positief resultaat zien.

De lezer kan op basis van het voorliggende rapport zelf bekijken of hij het met ons eens is.

Hierbij willen we alle scholen en alle mensen die een bijdrage hebben geleverd aan het project bedanken voor hun inbreng.

Het project is opgezet, uitgevoerd en geëvalueerd in een samenwerkingsverband van Intervu en ITS. Vanuit het ministerie van OCenW werd het begeleid door een begeleidingsgroep vanuit de directie Arbeidsvoorwaarden en Beroepskwaliteit en vanuit de velddirecties po, vo en bve, in de personen van Theo Gloudemans, Babette Vriend, Liselore Groeneveld, Loek van Noort, Marianne Carmiggelt, Paul van Heteren en Marja Beuk. We willen allen maar met name Theo en Babette bedanken voor de prettige samenwerking.

Amsterdam/Nijmegen, maart 2001

Leo Prick
Nico van Kessel
Andreas Oranje

Inhoudsopgave

Woord vooraf	v
Leeswijzer	xi
1. Voorgeschiedenis	1
2. Opzet van het experiment	9
3. Extra ondersteunend personeel	17
3.1 De functies ingevuld	17
3.2 Het extra ondersteunend personeel in de praktijk	21
4. Resultaten van het effectonderzoek	29
4.1 Taken en Taakverdeling	29
4.2 Arbeidstevredenheid en Stress	36
4.3 Ziekteverzuim	40
4.4 Sfeer op school	41
5. Conclusies	45
Literatuur	53
Bijlagen	55

Leeswijzer

Voor u ligt het eindverslag van het project 'Professionalisering van het Takenpakket van Leraren'. Dit eindverslag kan los van eerdere publicaties gelezen worden. Het geeft in hoofdstuk 1 een schets van de achtergronden van het project. Vervolgens wordt in hoofdstuk 2 verteld hoe het project vorm heeft gekregen met twee groepen scholen waarvan één met tien procent taakvermindering voor 52-plussers en één met extra ondersteunend personeel. De opzet van het effectonderzoek komt eveneens in dit hoofdstuk aan de orde. In het derde hoofdstuk wordt op basis van gesprekken met betrokkenen uit de doeken gedaan hoe de scholen die extra ondersteunend personeel kregen toegewezen daarmee zijn omgegaan. Aan de orde komen o.a. de werving en selectie, de inzet en de ervaringen. De 'harde' resultaten van het onderzoek vormen het onderwerp van hoofdstuk 4, met een vergelijking van beide groepen scholen. Het gaat daarbij om de taken waarmee betrokken leraren belast zijn en de mate waarin ze dachten deze te kunnen overdragen aan de ondersteuners en dat in werkelijkheid ook gedaan hebben. Verder komen aan de orde de effecten op arbeidssatisfactie en stress. De conclusies zijn opgenomen in het afsluitende hoofdstuk.

Verspreid over de tekst staan portretjes van deelnemende scholen en de manier waarop zij zijn omgegaan met de ondersteuners. Ook enkele schoolleiders geven in hun eigen woorden aan hoe zij het project hebben ervaren. Ook voor de ervaringen van de assistenten zonder wie het project niet uitvoerbaar was geweest is uiteraard plaats ingeruimd.

In de loop van de tijd zijn verschillende artikelen verschenen waarin direct of zijdelings aan het project aandacht is besteed en bevindingen uit het onderzoek openbaar zijn gemaakt. De geïnteresseerde lezer zij hiernaar verwezen. In bijlage 1 staan de betreffende publicaties vermeld.

1 Voorgeschiedenis

De Nederlandse onderwijsarbeidsmarkt heeft de afgelopen twee decennia drastische ontwikkelingen doorgemaakt. In de jaren tachtig vielen als gevolg van teruglopende leerlingenaantallen, het samengaan van instellingen in het kader van allerlei beleidsmaatregelen (invoering basisschool, de fusieoperaties en schaalvergrotingsmaatregelen in het voortgezet onderwijs en de bve-sector) en als gevolg van bezuinigingen, op grote schaal ontslagen. Het waren vooral de jongeren die overal het eerst hun baan kwijt raakten op grond van het principe 'last in first out'. Om dit enigszins tegen te gaan werden er regelingen bedacht om oudere personeelsleden vervroegd het onderwijs te doen verlaten. Zo konden, ten tijde van de invoering van de Wet op het basisonderwijs, vijfenvijftigplussers bij voorrang vertrekken zonder de verplichting nieuw werk te zoeken. Er was in feite sprake van zeer vroegtijdig pensioen.

Als gevolg van de terugloop van het totaal aantal arbeidsplaatsen ontstonden hierdoor niet of nauwelijks nieuwe vacatures. Om afgestudeerden van de pedagogische opleidingen toch een zinvolle toekomst te bieden werden op ruime schaal omscholingsprojecten opgezet om hen buiten het onderwijs aan een baan te helpen. Vergelijkbare projecten werden opgezet voor de jonge leraren die noodgedwongen moesten vertrekken.

Eind jaren tachtig ontstond het inzicht dat er pogingen in het werk gesteld moesten worden om te bevorderen dat nieuwe, jonge personeelsleden een kans kregen een werkkring in het onderwijs op te bouwen, maar dan wel gekoppeld aan het (gedeeltelijke) vertrek van ouderen. Een voorbeeld hiervan is de regeling Bevordering Doorstroming Onderwijspersoneel, kortweg aangeduid met de DOP-regeling.

Deze regeling bood onderwijspersoneel van 55 en 56 jaar de mogelijkheid om vervroegd in deeltijd uit te treden, 57-58-jarigen konden kiezen tussen deeltijd- en voltijduitreding. Directeuren mochten vanaf 56 uitsluitend volledig uittreden. Gebruik van de regeling was alleen mogelijk als de vrijgekomen vacature werd opgevuld door een werkloze of een netafgestudeerde.

Op deze manier hoopte men een verlaging van de loonkosten te realiseren, een evenwichtigere opbouw van het personeelsbestand en tegelijkertijd het verminderen van de werkloosheid. In 1988/89 is door zo'n 6000 mensen van deze regeling gebruik gemaakt. Een derde van de aldus vrijgekomen plaatsen werd door jongeren (<27 jaar) ingevuld (Van Kessel, 1991).

Toch kon ook deze maatregel niet voorkomen dat hoe langer meer personeelsleden in het wachtgeld terechtkwamen, hetgeen binnen het ministerie van onderwijs lange tijd niet als een groot probleem werd gezien zo lang de kosten hiervan niet op de onderwijsbudgetten drukten. Zodra begin jaren negentig de ontslaguitkeringen uit de onderwijsbegroting betaald dienden te worden, steeg binnen het ministerie de belangstelling voor deze problematiek. Niet verwonderlijk omdat het aantal uitkeringgerechtigden jaarlijks toenam en daarmee ook de daarmee samenhangende kosten. Zo waren er eind 1993 in het po en vo samen ruim 14.000 werklozen (Van Kessel en Mensink, 1996). Een belangrijke groep hierbinnen bestond uit ouderen die gebruik hadden gemaakt van de regeling die werknemers het recht verleent om desgewenst met voorrang te worden ontslagen ('zij die zulks wensen'). Daarbij werd afgeweken van de ontslagvolgorde op de afvloeiingslijst.

Met de TWAO – Tijdelijk Wet Arbeidsbemiddeling Onderwijs - werd in 1994 geprobeerd de uitstroom uit het wachtgeld te bevorderen door scholen te verplichten bij voorrang wachtgelders te benoemen. Met de invoering van het BWOO - Besluit Werkloosheid Onderwijs- en Onderzoekspersoneel - in datzelfde jaar werd de ontslagregeling minder aantrekkelijk gemaakt en de verplichting om te solliciteren vergroot. In 1996 is het Volumebeleid van start gegaan waarbij (potentiële) wachtgelders van ABP/USZO worden uitgenodigd en gezamenlijk wordt bekeken hoe weer zo snel mogelijk een nieuwe baan gevonden kan worden. Het gevolg hiervan is geweest dat de ouderen weer meer bleven zitten waardoor een verdere veroudering van het zittende personeel ontstond. Het percentage 45-plussers nam van jaar tot jaar toe. Was in 1994 in het basisonderwijs nog maar 32 procent 45 jaar of ouder, in 1998 was dat al meer dan 41 procent. In het voortgezet onderwijs is het probleem van een verouderend personeelsbestand nog groter. In 1994 was 51 procent van alle personeel 45 jaar of ouder, vier jaar later is het al meer dan 57 procent, met vooral een toename van het aantal 55-plussers. In de bve-sector zien we een ontwikkeling van 43 procent 45-plussers naar meer dan 56 procent (SBO, 2001)

Inmiddels heeft zich een ander probleem aangediend dat het wachtgeldprobleem in ernst overtreft: dat van de arbeidsongeschikten. Binnen het basisonderwijs zijn eind 1998 ruim 14.000 mensen geheel of gedeeltelijk arbeidsongeschikt, binnen het voortgezet onderwijs gaat het om circa 4000 personen en in de bve-sector om zo'n 6600. In vergelijking met voorgaande jaren is er sprake van een stijging (USZO, 1999). Uitgedrukt in een percentage van het totale personeelsbestand hebben we te maken met een arbeidsongeschiktheidspercentage van 10,6 procent in de bve-sector, in het vo en po tussen 7,5 en 8. Eenmaal in de WAO, komen er maar weinigen (20%) uit op basis van werkhervatting. De meesten verdwijnen pas uit het WAO-bestand als ze de pensioengerechtigde leeftijd hebben bereikt. Van de instromers was in 1998 47 procent 50 jaar of ouder. Ruim een derde van de instroom is op psychische gronden.

Arbeidsongeschiktheid wordt voorafgegaan door ziekteverzuim en hangt daar dus ook mee samen. Ook dit laat de laatste jaren een stijgend verloop zien. In zowel het basisonderwijs, voortgezet onderwijs als in de bve-sector is sprake van oplopende verzuimpercentages. Voor een belangrijk deel wordt dit verklaard uit de veroudering van het personeelsbestand. Dit geldt met name de langere gemiddelde verzuimduur: die hangt nauw samen met de factor leeftijd. Zo is in het basisonderwijs in 1998 de gemiddelde verzuimduur van leraren tot 35 jaar 14 dagen en bij leraren van 55 jaar en ouder 35 dagen. Overigens is rond veertig procent van de ouderen nooit ziek. Omdat het ziekteverzuim onder vrouwen hoger ligt dan dat bij de mannen, zal de toenemende feminisering van het onderwijspersoneel bij ongewijzigd gedrag ook tot een hoger verzuimpercentage leiden (Backbier e.a. 1998). In 1999 is het ziekteverzuim licht gestegen (Regioplan, 2000).

De feminisering is het duidelijkst te zien in het basisonderwijs, waar in 1998 al bijna 75 procent van de leraren vrouw is. Dit percentage is stijgend met name ook door een toename van het aantal herintreders. In het voortgezet onderwijs en in de bve-sector liggen de percentages lager (32 respectievelijk 43%) maar ook hier is sprake van een stijging. Het grootste deel hiervan werkt parttime.

Vrijwel tegelijkertijd met de invoering van het BWOO werd in 1994 de BAPO-regeling ingevoerd, een regeling ter Bevordering van de ArbeidsParticipatie van Ouderen in het onderwijs. Een personeelslid van 52 jaar of ouder kan op grond van deze regeling kiezen of hij de feitelijke werktijd wil verminderen. Deze vermindering wordt gerealiseerd door het verlenen van taakvermindering voor een deel van de betrekkingsomvang met behoud van een gedeeltelijke bezoldiging. Velen grijpen deze regeling met beide handen aan. Zo heeft in 1997 33 procent van degenen die daarvoor in aanmerking kwamen er gebruik van gemaakt en in 1998 zelfs 41 procent. Met het klimmen van de leeftijd tot 60 jaar neemt het gebruik toe tot zelfs zo'n 60 procent (SBO, 2001).

In het rapport *De jaren tellen* (Vermeulen e.a., 1996) werd gewezen op de communicerende-vatenwerking van de verschillende regelingen. Wordt de uitstroom richting wachtgeld bemoeilijkt, dan dreigt de uitstroom richting ziekteverzuim en arbeidsongeschiktheid toe te nemen. Bovendien werd er in het rapport op gewezen dat het terugdringen van het aantal wachtgelders en het tegelijkertijd behouden van de ouderen van levensbelang zou zijn voor het bestrijden van de dreigende tekorten aan arbeidskrachten. Maar aan de andere kant: dat het behouden van ouderen alleen mogelijk zou zijn door een substantiële verkorting van de werkweek. Hiermee wordt in feite gerefereerd aan de BAPO-regeling. Het is met name op dit punt dat Leo Prick, toenmalig directeur van Intervu, tijdens een gesprek in 1997 met de toenmalige minister Ritzen, met het idee kwam dat het beter zou zijn om niet de ouderen korter te laten

werken maar om juist alle leraren de mogelijkheid te bieden een deel van de taken die niet tot de kernactiviteiten van leraren gerekend mogen worden te laten verrichten door assistenten. Hij kwam met dat voorstel mede op grond van de resultaten van een onderzoek dat Intervu (Prick e.a., 1997) had verricht in opdracht van het ministerie van OCenW naar de vergrijzing van het onderwijzend personeel in de ons omringende landen en het ouderenbeleid voor zover dat daar werd gevoerd.

Overwegingen daarbij waren de volgende:

- burn-out komt niet alleen voor onder oudere (52+) leraren, maar ook al veel eerder;
- burn-out is niet het gevolg van het feit dat lesgeven als zodanig te zwaar is voor oudere leraren, maar is het gevolg van jarenlange te zware belasting;
- veel leraren wijten hun zware belasting niet aan het lesgeven zelf, maar aan allerlei bijkomende taken;
- door een andere organisatie van het onderwijs (meer individueel werken, studiehuis e.d.) zou de diversiteit aan taken binnen de school toenemen en daarmee ook de behoefte aan ander personeel dan alleen of voornamelijk leraren;
- gezien deze ontwikkeling wordt het, zeker wat betreft het voortgezet onderwijs, steeds moeilijker de leraarstaak te definiëren in termen van aantal lessen;
- als gevolg van de massale uitstroom van leraren de komende jaren en de schaarste op de arbeidsmarkt aan hoogopgeleiden, moet worden vermeden dat leraren (te) veel tijd kwijt zijn aan taken waarvoor ze te hoog zijn opgeleid;
- als gevolg van de dreigende schaarste op de arbeidsmarkt van hoogopgeleiden, zal het onderwijs - evenals in andere sectoren het geval is - steeds meer zijn eigen personeel moeten opleiden. Het leraarsassistentenschap kan een eerste stap zijn in een loopbaan die uiteindelijk uitmondt in het leraarschap.

De gedachtewisseling over de ouderenproblematiek in het onderwijs resulteerde in het besluit van de minister in het kader van het seniorenbeleid een experiment te laten opzetten waarbij de variant van verkorting van de werkweek werd gezet tegenover het beschikbaar stellen van extra ondersteunend personeel.

Dit project, in samenwerking van Intervu en ITS opgezet en uitgevoerd onder de naam Professionalisering Takenpakket Leraren, is in 1997 gestart en nadert inmiddels zijn einde. Scholen hebben gedurende twee schooljaren - 1998/99 en 1999/00 - de tijd gehad om een van beide varianten uit te proberen. Nu is het tijd om de balans op te maken van wat dit experiment aan kennis en ervaringen heeft opgeleverd.

Die balans wordt opgemaakt in een tijd waarin inmiddels het wachtgeldprobleem voor een groot deel is opgelost en duidelijk zichtbaar is geworden dat er tekorten aan leraren zijn of binnen niet al te lange termijn zullen ontstaan. Een belangrijke oorzaak

hiervan is in het basisonderwijs de verkleining van de groepsgrootte met daarnaast, ook in het voortgezet onderwijs en in de bve-sector, de verruiming van de ADV in 1998.

De tekorten dreigen in de toekomst groter te worden met name als gevolg van de toenemende uitstroom als gevolg van vergrijzing. Zo worden voor het primair onderwijs in de komende jaren al tussen 3500 en 5000 extra leerkrachten nodig geacht.

Om de spanning op de arbeidsmarkt te verminderen werden in de ministeriële nota *Maatwerk voor morgen* (1999) maatregelen aangekondigd. Nieuwe doelgroepen - herintreders, mensen met een baan in andere sectoren en uitkeringsgerechtigden - moeten worden aangeboord. Zij-instroom moet mogelijk worden. Er moet meer gewerkt worden met vakleerkrachten en onderwijsassistenten. Het aantal allochtonen moet worden vergroot. Er moeten meer handen in de klas. In *Maatwerk 2* en in de vorig jaar afgesloten CAO voor de sector onderwijs 2000-2002 is een verdere uitwerking gegeven aan deze maatregelen. Het gaat niet meer om seniorenbeleid. Bij de bewindslieden begint het inzicht te groeien dat werkdruk van leraren de meest prominente plaats inneemt waar het gaat om ziekteverzuim, arbeidsongeschiktheid en de (on)aantrekkelijkheid van werken in het onderwijs. Als mogelijkheden voor het verlagen van de werkdruk zien ze o.a. taak- en functiedifferentiatie, additionele ondersteunende functies, klassenverkleining. Als voorbeelden van de variëteit in taken en functies binnen scholen en instellingen, worden genoemd voor- en naschoolse opvang, ondersteuning bij ict, andere onderwijsvormen (studiehuis, basisvorming), en managementtaken.

Het inzicht begint te groeien dat ook andere functionarissen een rol kunnen vervullen in het leerproces. Door in het eigen schoolbeleid meer ondersteunende functies te creëren, kunnen leraren zich meer toeleggen op hun primaire taken. Inmiddels is een budget beschikbaar gesteld om tot functiedifferentiatie te komen, maar ook voor het creëren van ondersteunende functies en andere werkdrukverminderende maatregelen. Voor het po gaat het daarbij om een budget voor Management, Ondersteuning en Arbeidsmarktbeleid (moa-budget). Voor de andere sectoren zijn eveneens extra gelden beschikbaar gekomen die ingezet kunnen voor o.a. functiedifferentiatie en voor het aantrekken van extra ondersteunend personeel.

Overigens zijn inmiddels ook convenanten afgesloten tussen werkgevers, werknemers en OCenW over preventie van werkdruk, ziekteverzuim en arbeidsongeschiktheid.

Het experiment Professionalisering Takenpakket Leraren heeft, zoals voorliggende rapportage laat zien, het voor een deel van de deelnemende scholen mogelijk gemaakt om zaken die in *Maatwerk* worden aangekondigd, in de praktijk daadwerkelijk vorm te geven en te ervaren hoe het is om met leraarsassistenten of andersoortig ondersteunend personeel te werken. Het is echter niet alleen deze ervaring die is opgedaan.

Vormen van zij-instroom - niet-afgemaakte opleidingen, uit andere sectoren afkomstig -, reïntegratie van (bijna) afgebrande leraren, het in de luwte gaan van personeelsleden, kansen bieden aan allochtonen, functiedifferentiatie, het zijn allemaal aspecten die in het experiment aan de orde zijn gekomen en waarvan duidelijk is dat hier nog veel tot nu toe ongebruikte mogelijkheden liggen om een bijdrage te leveren aan de oplossing van het lerarentekort. De extra gelden op grond van de CAO is in ieder geval door een deel van de scholen gebruikt om met de leraarsassistenten door te gaan.

Schoolleider aan het woord

ROC DE FRIESE POORT, LEEUWARDEN, ZORG

Vanaf het begin hebben beide 'Pricksters' niet om werk verlegen gezeten. Met name op het gebied van de toetsadministratie (surveilleren, gebruiksklaar maken van toetsen, correctie, resultaatverwerking, inrichting toetslocaties, etc.) en de ondersteuning bij algemeen administratieve taken zijn zij voor de docenten van onschatbare waarde geweest. Argumenten voor continuering:

- taakverlichting waardoor docenten extra tijd kunnen besteden aan het primaire proces
- tijdwinst voor docenten aangezien er nu structuur is in de toetsadministratie
- gevoelsmatige verlaging van de werkdruk door de zekerheid van extra handen, waar je met een gerust hart allerhande klusjes aan kunt overlaten.

Voor wat betreft de toekomst dringen docenten aan op instandhouding met uitbreiding van de werkzaamheden met onderwijsinhoudelijke zaken als begeleiding in de klas en steun bij individuele leerlingtrajecten (misschien ook stages) en uitbreiding van werkzaamheden op het gebied van projectmatig onderwijs.

De consequentie zal zijn dat de functie zwaarder wordt. Een andere consequentie dat de docenten, meer dan voorheen, werkzaamheden moeten delegeren. Ook werkzaamheden die een aantal misschien liever niet uit handen wil geven. Dat houdt in dat er een discussie gevoerd zal worden over de hoofdtaken van een docent.

Tige Tank en Groetnis van Friese Poort!!

Tineke Land, locatiemanager

Assistent aan het woord

BASISSCHOOL DE DRIEMASTER, VOORBURG

In het basisonderwijs hebben de laatste jaren heel wat veranderingen plaatsgevonden. Denk daarbij aan het project Weer Samen Naar School. Een extra belasting voor heel wat scholen. Van de klassenverkleining is bar weinig terechtgekomen vanwege gebrek aan lokalen en leerkrachten. De oplossing zal dan ook gezocht moeten worden in 'meer-handen-in-de-klas'. De onderwijsassistent kan daarbij een grote hulp zijn. Jammer dat veel scholen nog geen onderwijsassistent hebben.

Marjan v.d. Wel-Halbmeijer, leraarsassistent

Een school

Een traditionele havo-vwo, gelegen in een landelijke omgeving. Omdat de school zo vergrijsd is, kreeg zij de beschikking over liefst vier assistenten. We moeten de leraren vooral niet verwerpen, zo was de gedachtegang van de schoolleiding. Wanneer we die assistenten klussen laten doen waar de leraren een hekel aan hebben, hoe moeten we dan verder als straks die assistenten zijn vertrokken? En we willen ook niet dat straks de assistent werkt, en de leraar een ommetje gaat maken. De directie belde met het arbeidsbureau dat de assistenten leverde. Van een selectieprocedure was geen sprake.

De assistenten werden in een leegstaand klaslokaal bijeen gezet. Als leraren werk voor ze hadden, zo werd hen verteld, dan konden ze dat daar kwijt. Voor veel werkzaamheden bleken ze niet geschikt, wat niet zo wonderlijk was want vooraf was nooit nagedacht over de vraag wat ze zouden moeten gaan doen en dus evenmin over de vraag wat ze zouden moeten kunnen. Het aantal leraren dat van hun diensten gebruik maakte slonk, het werk werd steeds schaarser. Contact met leerlingen hadden de assistenten niet en met de leraren geleidelijk steeds minder. De tijd werd gevuld met lezen, studeren of ziek worden. En met klagen als logisch gevolg van de onbevredigende werksituatie, het ontbreken van een duidelijke taak, en de geïsoleerde positie.

Assistent aan het woord

PIUS X COLLEGE, ZWOLLE, BREDE SCHOLENGEMEENSCHAP

Leraar zijn heeft me altijd al geïnteresseerd. De eerste periode vonden ze mij streng in verband met het bijbrengen van normen en waarden. Ik heb inmiddels een vaste aanstelling gekregen en geef op het gebied van zorg en welzijn 15 uur les. De overige uren vervul ik als onderwijsassistent. Volgend jaar begin ik met de opleiding bve aan de Windesheim. Die opleiding kent de volgende stappen: onderwijsassistent, instructeur, junior docent, docent bve.

Ahmet Dura, onderwijsassistent

Een school

Een mavo-havo-vwo, gesitueerd in een van de buitenwijken van een grote stad, heeft de beschikking gekregen over twee assistenten. Tevoren is met de leraren doorgesproken waar zij vooral op zullen worden ingezet. De wensen gaan uit naar het verzuimbeleid. Hiervoor worden twee herintreedsters aangetrokken, vanuit hun ervaring als opvoeder vertrouwd met de leefwereld van puberende jongeren. Zij registreren laatkomers en nemen in geval van herhaling contact op met de ouders. Ook stellen zij verzamelstaten samen die een beeld geven van de ontwikkeling van het verzuim en de knelpunten. Leerlingen die de klas worden uitgestuurd melden zich ook bij hen, worden opgevangen en geregistreerd. Ten behoeve van die opvang beschikken zij over een ruimte met het karakter van een klein klaslokaal. Daar worden ook de leerlingen geplaatst die een proefwerk moeten inhalen of moeten nablijven. Door hun contacten met de laatkomers en hun ouders hebben zij ook inzicht in problemen van leerlingen thuis. Daardoor hebben zij een signaleringsfunctie en informeren zodanig mentor of vertrouwenspersoon. In een tijdsbestek van enkele maanden heeft hun 'hok' een centrale plek gekregen in de school. Hoewel hun rol voor de leerlingen vaak geen prettige is, worden de verzuimbegeleidsters niet gevreesd, wel gerespecteerd en ook vaak in vertrouwen genomen.

Een school

In de haveloze negentiende eeuwse wijk van een grote stad staat een bijpassend schoolgebouw, waar in de loop der jaren talloze schooltypen een onderkomen in hebben gevonden. Inmiddels is er een VBO techniek gevestigd, bevolkt door een overwegend allochtone leerlingenpopulatie. Het gebouw is hard aan renovatie toe, maar die wordt tegengehouden door de al jaren slepende discussie over nieuwbouwplannen.

De nieuwe medewerkers verrichten vooral administratieve werkzaamheden zoals typewerk met betrekking tot repetities, schoolonderzoeken en verslagen, maar ook surveillance bij examens en hulp bij de organisatie van schoolreisjes en de landelijke wedstrijd 'The Best Man' van installatietechniek.

Opvallend op deze school is dat de assistenten niet alleen de docenten ondersteunen bij bepaalde werkzaamheden, maar ook een belangrijke rol spelen in de sfeer op school. De assistentes voelen goed aan wanneer de sfeer in het team wat minder wordt en organiseren daarop een etentje op school. Ook zorgen zij ervoor dat er altijd verse bloemen staan, doen boodschappen en zetten knopen aan van werkkleding. Dit zijn misschien niet de 'voorbeeldtaken' van de leraarsassistent, maar het schetst wel de sfeer waarin docenten altijd ergens terecht kunnen, stoom kunnen afblazen en niet voortdurend het gevoel hebben er alleen voor te staan.

De drie 'Prick-dames', zoals zij weldra werden genoemd, waren alle drie al werkzaam op de school in kleine formaties: één als conciërge en twee op de administratie. Ondanks dat zij al vertrouwd waren met de cultuur en de leerlingen, hadden zij in het begin moeite om werk van de docenten te krijgen. Niet alleen omdat de docenten hen niet in de functie van assistent kenden, maar ook omdat de docenten 'gewend waren het 'zelf' te doen'. Maar zodra zij waren 'gevonden' werden ze breed ingezet en hebben zij voor de zomer nog overuren gedraaid en vooruit gewerkt, zodat de klap van het wegvallen van de assistenten niet al te hard zou aankomen.

2 Opzet van het experiment

Het experiment is onder de titel 'Professionalisering takenpakket leraren' gestart in het schooljaar 1997/98. Op verzoek van de minister werd gekozen voor een experiment met twee condities:

- 1 een groep scholen waar de 52-plussers 10 procent taakvermindering kregen.
- 2 een groep scholen waar extra ondersteunend personeel beschikbaar kwam ter ondersteuning van de leraren.

Tevens werd verlangd dat er zowel basisscholen, scholen voor voortgezet onderwijs als instellingen voor beroepsonderwijs en volwasseneneducatie bij betrokken zouden worden.

Gelet op de beschikbare middelen was op voorhand duidelijk dat het experiment slechts op een beperkt aantal scholen uitgevoerd kon worden, en dat representativiteit van de drie sectoren niet te realiseren zou zijn. Via onderzoek zouden de effecten worden vastgesteld.

Het project heeft in totaal vier jaar geduurd, waarvan:

- 1997/98: uitwerking en opzet experiment, werving en selectie scholen, eerste meting onderzoek.
- 1998/99: eerste jaar met extra faciliteiten voor de scholen; vervolgmeting onderzoek.
- 1999/00: tweede jaar met extra faciliteiten voor de scholen; vervolgmeting onderzoek.
- 2000/01: afronding effectonderzoek en disseminatie resultaten.

Het uit te voeren effectonderzoek had tot doel:

- Nagaan in hoeverre het mogelijk was op zinvolle wijze functies te creëren voor extra ondersteunend personeel.
- Nagaan welke effecten de beide maatregelen zouden hebben op de arbeidssatisfactie en stress van de docenten van de betreffende scholen.
- Bekijken of er ook effecten waarneembaar zouden zijn op de hoogte van het ziekteverzuim.
- Achterhalen of de leerlingen door de maatregelen de school verschillend ervaren.

Werving en selectie van de scholen

Om het experiment uit te kunnen voeren dienden eerst scholen gezocht te worden die wilden meedoen. Voorwaarde was dat ze in alle gevallen bereid waren om extra on-

dersteunend personeel in te zetten. Uitsluitend belangstelling voor taakvermindering werd niet getolereerd. Via een oproep in Uitleg is in het voorjaar van 1998, belangstellende scholen in het basisonderwijs, voortgezet onderwijs en de beroeps- en volwasseneducatie gevraagd zich aan te melden, en werd uit de meer dan 600 aanmeldingen een 60-tal scholen geselecteerd. De selectie is zodanig gebeurd dat met name scholen met relatief veel ouderen zijn uitgekozen, omdat, gezien de toenemende vergrijzing, dit de situatie is waarin de meeste scholen zich enkele jaren na de start van het experiment zouden bevinden. Verder werd er bij de selectie van scholen op gelet dat zij gespreid waren over het land, en zo veel mogelijk gespreid over de verschillende schoolsoorten in het vo en de bve. Na een bezoek aan de scholen zijn er 58 overgebleven. Deze zijn verdeeld in 29 koppels die qua vergrijzing, omvang, schooltype en leerlingenpopulatie met elkaar vergelijkbaar zijn. De ene helft van het koppel werd toegewezen aan de conditie waarin alle 52-plussers (peildatum 1 augustus 1998) tien procent taakvermindering kregen (52+-variant), de ander helft aan de conditie waarin de scholen extra ondersteunend personeel kregen (eop-variant). In welke conditie de scholen terecht kwamen werd bepaald door loting, dus zonder rekening te houden met eventuele voorkeuren van de scholen. De scholen zijn als volgt verdeeld over de verschillende sectoren: 9 koppels in het voortgezet onderwijs, 7 koppels in de bve en 13 koppels in het basisonderwijs. Het moge duidelijk zijn dat met deze aantallen geen representatieve groep voor elk van de deelnemende sectoren.

Toekenning van de faciliteiten

Met ingang van het schooljaar 1998/1999 kregen de deelnemende scholen voor de duur van twee schooljaren de beschikking over de toegekende faciliteiten en kon het eigenlijke experiment van start gaan. De omvang van de faciliteiten voor beide groepen scholen was gebaseerd op het aantal 52-plussers op 1 augustus 1998, en de kosten die er mee gemoeid zouden zijn om hen 10 procent taakvermindering te geven. In de 52+-conditie kwamen deze gelden rechtstreeks ten goede aan de 52+-ers in de vorm van minder werken. Hoe betrokkenen deze tijd besteedden, mochten ze zelf bekijken. Het was gewoon vrije tijd waarop de school geen claim mocht leggen. In de eop-conditie dienden deze gelden gebruikt te worden voor het in dienst nemen van extra ondersteunend personeel. De gelden werden via Cfi aan de scholen beschikbaar gesteld.

De nieuwe functies

Omdat het extra ondersteunend personeel niet al aanwezige functionarissen mocht verdringen, zijn nieuwe functies, met een officiële functieomschrijving, gecreëerd: één voor het basisonderwijs en drie voor de beide andere sectoren. Dit betekent dat de scholen voor basisonderwijs één type functionaris mochten benoemen, namelijk dat van 'leraarsassistent basisonderwijs'. Deze werkt uitsluitend ten behoeve van de leraren (en dus niet van de directie). Dit geldt trouwens voor alle ondersteuners: ze zijn er

voor de leraren. Vandaar ook de uitdrukkelijke aanbeveling naar de scholen toe om de aansturing van dit nieuwe personeel zo veel mogelijk in handen te geven van de leraren zelf.

De functieomschrijving van de leraarsassistent in het basisonderwijs is mede tot stand gekomen op basis van een behoefte-inventarisatie bij de scholen. Daarbij bleek dat gedacht werd aan een breed scala aan taken, afhankelijk van de wijze waarop de school is georganiseerd en ook van de mate waarin men de beschikking heeft over andere vormen van ondersteuning (ouders, conciërge, Melkert, e.d.). Wat dit laatste betreft zijn de verschillen groot, zo hebben we gemerkt.

De behoefte aan ondersteuning in het basisonderwijs betreft zowel het werk in de klas (leerlingen individueel opdrachten geven of een toetsje afnemen) als klasoverstijgende taken zoals het nakijken van proefwerken, het bijhouden van leerlingendossiers, het maken en ordenen van leermateriaal, het opstarten van pc's zodat de kinderen meteen aan de slag kunnen, assistentie bij uitstapje of zwembadbezoek.

Wat betreft vo en bve is, op basis van een behoefteonderzoek, besloten tot het creëren van de volgende drie nieuwe functies:

- *leraarsassistent* met als taken onder meer surveillance in de klassen en gemeenschappelijke ruimten, absnten registreren en eventueel nabellen, cijfers invoeren, organisatie van proefwerken en toetsen en algemene secretariële werkzaamheden;
- *activiteitencoördinator* ten behoeve van de organisatie van excursies, open dagen, werkweken, activiteiten in het kader van CKV e.d.;
- *sociaal-psychologisch medewerker*. Voor deze laatste is gekozen met name door scholen die te maken hebben met veel leerlingen met sociaal gedepriveerde en/of allochtone achtergrond.

De beschrijving van de functies en de daarbij behorende waardering is gemaakt door Bureau Leeuwendaal.

De eop-scholen, de scholen dus van de extra-ondersteuningsvariant, mochten zelf kiezen wat voor personeel zij benoemden. Dit uiteraard binnen de grenzen van het vastgestelde budget en voorgeschreven functies. Het beschikbare budget was gelijk aan het bedrag dat het gekost zou hebben wanneer de school was geselecteerd voor de 52+-variant. Omdat in het basisonderwijs dit bedrag meestal te laag zou zijn geweest voor een substantiële ondersteuning werd daar als minimum aangehouden een benoeming voor 0,7 fte. In de praktijk komt dit erop neer dat de ondersteuner alle dagen tijdens schooltijden aanwezig kan zijn, met uitzondering van de schoolvakanties. De schoolvakanties - uitgebreider dan de normale ambtenarenvakanties - hebben betrokken vrij en het verschil met 'normale' vakanties wordt gecompenseerd door in de schoolweken meer uren te maken dan de omvang van de aanstelling. Overigens zijn

ook hier de scholen vrij geweest de werktijden aan te passen aan de eigen behoeften, rekening houdend uiteraard met de wensen van de betrokken medewerker.

In het basisonderwijs zijn in totaal 15 leraarsassistenten aangesteld; in de bve-sector werden 14 en in het vo 20 leraarsassistenten, 7 activiteitencoördinatoren en 3 sociaal-psychologisch medewerkers aangesteld. Daarbij moet worden opgemerkt dat de scheiding in taken niet zo strikt was als de verschillende functies suggereren: leraarsassistenten belast met (o.m.) absentiecontrole vervulden vaak ook een meer sociale functie. Verder was er een duidelijke overlap in taken van de activiteitencoördinator met die van de leraarsassistent.

Gemiddeld werkte het ondersteunend personeel in het vo en bve 30 uur per week, waarbij dezelfde formule werd toegepast als bij leraren betreffende vakantie en compensatie daarvoor tijdens schoolweken.

Het effectonderzoek

De effecten van de twee verschillende maatregelen zijn vastgesteld met behulp van verschillende meetinstrumenten en methoden om na te gaan in hoeverre de beide varianten dezelfde of verschillende effecten zouden hebben op met name factoren als ervaren werkdruk, arbeidssatisfactie en ziekteverzuim.

De keuze voor de twee condities en de vergelijking van beide wekken de indruk dat de verschillen in toekenning van de faciliteiten de enige verschillen zouden zijn die zich in de loop van twee jaar zouden voordoen en dat al het andere voor alle scholen hetzelfde zou blijven. Niets is minder waar, dat was vanaf het begin duidelijk. De deelnemende scholen kregen immers in de loop van de tijd te maken met allerlei andere ontwikkelingen die niets met het experiment te maken hadden maar zeker van invloed zijn geweest op de ervaren werkdruk, arbeidssatisfactie en ziekteverzuim. Zaken die in dit verband van belang zijn, zijn o.a. de invoering van de tweede fase, van de WEB in de bve, fusies, wisselingen van directie of in het team als gevolg van bapo, fpu, of burn-out, of de komst van herintreders.

In het onderzoek speelden drie vragenlijsten een centrale rol:

1 - Het welbevinden van leraren

Hierin werd nagegaan hoe het met de arbeidstevredenheid en de stress van de betrokken leraren was gesteld. Deze lijst is speciaal voor dit experiment ontwikkeld, voortbouwend op een vragenlijst naar arbeidstevredenheid van Prick (1983, 1989). In het deelrapport 'Een meetinstrument van arbeidstevredenheid en stress onder leraren staat de ontwikkeling van de lijst verder beschreven. In paragraaf 4.2 wordt uitvoeriger op

de lijst ingegaan. De lijst is in het kader van het experiment drie keer afgenomen bij alle leraren in elk van beide condities.

- 1 - Voorafgaande aan het experiment bij wijze van voormeting (mei 1998).
- 2 - Aan het eind van het eerste jaar waarin de faciliteiten beschikbaar waren (mei/juni 1999).
- 3 - Aan het eind van het tweede jaar waarin de faciliteiten beschikbaar waren (mei/juni).

2 - Taken en Taakverdeling

De vragenlijst bestond uit een opsomming van taken die vervuld zouden kunnen worden door de drie typen functionarissen extra ondersteunend personeel. Leraren werd gevraagd of ze verantwoordelijk waren voor de taken. Bij de eerste afname in oktober 1998, toen duidelijk was dat alle betrokken scholen in de eop-conditie de nieuwe functies een inhoud hadden gegeven, konden ze daarnaast aangeven welke taken zij dachten aan de leraarsassistenten over te kunnen dragen. Tevens is gevraagd of de assistentie naar verachting voor betrokkene zelf tot taakverlichting zou leiden.

Bij de tweede afname aan het begin van het schooljaar 1999/2000 is deze vragenlijst bij de zelfde groep nog een keer ingevuld, maar toen met het oogmerk om te achterhalen wat ze daadwerkelijk hadden overgedragen aan het extra ondersteunend personeel.

Ook de leraren in de 52+-conditie hebben op dat moment een soortgelijke lijst voorgelegd gekregen, maar voor hen met de bedoeling om aan te geven welke taken zij hadden willen overdragen indien assistentie beschikbaar was geweest. In paragraaf 4.1. wordt uitvoeriger ingegaan op deze lijst.

3 - Beleving van de school

Bij leerlingen in het vo en de bve is eenmalig in het voorjaar van 2000 een vragenlijst afgenomen om eventuele effecten van de beide varianten op de schoolbeleving vast te stellen.

In 'Mijn school/mijn opleiding' wordt gedetailleerd ingegaan op de lijst. In paragraaf 4.4 wordt daarvan verslag gedaan.

Ziekteverzuim

Verder zijn in het kader van het effectonderzoek ziekteverzuimcijfers verzameld voor de jaren 1997, 1998, 1999 en 2000. De verzameling in het laatste jaar verliep enigszins problematisch. In paragraaf 4.3 wordt hier aandacht aan geschonken. De vraag is of de effecten van een experiment van twee jaar ook in het ziekteverzuim zijn neerslag krijgt. Andere factoren zijn vrijwel zeker belangrijker.

Het kwalitatieve onderzoek

Naast het hierboven beschreven kwantitatieve onderzoek was er een uitgebreid kwalitatief onderzoek waarbij de scholen enkele malen werden bezocht en gesprekken werden gevoerd met schoolleiding, het extra ondersteunend personeel en met een aantal leraren. De functie van de schoolbezoeken was niet alleen om onderzoeksgegevens te verzamelen, maar ook om scholen te adviseren wanneer er vragen of problemen waren. De scholen in de eop-conditie zijn met dat doel twee keer - eenmaal in 1998/99 en eenmaal in 2000 - bezocht, die in de 52+-conditie alleen aan het eind van het tweede experimentele jaar.

Daarnaast zijn, voor elk van de drie sectoren afzonderlijk, jaarlijks bijeenkomsten gehouden met de contactpersonen van elk van de deelnemende scholen. Ook werden jaarlijks bijeenkomsten gehouden van de 'ondersteuners' om met elkaar en met de projectleiding van het experiment ervaringen uit te wisselen.

Schoolleider aan het woord

BASISSCHOOL DE KAMELEON, EINDHOVEN

Haar werkzaamheden bestonden aanvankelijk uit die taken die vanuit het project waren aangegeven. Al spoedig werden die uitgebreid met onderwijsinhoudelijke zaken zoals assisteren bij het buitenspelen, samen met de kinderen en de leerkrachten creatieve projecten uitwerken, e.d. Later ging zij leerkrachten ondersteunen bij het afnemen van toetsen en registreren van de gegevens. Dit verlaagde niet enkel de werkdruk van de leerkrachten, maar verhoogde ook Tanya's interesse in het vakinhoudelijke aspect van leerkracht basisonderwijs.

We hebben als school een aanvraag bij ons schoolbestuur ingediend om Tanya nog voor een jaar te benoemen. Het bestuur heeft dat gehonoreerd.

Samengevat:

- Het project heeft tot vermindering van werkdruk geleid
- De communicatielijnen tussen leerkrachten onderling worden door toedoen van de leerkracht-assistent korter en directer
- De motivatie van de assistent om zich te ontwikkelen tot leerkracht is groot
- Zeker voor een 'zware' GOA-school als de onze is een leerkrachtassistent volgens de normen van het project 'Professionalisering Takenpakket' onontbeerlijk gebleken.

Niek Reesink, directeur

Schoolleider aan het woord

BASISSCHOOL DE ARK, AMSTERDAM-BUITENVELDERT

De komst van onze nieuwe onderwijsassistente bleek een uitkomst. Nu hebben wij dan ook wel erg geboft; onze nieuwe collega bleek heel wat in huis te hebben. Al gauw bleek namelijk dat je een onderbouwgroep zonder problemen aan haar kon overlaten. Dus: in noodgevallen ...!! Ook in andere groepen bleek zij in staat leerkrachten adequaat ter zijde te staan. Een aanwinst voor de school. Niet alleen voor de oudere leerkrachten, maar voor het hele team bleek zij een waardevolle collega. Gelukkig bleek ons bestuur bereid haar aanstelling op eigen kosten te verlengen. Het nieuwe MOA-budget maakte het mogelijk haar aanstelling naar 4 dagen uit te breiden. Met name voor onze (grote) kleutergroepen en voor de differentiatie in groep 3 betekent zij een onmisbare steun.

Paul van Putten, directeur

Assistenten aan het woord

COLLEGE DE KLOP, UTRECHT, MAVO-HAVO-VWO

Wat mij bewoog te solliciteren was een advertentie die mijn zoon (leerling van College De Klop) meebracht naar huis, waarin iemand werd gevraagd voor 20 uur in de week gedurende 2 jaar.

Er kwam een hele nieuwe opzet: 'de meldkamer'.

De werkzaamheden die we moesten gaan verrichten waren hoofdzakelijk het bijhouden en controleren van absente leerlingen per computer, het surveilleren van proefwerken, soms het opvangen van brugklassen en surveilleren tijdens pauzes op de gang.

Allerlei klussen voor docenten zoals b.v. het uittypen van proefwerken, het nakijken van toetsen uit de brugklassen, en de opvang en registratie van leerlingen die uit de les zijn gestuurd. Het registreren van leerlingen die een proefwerk willen inhalen. Het surveilleren van de inhaalproefwerken. Het contact met de docenten en leerlingen was goed, al moesten de leerlingen wel wennen aan de strenge absentiecontrole.

De werkzaamheden zijn niet beëindigd. De meldkamer is gebleven. Ik werk nu fulltime in combinatie met de mediatheek.

Mijn collega Tekla van Dam werkt nog steeds parttime, ook in combinatie met de mediatheek.

Wij 'bemannen' samen de meldkamer, er zijn veel extra's, o.a. administratieve werkzaamheden bijgekomen.

Het is een erg drukke, afwisselende baan die ik met veel plezier uitvoer.

Jolanda Wammes, mede namens Tekla van Dam, leraarsassistenten

Een school

Een school voor mavo, havo en vwo in het midden van de provincie Gelderland.

De school heeft bijna twee fte extra ondersteunend personeel kunnen aantrekken. De functies zijn een combinatie van leraarsassistent en activiteitencoördinator. Wekelijks hebben ze een werksprek met de directeur.

De werving heeft extern plaats gevonden via een advertentie. Er was keuze uit ruim honderd kandidaten. De benoemde kandidaten hebben beiden een hbo-opleiding, van wie één een lerarenopleiding tekenen en de ander theaterwetenschappen. Beiden zagen het assistentschap als een aardige voorbereiding op het leraarschap.

Ze verrichten een breed pakket aan activiteiten: huiswerkbegeleiding, inhaalproefwerken, correctiewerk, surveilleren in de pauzes, opvangen van strafwerkklanten. Daarnaast het voorbereiden (culturele) activiteiten (ontwerpen van een toneelstuk, het decoreren van het gebouw, wandschilderingen met de leerlingen), organiseren excursies. Verder begeleiden ze de leerlingenraad.

Bij de huiswerkklassen geven ze studielesjes, overhoren, controleren of huiswerk is gemaakt, helpen ze boeken zoeken.

Na twee jaar is de school blij dat de twee eop-ers er geweest zijn. Een groot aantal zaken die anders waren blijven liggen (huiswerkbegeleiding) of niet goed van de grond gekomen zouden zijn, hebben ze aanpakt. Andere activiteiten zouden een stille dood zijn gestorven omdat de leraren daar geen aandacht meer aan wensten te besteden. Belangrijk was hun inbreng rond CKV-activiteiten en allerlei excursies. Er is wat leven in de school gekomen. Leraren bleken hen gaandeweg ook meer voor lesondersteunende taken in de klas in te zetten (bijv. opsplitsing van de groep bij handvaardigheid). Ook is duidelijk geworden dat het in elke pauze surveilleren door de assistenten een zware belasting is maar dat ze daardoor bovendien niet in de gelegenheid zijn om in de pauzes met de leraren contact te hebben en te kijken wat ze voor de leraren op andere fronten zouden kunnen betekenen.

Assistent aan het woord

ROC DE LEIJGRAAF, VEGHEL, TECHNIEK

De werkzaamheden die ik heb verricht zijn: het mede opstarten van een openleercentrum bouwkunde met de daarbij behorende mediatheek en het beheren en toezicht houden daarvan. Verder diverse werkzaamheden ter ondersteuning van de docenten bouwkunde. Het contact met de docenten was en is uitstekend, een prettige samenwerking en een goede sfeer onderling. Het contact met de leerlingen was en is goed, en ik ervaar het als zeer prettig om met deze jongeren te mogen werken.

De werkzaamheden zijn niet beëindigd maar naar een echte verantwoordelijkheid gegroeid, ten opzicht van het openleercentrum bouwkunde, waarbij ik een vaste aanstelling geniet in de functieomschrijving Onderwijsassistent Bouwkunde.

Nico van Bakel, leraarsassistent

3 Extra Ondersteunend Personeel

Zoals eerder aangegeven heeft binnen het experiment één groep scholen faciliteiten gekregen om de 52-plussers 10 procent taakvermindering te geven en de andere groep om extra ondersteunend personeel aan te stellen. Over die taakvermindering valt niet veel meer te vertellen dan dat de regeling in principe dezelfde is als bij de bapo: de leraar werkt minder en de school zorgt voor vervanging. Om ervoor te zorgen dat leraren deze regeling niet zouden gebruiken in plaats van bapo werd met de scholen afgesproken dat leraren vooraf te kennen dienden te geven of en in hoeverre zij gebruik zouden maken van de bapo. Ook was het niet toegestaan de bapo na het eerste jaar te laten vervallen. Dit alles om ervoor te zorgen dat leraren uit de 52+-scholen niet meer of minder bapo zouden nemen dan dat ze anders gedaan zouden hebben. Net als bij de bapo mochten betrokkenen de verkregen vrije tijd op hun eigen manier invullen. In dit hoofdstuk staan we stil bij de andere groep scholen waar het extra ondersteunend personeel werd aangesteld.

3.1 De functies ingevuld

Aanvankelijk werd het nieuwe ondersteunende personeel vooral belast met administratieve en secretariële werkzaamheden. Na hun indiensttreding is dat snel veranderd. Afhankelijk van hun interesses, werkervaring en kwaliteiten en ook afhankelijk van de prioriteiten van de docenten, heeft zich een takenpakket ontwikkeld dat van school tot school en van assistent tot assistent sterk verschilde.

De werkzaamheden van de nieuwe medewerkers omvatten een heel scala aan activiteiten. Onderstaande overzichten geven daarvan een beeld. Daarbij zijn de verschillende activiteiten wat het vo en de bve betreft verdeeld over het drietal verschillende functies waaruit de scholen in die sectoren konden kiezen. Wat het basisonderwijs betreft gaat het om de werkzaamheden van de ene functie in die sector, namelijk die van leraarsassistent basisonderwijs.

A Functies vo/bve

Leraarsassistent		
De taken van de leraarsassistent zijn onder te verdelen in acht clusters		
A	Surveillance	Pauzes Zelfstudie, studiehuis, open leercentrum Opvang klas bij absentie docent Strafwerk Proefwerken, toetsen en examens Afname van (inhaal)proefwerken Aanwezig bij videopresentatie Surveillance in huiswerkklas
B	Absenten	Ophalen uit klassen, ordenen en digitaliseren Registreren (portierslocatie) Nabellen
C	Cijfers en nakijken	Digitaliseren Multiple-choice-proefwerken nakijken Standaard nakijkwerk
D	Toetsen en proefwerken	Kopiëren en klaarleggen Opmaken Roosteren bbl (bve) Aanschrijven bbl (bve)
E	Secretarieel	Correspondentie docent verzorgen Typewerk Telefonische afspraken (stage- en werkplekken) Kopiëren absenten- en roosteroverzichten Notuleren overleg OERs uitwerken (bve) Stagemappen verzamelen en ordenen (bve) Leerlinggegevens invoeren Archivering Handelingen administreren
F	Lesmateriaal	Bestellen Opvragen bedrijfsmateriaal Opvragen bedrijfsbrochures Kopiëren en aanleveren Magazijn bijhouden Ontwikkelen poster voor projectgericht werken
G	TOA-techniek	Practica voorbereiden Instructie bij praktijkonderdelen, assistentie in de les Kleine reparaties aan praktijklokaal en lesmateriaal Opruimen na praktijkles

Activiteitencoördinator

De taken van de activiteitencoördinator zijn niet zo makkelijk in enkele clusters op te delen, bovendien is het takenpakket minder uitgebreid. Wanneer de functie is gekozen door een school is deze vaak gecombineerd met die van de leraarsassistent. De volgende taken worden gedaan:

- organiseren van excursies opgegeven door een docent
- contact met theater en schouwburg over kaartjes in het kader van CKV
- verspreiden van kaartjes onder leerlingen (tevens aanspreekpunt)
- schoolreizen, werkweken organiseren en begeleiden (op basis van bestaande ideeën of protocollen)
- discoavonden organiseren en begeleiden
- maandafsluitingen en andere schoolevenementen organiseren en begeleiden
- sportdag begeleiden
- schoolkrant begeleiden
- leerlingenraad begeleiden
- multiculturele week organiseren
- themaweken organiseren
- gastsprekers uitnodigen
- open dagen mee organiseren

Sociaal-psychologisch medewerker

Er zijn in de onderzoeksgroep slechts twee scholen die hebben gekozen voor een sociaal-psychologisch medewerker. De belangrijkste constatering is dat de functie zich heeft geconcentreerd op het contact tussen ouders en de school en de persoonlijke problemen van leerlingen. Vooral met betrekking tot allochtone leerlingen wordt er veel begeleiding verzorgd. Huisbezoeken aan het begin van het jaar bij de eerste klassen is daarvan een onderdeel. Er is hier een zekere overlap met de taak absentenadministratie van de leraarsassistent: wanneer leerlingen zich bij veelvuldige absentie moeten melden bij de ondersteuner (i.p.v. de mentor) wordt er ook geregeld gepraat over eventuele problemen thuis en op school. Op één school worden de leraren door de sociaal-psychologisch medewerker gecoacht.

*B Functie basisonderwijs**Leraarsassistent basisonderwijs*

Vanaf het begin was duidelijk dat in het basisonderwijs sprake zou zijn van één functie: leraarsassistent basisonderwijs. Deze functie zou voornamelijk gericht moeten zijn op de bovenbouw, omdat, zo was de veronderstelling bij de opzet van het project, in de onderbouw in de regel al van assistentie sprake zou zijn in de functie van de klas-assenassistent.

In de praktijk blijkt er een duidelijke tweedeling te zijn in wijze waarop de functie invulling heeft gekregen. Aan de ene kant is er de leraarsassistent die weinig in de klas komt en vooral taken om het lesgeven heen heeft.

Leraarsassistent buiten de klas

- de aanmaak (kopiëren, brocheren, plastificeren) van lesmateriaal
- klaarzetten lesmateriaal
- archivering (van o.m. leerlingdossiers)
- abonnementenadministratie
- invoeren gegevens in de computer (leerlingvolgsysteem, resultaten)
- opnemen schooltelevisie
- klaarzetten videos
- opstarten pc's
- pleinwacht
- klassikaal afnemen toetsen
- (routinematig) nakijkwerk
- administratie absenten
- uitwerken lesmateriaal
- organisatie excursies
- toezicht bij vervoer klas
- orthotheek
- correspondentie docenten

Aan de andere kant is er de leraarsassistent die voornamelijk in de klas bezig is. Deze functie neigt een beetje naar die van klassenassistent. De formatie die scholen daar in 1996 voor kregen, blijkt in de meeste gevallen te zijn gegaan naar uitbreiding of behoud van de leraarsformatie. Overigens was de formatie vrij beperkt van omvang. Van een onderwijsorganisatorische afweging is dus in de meeste gevallen geen sprake geweest. In een aantal gevallen wisten de leerkrachten niet eens dat hun school formatie had gekregen voor onderwijsassistenten. Toch is er vooral in de onderbouw een grote behoefte aan een paar extra handen in de klas. Er zijn hier ook veel meer taken in de klas in tegenstelling tot de bovenbouw waar veel klassikaal wordt onderwezen. De variant van de leraarsassistent werkzaam in de klas, is veelal in de onderbouw terug te vinden.

Leraarsassistent in de klas

- leesgroepje begeleiden
- helpen met knip-, plak- en ander knutselwerk
- toezicht op de groep terwijl de docent met enkele leerlingen apart werkt (o.a. in combinatiegroep)
- helpen werk inhalen van leerling die ziek is geweest
- individueel begrippen en kleuren behandelen
- leestest (éénminuuttest/Brus) afnemen en terugkoppelen naar leraar
- taalzwakke leerlingen begeleiden

3.2 Het extra ondersteunend personeel in de praktijk

Wie, hoe en waarom

In totaal zijn er 58 personen aangesteld waarvan 73 procent vrouw is. De gemiddelde leeftijd van de ondersteuners was bij het begin van het experiment 36,8 jaar met een minimum van ruim 20 jaar en een maximum van 50 jaar. Er is op verschillende manieren geworven, zoals tabel 3.1 laat zien. De meest gebruikte vorm is die van advertenties, gevolgd door het benoemen van interne kandidaten. Ook is veelvuldig gebruik gemaakt van het arbeidsbureau.

Tabel 3.1 - Manier van werven extra ondersteunend personeel

Manier van werven	percentage (n=56)
advertentie	28,6
arbeidsbureau	16,1
extern verzocht te solliciteren	14,3
intern	17,9
wachtgelder bestuur	5,4
mededeling schoolorgaan	8,9
uitzendbureau	8,9

Voorafgaand aan de werving is door de deelnemende scholen op uiteenlopende wijzen een takenpakket geformuleerd voor de aan te trekken functionaris(sen). Op sommige scholen werd het takenpakket als een mededeling op een vergadering geïntroduceerd, aldus hoorden we van leraren. In andere gevallen is hierover in een teamvergadering of met een kleinere groep van gedachten gewisseld. Er zijn ook enkele scholen geweest (vooral voortgezet onderwijs) waar docenten met behulp van een enquête hebben kunnen aangeven welke taken door de nieuwe assistenten gedaan zouden moeten worden. Dit resulteerde niet altijd in een duidelijke functieomschrijving met als gevolg dat het enige tijd duurde voor de nieuwe ondersteuners en de docenten wisten wat ze aan elkaar hadden. De schoolleiders speelden hierbij een centrale rol. Sommigen hadden vooraf een duidelijk idee over de inhoud en de functie ervan en plaatsten dit in een breder kader van verdeling van taken en belasting van leraren. Zij stuurden vanaf het begin tamelijk sterk, maakten zelf een duidelijk taakomschrijving.

De sollicitatie is vrijwel altijd door de directie verricht. Soms heeft er iemand van de MR of de lerarenraad ‘bij gezeten’, maar zeker wanneer het uitzendbureau of het arbeidsbureau werd ingeschakeld heeft het team niet mee kunnen beslissen wie het uiteindelijk zou(den) worden.

Het willen werken met kinderen is de reden die het meest frequent genoemd is om te solliciteren naar de functie van leraarsassistent, maar het gewoon willen hebben van een baan is voor vele anderen de belangrijkste reden geweest. De ‘wens om uiteindelijk docent te worden’ is in dit verband opvallend (zie tabel 3.2). De reden om te solliciteren hangt in belangrijke mate samen met de achtergrond van waaruit gesolliciteerd werd. Velen deden dit vanuit een andere werkring, sommigen waren op dat moment werkzoekend en weer anderen zagen de kans om dat wat ze als vrijwilliger vaak reeds jarenlang gedaan hadden om te zetten in een werkelijke, normaal betaalde baan.

Het assistentschap in het vo en bve is aantrekkelijk gebleken voor sommigen met een afgeronde pedagogische academie, omdat ze de verantwoordelijkheid voor een klas te belastend vonden en (vooral nog) een baan in de luwte prefereerden.

Tabel 3.2 - Redenen om te solliciteren

Reden solliciteren	percentage (n=56)
aansluiting bij opleiding	8,9
met kinderen werken	34,0
meer afwisseling	7,1
baan nodig	26,8
wens docent te worden	16,1
baan in luwte	7,1

De ondersteuners die als hoofdreden aangaven een baan nodig te hebben en dus werkzoekend waren, bleken overigens door de bank genomen minder tevreden over het werk als leraarsassistent.

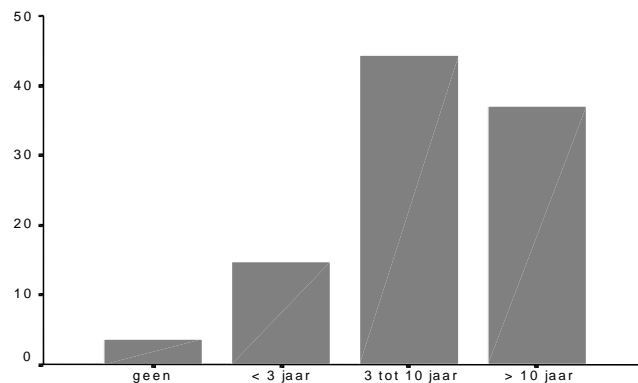
Qua opleiding zijn de verschillen groot. De grootste groep heeft een mbo-opleiding, maar opmerkelijk is de relatief grote groep hoger opgeleiden. Met name in het vo zijn veel hogeropgeleiden aangenomen.

Tabel 3.3 - Vooropleiding extra ondersteunend personeel

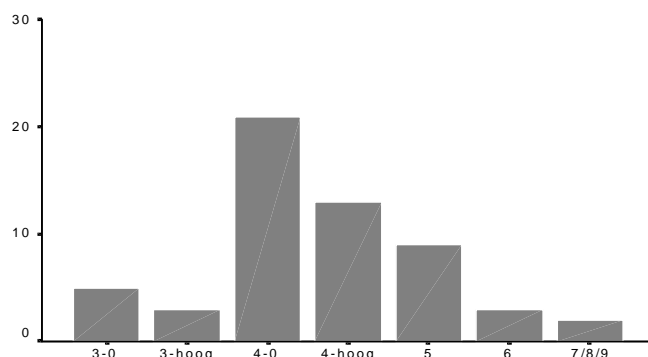
Vooropleiding	percentage (n=56)
vbo/lbo	7,1
mavo/mulo	12,5
havo/hbs	5,4
mbo	39,3
hbo	26,8
wo	5,4

Ruim eenderde werkte al vele jaren (figuur 3.1) en voor slechts enkelen was dit de eerste baan (vooral met vooropleiding MDGO-SPJ). Interessant is dat mensen met werkervaring in ondersteunende functies in het bedrijfsleven vrijwel allemaal aangeven dat er in het onderwijs weinig efficiënt wordt gewerkt en dat er een gesloten cultuur heerst. Zij vinden docenten in het onderlinge verkeer over het algemeen weinig communicatief waar het problemen in het werk betreft. De schoolleiding gaf in die gevallen vaak aan dat de werkwijze en werkhouding van deze assistenten een voorbeeldwerking had naar veel docenten.

Figuur 3.1 - Mate van werkervaring



Figuur 3.2 - Inschaling van de ondersteuners



De inschaling vond plaats conform de richtlijnen van Bureau Leeuwendaal die de oorspronkelijke functieomschrijving en de waardering ervan voor zijn rekening heeft genomen. Dit betekende dat de meeste leraarsassistenten in het basisonderwijs in schaal 3 werden aangesteld. Een enkeling kreeg schaal 4 met als gevolg dat er minder uren beschikbaar waren. Als reden hiervoor werd aangegeven dat daarmee een betere kracht kon worden aangetrokken en er meer zekerheid was over de continuïteit. In het vo en de bve was de inschaling van de leraarsassistent in de regel schaal 4 of 5. Bij de functies van sociaal-psychologisch medewerker en die van activiteitscoördinator paste conform de functieclassificatie van Leeuwendaal een hogere inschaling (schaal 7-9 respectievelijk schaal 5-6). Voor de combinatie van leraarsassistent en activiteitencoördinator is vaak gebruik gemaakt van schaal 5.

Dat de benoemingsprocedures niet altijd vlekkeloos verliepen, kan afgeleid worden uit het feit dat een half jaar na de indiensttreding op ongeveer 80 procent van de scholen de assistenten nog geen akte van benoeming hadden gekregen en in ongeveer 20 procent van de gevallen nog geen salaris was uitbetaald (alleen voorschotten). De administratiekantoren bleken daarbij vaak een obstakel te vormen voor een gestroomlijnde afhandeling. Soms leek het wel of scholen in dienst waren van de administratiekantoren in plaats van andersom.

Aan het werk

In de door ons gevoerde gesprekken gaven de ondersteuners aan dat de contacten met de docenten in het algemeen goed waren. Er was er maar één die de relatie als matig typeerde.

Wanneer docenten gevraagd werd of ze tevreden waren over de ondersteuner hoorden we twee zeer verschillende geluiden. Aan de ene kant zijn er de docenten die zeggen

dat ze het werk even snel zelf kunnen doen als wanneer ze het moeten uitleggen aan de assistent, weer terugkrijgen en nagaan of het wel goed is gedaan. Zij zijn niet tevreden of ontevreden, maar maken van hun diensten gewoon geen gebruik. Aan de andere kant zijn er de docenten die, sprekend over dezelfde assistenten, zeggen dat ze aan één wenk voldoende hebben. Dit verschil van inzicht onder docenten heeft veel overeenkomsten met het verschil in type docent zoals de ondersteuners het aangaven: enerzijds is er de docent die niet wil dat bij hem in de keuken wordt gekeken; anderzijds de docent die het juist prettig vindt anderen bij zijn werk te betrekken, en geeft dat de assistentie een 'schot in de roos' is. Algemeen zijn de docenten waarmee we gesproken hebben, van mening dat de algehele sfeer verbeterd is en dat zaken die altijd half gedaan werden (vooral in organisatorische zin, archiveren, bijhouden van dossiers, nalopen van absentes, opvangen van laatkomers, regelen van inhaalproefwerken, e.d.) nu goed worden aangepakt. Om een docent te citeren 'het loopt nu allemaal gewoon goed'. Dingen die niet goed lopen brengen in het algemeen veel irritatie met zich mee ook al is het goed verlopen ervan niet een noodzakelijke voorwaarde voor het lesgeven. De meeste docenten bleken het belangrijk te vinden dat de assistentie op dezelfde manier werkt als zij: autonoom, zelf het werk zien en niet 'aan het handje' te hoeven worden meegenomen.

Het al dan niet gebruik willen maken van de assistenten hangt ten dele samen met waarom de baan van leraar zwaar is. Wanneer werd gevraagd wat hun werk zwaar maakt, gaf een deel van de docenten aan dat de volle klassen en het frontaal lesgeven aan de leerlingen van nu het leraarschap zwaar maakt. Het andere deel zegt niet het lesgeven als zodanig als zwaar te ervaren, daarvoor is men immers leraar geworden, maar alle rompslomp eromheen: surveilleren in de pauze of als een collega ziek is, administratieve klussen (vooral in de bve), afspraken maken en veel regelwerk tussen de lessen door, etc. Het is duidelijk dat met name de laatste categorie leraren zich door de komst van de assistentie minder zwaar belast voelt.

De ondersteuners zelf vertelden gemiddeld voor iets minder dan de helft van het docentencorps werk te verrichten, hetgeen redelijk overeen blijkt te komen met wat uit de vragenlijsten is gebleken (zie hoofdstuk 4).

De ondersteuners gaven twee verklaringen voor het feit dat sommige docenten geen gebruik van hun diensten maakten ondanks het feit dat ze vele malen op de mogelijkheden waren geattendeerd. Sommigen meenden dat het te maken had met: 'ik doe het al jaren zo, ik zie niet in waarom ik nu opeens ondersteuning nodig heb'. Aan de andere kant meende een meerderheid van de assistenten dat de vraag of docenten al dan niet gebruik maken van de geboden assistentie niet afhankelijk is van leeftijd maar van persoonlijkheid: degenen die geen gebruik maken van de ondersteuning zijn in het

algemeen docenten die het niet prettig vinden als er bij hen in de keuken wordt gekeken, als een ander inzicht krijgt in hun wijze van werken. Aan de hand van de uitkomsten van het vragenlijstonderzoek wordt in hoofdstuk 4 nader ingegaan op deze verschillen tussen docenten.

Het contact met leerlingen werd door de ondersteuners over het algemeen als nog positiever ervaren dan dat met de docenten. Wel spraken ze er hun verbazing over uit dat zij als ondersteuners de schoolregels veel strikter en consequenter toepasten dan men gewend was van leraren. Die duidelijkheid vond iedereen in het algemeen wel prettig en werd ook door de leerlingen als zodanig ervaren: die wisten bij hen waar ze aan toe waren, wat bij leraren lang niet altijd het geval was.

We hebben al aangeven dat lang niet altijd bij de binnenkomst van de leraarsassistenten geheel duidelijk was wat ze moesten gaan doen. Op ruim 90 procent van de scholen was er volgens de assistenten aan het begin geen duidelijke functieomschrijving. De leraarsassistenten zijn veelal zelf werk gaan initiëren door docenten per brief van hun aanwezigheid op de hoogte te stellen en ze aan te spreken. De vraag in hoeverre dit goed verliep hing af van de cultuur van de school en de persoon van de assistent. Was die cultuur er één van openheid, gemakkelijk met elkaar omgaan, en was de assistent ondernemend, zelfstandig en flexibel dan resulteerde dit uiteindelijk in een duidelijke plek voor de assistent binnen de school. Was de cultuur van de school nogal gesloten, dan was het risico groot dat de assistent of te weinig te doen kreeg, wegluchtte in specifieke taken waaraan onnodig veel tijd werd besteed, of door een beperkte groep leraren werd gebruikt als manusje-van-alles.

In het basisonderwijs bleken de zaken in het algemeen beter geregeld, en werden voor de assistenten vaak roosters gemaakt waarbij leerkrachten de assistenten voor bepaalde uren toegewezen gekregen. Over het algemeen bleken de ondersteuners uiteindelijk tevreden over de aansturing, hoewel ze in het begin zich veelal aan hun lot voelden overgelaten. Die aansturing was meestal in handen van de schoolleiding. Op een deel van de scholen begeleidde de schoolleiding zelf de assistenten in hun werk, hield voortdurend contact met hen om te zien hoe het ging en welke problemen zich voordeden. Ze spraken leraren erop aan als ze van mening waren dat deze meer gebruik zouden kunnen maken van de aanwezige leraarsassistenten. Anderen lieten de leraarsassistenten zelf hun weg zoeken in de school en contacten leggen met de docenten.

Voor het gros van de scholen geldt dat men het gevoel heeft dat het op elkaar afstemmen van de assistentie en de leraren tijd nodig heeft om een voor iedereen bevredigende vorm te vinden. Voor de meeste scholen bleek het al na korte tijd nodig om afspraken over prioriteiten te maken omdat de assistenten anders te zwaar belast zouden worden.

Taakvermindering of ondersteuning?

Om een duidelijk beeld te krijgen van de mate waarin de beide maatregelen als een verlichting werden ervaren, zijn de docenten op zowel de 52+ scholen als op de scholen met assistentie twee vragen voorgelegd. De eerste was naar welke maatregel hun voorkeur uitging: extra taakvermindering zoals toegekend op de 52+-scholen of ondersteuning. Vrijwel alle ondervraagden gaven de voorkeur aan extra ondersteuning. Slechts enkele, in alle gevallen oudere docenten, gaven de voorkeur aan extra taakvermindering. Geplaatst voor de vraag: ondersteuning of (voor een gelijke hoeveelheid geld) klassenverkleining was de keuze nog duidelijker, namelijk unaniem voor ondersteuning. Overigens niet omdat men klassenverkleining niet wenselijk vond, maar omdat het beschikbare budget maar een marginale verkleining mogelijk zou maken. Gezien het beschikbare geld vond men het aantrekken van extra ondersteuning een effectievere besteding van de beschikbare middelen.

In het basisonderwijs (bovenbouw) ging men in het algemeen nog een stap verder. Veel leraren daar vinden dat de nadelen van BAPO en ADV nauwelijks opwegen tegen de voordelen ervan: de continuïteit van de lessen wordt erdoor verstoord, het kost extra tijd aan overleg met de collega die het werk overneemt, kortom op de dagen eromheen moet er, vinden velen, extra hard worden gewerkt. Daardoor wordt het positieve effect weer grotendeels tenietgedaan. Extra ondersteuning biedt, vindt men, veel meer soelaas.

Assistenten aan het woord

OLYMPUS COLLEGE (OSG NIEUW ZUID), ROTTERDAM-ZUID, VBO

In het begin hadden we wat moeite om het werk van de docenten te krijgen, omdat zij gewend waren het 'zelf' te doen. Maar toen de docenten de 'Prickdames' gevonden hadden, werden wij breed ingezet. Wij hebben enorm veel typewerk gedaan b.v. repetities, schoolonderzoek, verslagen. Ook hebben wij geholpen bij het organiseren van schoolreisjes en de landelijke wedstrijd 'The Best Man' van installatietechniek. Ook surveilleerden wij bij examens, haalden boodschappen, hielpen bij feestjes, zorgden dat er bloemen stonden, wij poetsten zelfs schoenen en zetten ook knopen aan.

Nu nog horen wij: 'Jammer dat de dames niet meer voor het project werken.' Wij zijn alle drie nog bij dezelfde school werkzaam dankzij een nieuwe fusie. Wij hebben in deze twee jaren docenten zo veel mogelijk geholpen en geprobeerd de werkdruk van de docenten toch wat te verminderen.

Ada Visser, Janny Blomsteel, Marian Ganeto, leraarsassistenten

Schoolleiders aan het woord

RSG N.O. VELUWE, EPE, MAVO-HAVO-VWO

We plaatsten een advertentie *leraarsassistent/activiteitenbegeleider (m/v)*. Respons: meer dan 100 sollicitanten. Na een zorgvuldige selectieprocedure hebben we gekozen voor een leraarsassistente met opleiding kunstacademie en een leraarsassistente met als opleiding Nederlands MO 2^e graad en doctoraal theaterwetenschappen. We hebben de docenten gemeld dat zij er waren en iedereen de mogelijkheid geboden om daar op gepaste wijze gebruik van te maken. Terugblikkend kunnen we constateren dat de volgende activiteiten werden verricht: dagelijks verzorgen van huiswerkbegeleiding, toezicht bij inhaalproefwerken, correctie van schriftelijk werk, surveillance in kantine, toezicht open leercentrum en assistentie bij activiteiten (excursies, werkweken, open dag, lentebal, culturele activiteiten). Vooral dat laatste, ‘assistentie bij activiteiten’, heeft veel opgeleverd: met name voor het nieuwe vak CKV in de tweede fase – een theaterdag, een filmdag, een middag Italië etc. De voorbereiding en de organisatie waren vooral in handen van de assistenten. Beiden zijn inmiddels benoemd in een reguliere betrekking (docent tekenen/kunstgeschiedenis, docent CKV). Wij zullen hen missen, dus zoeken we naar de financiële middelen voor een structurele oplossing. Leraarsassistenten, taakverlichting? Volmondig ja dus.

Aad Breedveld, directeur

Een school

Een havo-vwo, hoewel gesitueerd in een grote stad is er weinig te merken van de typische grootstedelijke problemen. Twee van de drie assistenten worden vooral ingezet in de mediatheek. Ze houden de bibliotheek en mediatheek op orde, zorgen dat die overzichtelijk is ingericht en helpen leerlingen met het oplossen van computerproblemen. Terwijl zij daar bezig zijn, zien ze erop toe dat de rust niet verstoord wordt.

De rol van de derde assistente is een opvallende. Niet door het soort werk dat ze doet, maar door de alomtgewaardeerde kwaliteit ervan. Zij heeft haar handen vol aan secretariële werkzaamheden. Ze ondersteunt docenten die excursies, werkweken, etc. organiseren met de correspondentie en zorgt voor een overzichtelijk systeem van opslaan van gegevens. Daarnaast weet iedereen dat je bij haar terecht kunt met administratieve taken en dat ze daar serieus werk van maakt. De opdrachten voor leerlingen krijgen een aantrekkelijke lay out, wat maakt dat de hele school meer is gaan hechten aan de vormgeving van zelf ontwikkeld lesmateriaal. Het probleem met haar is niet hoe haar te stimuleren, maar veel meer hoe haar af te remmen.

4 Resultaten van het effectonderzoek

Om de effecten van het experiment Professionalisering Takenpakket Leraren vast te kunnen stellen, is, zoals eerder aangegeven, onderzoek gedaan bij alle leraren van de deelnemende scholen, zowel in de conditie met extra ondersteunend personeel als in de 52+-conditie.

De resultaten ervan komen in dit hoofdstuk aan orde. Eerst wordt aandacht geschonken aan de taken die leraren vervullen en in hoeverre ze deze wensen over te dragen aan het ondersteunend personeel (par. 4.1). Vervolgens wordt ingegaan op de ontwikkeling van arbeidssatisfactie en stress (par. 4.2), met daarna de ontwikkeling van het ziekteverzuim op de deelnemende scholen (par 4.3). Hierbij wordt de ontwikkeling in de tijd geschetst en een vergelijking gemaakt tussen de beide groepen scholen. Alvorens het hoofdstuk af te sluiten, wordt stilgestaan bij de beleving van de school door leerlingen in het vo en de bve.

4.1 Taken en Taakverdeling

Inleiding

De effecten van het project 'Professionalisering Takenpakket' zijn gemeten met behulp van verschillende vragenlijsten. De vragenlijst Taken en Taakverdeling is ontwikkeld om na te gaan in hoeverre leraren in de eop-conditie gebruik dachten te gaan maken van de assistentie en in hoeverre zij dit ook daadwerkelijk hebben gedaan. Het willen en kunnen afstoten van bepaalde taken is immers kernpunt van het project.

In het volgende wordt besproken voor welke taken die niet wezenlijk geacht kunnen worden voor de leraarsfunctie, leraren verantwoordelijk zijn en in welke mate zij deze af hebben gestoten naar de assistentie.

Ook wordt een vergelijking gemaakt tussen de beide groepen scholen.

De vragenlijst

De vragenlijst bestaat uit een opsomming van taken, afgeleid van de taken zoals die vervuld zouden kunnen worden door extra ondersteunend personeel, te weten de leraarsassistent buiten de klas, de leraarsassistent in de klas, de activiteitencoördinator en de sociaal-psychologisch medewerker. Leraren in de eop-conditie werd aan het begin van het experiment gevraagd bij elke taak aan te geven of zij verantwoordelijk waren voor die taak, en zo ja in welke mate zij verwachtten die te kunnen afstoten. Daarnaast is een algemene vraag gesteld: denkt u dat de assistentie voor u persoonlijk tot taakverlichting zal leiden?

In het tweede jaar van het project is dezelfde groep leraren gevraagd aan te geven in welke mate zij de taken daadwerkelijk hadden afgestoten. Op dat moment is hen ook gevraagd of zij meer gebruik hadden gemaakt van de assistentie, als het een structurele voorziening had betroffen (in tegenstelling tot een voorziening voor twee jaar zoals in het project het geval was).

De leraren in de 52+-conditie hebben dezelfde lijst in het tweede jaar voorgelegd gekregen, met het verzoek om aan te geven voor welke taken zij verantwoordelijk waren en welke taken zij zouden willen overdragen. Daarbij werd hen een uitleg gegeven over het extra ondersteunend personeel.

Aan alle leraren uit beide varianten is toen ook gevraagd aan te geven waar hun voorkeur naar uitging: de 52+-regeling of het extra ondersteunend personeel.

De lijsten zijn met enige variatie tussen de metingen en tussen de sectoren door ruim twee derde van de leraren ingevuld (zie bijlage 2.4.1)

Resultaten

De vragenlijst is in november 1998 in de eop-conditie voor het eerst afgenomen. In november 1999 is dat voor de tweede keer gedaan in deze conditie. In de 52+-conditie is dat toen voor de eerste en enige keer gedaan.

De resultaten betreffen: (1) het aantal taken niet tot de kerntaken behorend, waarmee leraren belast zijn, (2) de mate waarin zij menen deze taken naar het extra ondersteunend personeel af te kunnen stoten en (3) de algemene vragen over gebruik en taakverlichting.

Eerst echter willen we duidelijk maken in hoeverre de taken die niet tot de kern van leraarschap behoren, toch als zeer belastend worden ervaren.

Uit de antwoorden op de vraag welke taken als persoonlijk belastend worden ervaren, valt op te maken dat één taak er in positieve zin uitspringt: frontaal lesgeven, een taak die door de gemiddelde leraar in alle drie sectoren als het minst belastend wordt ervaren. Op een 5-puntschaal - waarbij 1= niet belastend; 5= zeer belastend - komt hier een score uit van 2.1 tot 2.3. Ook het les geven in slapende bevoegdheden in het voortgezet onderwijs of op basis van bekwaamheid in plaats van bevoegdheid in de bve is een van de minst belastende zaken (zie bijlage 4.2). Ook nieuwe ontwikkelingen als de veranderende samenleving of mondige ouders, worden niet echt als belastend ervaren.

Als veel belastender worden genoemd het verrichten van allerlei klusjes naast het lesgeven (rond 4.0), het moeten werken met overvolle klassen (4,0 - 4,4), en voor het vo en de bve ongemotiveerde leerlingen (4,2-4,3) en in het vo het surveilleren in de pauzes (3,9). Het nakijkwerk scoort ook vrij hoog. Wat verder als belastend wordt ervaren zijn de taken die voortvloeien uit de recente vernieuwingen van met name het studiehuis in het vo en in het bve de invoering van de WEB en de OERS.

Uit bovenstaande blijkt dat het in principe mogelijk moet zijn om een deel van de belasting bij leraren weg te nemen omdat het bij die taken die als belastend worden ervaren, veelal gaat om zaken die kunnen worden overgedragen aan ondersteunend personeel.

Daarbij gaat het om taken waar veel leraren mee belast worden, en die gerekend kunnen worden tot het takenpakket van de binnen het experiment ontwikkelde functies (zie tabel 4.1).

Tabel 4.1. - Het gemiddeld aantal taken waarvoor leraren aangeven verantwoordelijk te zijn in 1998 en 1999 in de eop-variant, en voor de 52+-conditie in 1999, uitgesplitst naar sector en takenpakket van ondersteuner

	I	II	III	aantal voorgedegde taken	verschil I-II	verschil I-III
	1998	1999				
	eop gemiddeld aantal taken	52+ gemiddeld aantal taken				
<i>basisonderwijs</i>						
assisteren buiten de klas	6,6	6,4	6,9	8	nee	nee
assisteren in de klas	3,2	3,1	3,5	4	nee	ja
organisatie activiteiten	3,1	2,8	3,3	4	nee	ja
sociaal-psychologische begeleiding	2,7	1,9	2,5	3	ja	ja
<i>voortgezet onderwijs</i>						
assisteren buiten de klas	7,1	7,4	7,9	9	nee	ja
assisteren in de klas	2,0	3,6	4,0	6	ja	ja
organisatie activiteiten	1,9	2,5	2,7	4	ja	ja
sociaal-psychologische begeleiding	2,3	2,9	3,2	4	ja	ja
<i>beroepsonderwijs en volwasseneneducatie</i>						
assisteren buiten de klas	5,8	6,4	6,4	9	ja	ja
assisteren in de klas	2,5	3,4	3,8	6	ja	ja
organisatie activiteiten	1,8	1,9	2,1	4	nee	nee
sociaal-psychologische begeleiding	3,0	3,0	3,2	4	nee	nee

Het meest voorkomend zijn taken buiten de klas waarbij assistentie mogelijk zou zijn (surveilleren, kopiëren, absentenadministratie), maar ook binnen de klas zijn er mogelijkheden (assistentie bij pc-gebruik, assistentie bij techniek, afname testjes). Verder is de gemiddelde leraar belast met taken die in de organisatorische sfeer liggen en die te maken hebben met sociaal-psychologische begeleiding van leerlingen (leerlingen met sociale of emotionele problemen helpen, contact leggen met externe instanties, ouders).

De sectoren verschillen vooral als het gaat om de taken waarbij zaken georganiseerd moeten worden. In het basisonderwijs zijn ze hiermee veel nadrukkelijker bezig dan in de beide andere sectoren.

Vergelijken we 1999 met een jaar eerder, dan blijkt dat het takenpakket in het vo en de bve niet kleiner is geworden, terwijl we hier toch te maken hebben met scholen die extra ondersteunend personeel hebben aangesteld. Kijken we echter naar de groep 52+ dan zien we echter dat hier het aantal taken gemiddeld genomen hoger ligt. Het zou dus zo kunnen zijn dat over de gehele linie het aantal taken buiten het directe lesgeven is toegenomen, maar dat het daar waar de assistentie is geweest nog enigszins meevalt.

Verder blijkt dat leraren in de eop-conditie een deel van hun taken hebben kunnen afstoten, ook al is dat in iets mindere mate het geval geweest dan men aanvankelijk dacht.

Tabel 4.2 laat zien hoeveel procent men dacht te kunnen afstoten van de taken waarmee men belast is. Daarbij blijkt het voornamelijk te gaan om assistentie buiten en binnen de klas. Dat geldt voor alle drie sectoren voor rond de 70 procent. Het organiseren van allerlei zaken wordt in het basisonderwijs als makkelijker af te stoten beschouwd dan in beide andere sectoren. Taken in de sfeer van sociaal-psychologische begeleiding wordt over het algemeen als weinig overdraagbaar beschouwd.

Dat het in de praktijk gemiddeld genomen minder mogelijk is gebleken om taken af te stoten dan aanvankelijk werd gedacht, is niet zo verwonderlijk: scholen hebben immers niet de beschikking gekregen over ondersteuners die geschikt waren om ook al die taken uit te voeren. Het grootste verschil zien we in het basisonderwijs bij de taken die tot de functie van de activiteitencoördinator gerekend zouden kunnen worden.

Tabel 4.2 - De mate waarin leraren in de eop-conditie dachten taken te kunnen afstoten/overdragen (1998) en de mate waarin ze dat daadwerkelijk hebben gedaan (1999)

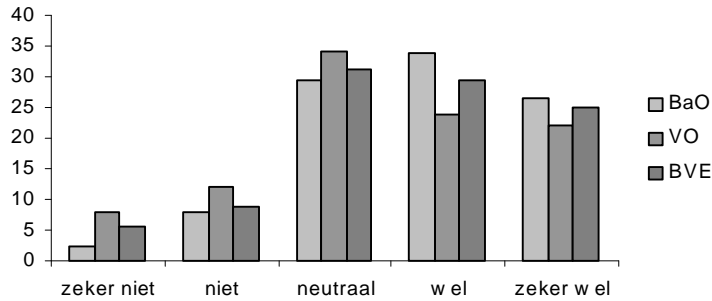
eop-conditie	percentage mogelijk af te stoten/over te dragen taken	percentage werkelijk afgestoten/over te dragen taken	aantal voorgelegde taken	verschil
<i>basisonderwijs</i>				
assisteren buiten de klas	73%	59%	8	ja
assisteren in de klas	68%	51%	4	ja
organisatie activiteiten	73%	47%	4	ja
sociaal-psychologische begeleiding	17%	20%	3	nee
<i>voortgezet onderwijs</i>				
assisteren buiten de klas	65%	52%	9	ja
assisteren in de klas	71%	45%	6	ja
organisatie activiteiten	54%	46%	4	ja
sociaal-psychologische begeleiding	22%	20%	4	nee
<i>beroepsonderwijs en volwasseneneducatie</i>				
assisteren buiten de klas	69%	60%	9	ja
assisteren in de klas	68%	56%	6	ja
organisatie activiteiten	52%	45%	4	ja
sociaal-psychologische begeleiding	24%	22%	4	nee

Het in werkelijkheid minder kunnen overdragen van taken dan aanvankelijk gedacht, weerspiegelt zich ook in de antwoorden op de vraag of de assistentie tot taakverlichting heeft geleid en op de vraag of ze dat hadden verwacht. De ervaren taakverlichting is gemiddeld genomen minder dan in het begin verwacht.

Niet verwonderlijk is dat een hoge correlatie (0.76) blijkt te bestaan tussen de mate waarin leraren gebruik maakten van de assistentie en de mate waarin zij taakverlichting hebben ervaren. Met andere woorden, leraren die er in slagen werk af te stoten, ervaren dat ook als een taakverlichting.

Figuur 4.1 laat zien dat leraren aangaven dat zij in veel grotere mate gebruik hadden gemaakt van de assistentie wanneer het was gegaan om een structurele functie.

Figuur 4.1 - Verdeling van antwoorden op de vraag of leraren meer van het eop gebruik hadden gemaakt als het een structurele functie zou betreffen



Overigens is het zo dat de leraren in de 52+conditie in 1999 iets optimistischer zijn over het kunnen afstoten van taken indien ze assistentie zouden hebben dan die in de eop-conditie in 1998 waren. Dit wellicht als gevolg van verhalen die ze gehoord hebben over de ervaringen van de scholen in de eop-conditie en wellicht ook als gevolg van de veranderende maatschappelijke opvattingen hierover (zie tabel 4.3).

Tabel 4.3 - De mate waarin leraren in de eop-conditie dachten taken te kunnen afstoten/overdragen (1998) en de mate waarin leraren in de 52+-conditie dit dachten te kunnen doen (1999)

mate waarin men denkt taken te kunnen afstoten	percentage (eop)	percentage (52+)	aantal voorgedragen taken	verschil
<i>basisonderwijs</i>				
assisteren buiten de klas	73%	73%	8	nee
assisteren in de klas	68%	76%	4	ja
organisatie activiteiten	73%	72%	4	nee
sociaal-psychologische begeleiding	17%	33%	3	ja
<i>voortgezet onderwijs</i>				
assisteren buiten de klas	65%	77%	9	ja
assisteren in de klas	71%	76%	6	ja
organisatie activiteiten	54%	59%	4	nee
sociaal-psychologische begeleiding	22%	49%	4	ja
<i>beroepsonderwijs en volwasseneneducatie</i>				
assisteren buiten de klas	69%	70%	9	nee
assisteren in de klas	68%	67%	6	nee
organisatie activiteiten	52%	45%	4	nee
sociaal-psychologische begeleiding	24%	38%	4	ja

Kiezen tussen 10 procent taakvermindering voor ouderen of extra ondersteunend personeel

Op de vraag waar hun voorkeur naar uitging: naar extra ondersteunend personeel of naar een regeling zoals in de 52+-variant, komt er een gedifferentieerd beeld naar voren (tabel 4.4).

De leraren op de scholen in de eop-conditie zijn in sterkere mate voor extra ondersteunend personeel (43%) dan voor 52+ (32%). Iets meer dan 20 procent spreekt geen voorkeur uit.

Bij de scholen in de andere conditie is 40 procent voor extra ondersteunend personeel. De groep met een voorkeur voor 52+ is echter bijna de helft.

Blijkbaar wordt de voorkeur voor ondersteunend personeel beïnvloed door de mate waarin leraren zich daar iets bij kunnen voorstellen. Dat verklaart dan ook waarom leraren in het basisonderwijs, ongeacht de conditie van hun school, in meerderheid kiezen voor extra ondersteunend personeel. Daar hebben zij in de vorm van al dan niet betaalde krachten, namelijk allemaal ervaring mee.

Tabel 4.4 - Voorkeur voor de twee varianten door leraren

conditie	sector	liever 52+	liever eop	maakt niet uit/allebei	N
eop	bao	27,5%	59,6%	12,9%	193
	vo	34,7%	37,0%	28,3%	427
	bve	32,9%	45,8%	21,3%	240
	totaal	31,9%	43,0%	22,6%	860
52+	bao	39,0%	53,0%	8,1%	236
	vo	48,6%	37,1%	14,3%	502
	bve	49,3%	35,4%	15,4%	280
	totaal	46,6%	40,3%	13,2%	1018

Leeftijd heeft geen invloed op de voorkeur van leraren voor de ene of de andere variant. Het is dus niet zo dat jonge leraren hier andere opvattingen over hebben dan oudere, hoewel de laatsten (eerder) gebaat zijn bij de 52+ regeling.

Uiteindelijk geeft 54 procent van de leraren in het basisonderwijs aan in behoorlijke mate gebruik te hebben gemaakt van de assistentie. In de overige twee sectoren is dit voor elk 38 procent.

4.2 Arbeidstevredenheid en stress

Inleiding

Met de vragenlijst 'Het Welbevinden van Leraren' is in kaart gebracht de ontwikkeling van Arbeidstevredenheid en Stress onder leraren gedurende het project.

Voorafgaand aan het experimentele deel is een uitgebreide literatuurstudie verricht (Arbeidstevredenheid en Stress: theorie en operationalisaties, 1997). Hieruit bleek dat Arbeidstevredenheid en Stress twee nauw met elkaar samenhangende en deels overlappende concepten zijn. Arbeidstevredenheid wordt over het algemeen omschreven met behulp van een algemene factor van tevredenheid en de deelgebieden: collega's, schoolleiding, lesgeven zelf, werkomstandigheden (salaris en secundaire arbeidsvoorwaarden, tijdsdruk en fysieke omgeving), rolambiguïteit (conflicterende eisen die aan een rol worden gesteld) en het gedrag van leerlingen. Stress wordt weergegeven door één algemene factor, waarin het gevoel dat gepaard gaat met stress (belast voelen, opzien tegen situaties, lood in de schoenen) tot uitdrukking komt. De meest genoemde bronnen die, althans wat leraren betreft, ten grondslag liggen aan dit gevoel zijn: collega's, schoolleiding, tijdsdruk, verantwoordelijkheid (en rolambiguïteit) en het gedrag van leerlingen. Met name rolambiguïteit blijkt een belangrijk concept waar het gaat om de taken van de leraar.

Grondslag voor de in dit onderzoek gehanteerde vragenlijst is geweest de vragenlijst naar arbeidstevredenheid van Prick (1983, 1989). De talrijke aanvullingen en veranderingen, alsmede de resultaten van de pilotmeting, zijn beschreven in het deelrapport 'Een Meetinstrument van Arbeidstevredenheid en Stress onder Leraren' (1998).

Naast de schalen voor het meten van arbeidstevredenheid en stress zijn schalen geconstrueerd die specifiek betrekking hebben op de potentiële taken van het extra ondersteunend personeel uit het onderhavige experiment, met als doel een beeld te krijgen van de mate waarin die taken leiden tot belasting bij de leraren.

De vragenlijst

De vragenlijst 'Het Welbevinden van Leraren' bestaat uit 53 items over arbeidstevredenheid en stress en 22 items over de taken die toegerekend kunnen worden aan de functies van het extra ondersteunend personeel. Leraren is verzocht op een vijfpuntschaal aan te geven in hoeverre zij het eens waren met de voorgelegde stellingen. Bij de schalen over leerlingen en de potentiële taken van het extra ondersteunend personeel is gevraagd in hoeverre leraren zich 'belast' voelden door de voorgelegde taken en situaties, wederom met behulp van een vijfpuntsschaal. Driemaal is de vragenlijst afgenomen: voorafgaand aan de toekenning van middelen, halverwege het onderzoek en vlak voor het einde. Schaaltechnisch is er sprake van betrouwbare schalen (zie bijlage 2.4.3). Mate van medewerking van de docenten was in het algemeen hoog (zie bijlage 2.4.4).

Resultaten

Zoals eerder vermeld, is de lijst naar arbeidsatisfactie en stress drie keer afgenomen in elk van beide condities. Hiermee is het mogelijk zowel de ontwikkeling in de tijd te schetsen binnen de condities als verschillen tussen de condities. In tabel 4.5 worden de meetmomenten in de beide condities weergegeven, waaruit de vergelijkingen kunnen worden afgeleid.

Tabel 4.5 - Aanduiding meetmomenten in tijd per conditie

conditie	1998	1999	2000
eop	I	II	III
52+	IV	V	VI

In het rapport 'Arbeidstevredenheid en Stress onder leraren: derde meting' (2001) is een vergelijking gemaakt tussen de eop-conditie en de 52+-conditie (III en VI) in 2000 en daarnaast ook het verloop geschetst van deze vergelijking over de drie afnamemomenten (I-II-III tegenover IV-V-VI). Gekeken is naar zowel de somschalen van arbeidstevredenheid en stress als naar de individuele items. Deze resultaten vormen het hart van het kwantitatief onderzoek.

Uitgaande van de geconstrueerde schalen zijn de volgende resultaten gevonden.

In de 52+-conditie zijn geen verschillen tussen de drie meetmomenten waar te nemen. In de eop daarentegen wel en dat in alle drie de sectoren.

In het *basisonderwijs* is sprake van een stijging in tevredenheid over de drie meetmomenten met betrekking tot de tevredenheid over collega's en over het gedrag van leerlingen. In het *voortgezet onderwijs* is een toename in tevredenheid gevonden op het gebied van de schoolleiding. In het *beroepsonderwijs en de volwasseneneducatie* is sprake van een lichte stijging op het gebied van de tevredenheid met de tijdsdruk.

Itemniveau

Ook per item is nagegaan of er een effect is van afnamemoment (dus een effect in de tijd) of van conditie (52+ resp. eop). De bijlagen 2.4.5 en 2.4.6 geven de verschillcores tussen de eerste en derde meting weer. Bovenstaand beeld kan op die manier wat gedifferentieerd worden.

Kijken we naar het basisonderwijs (bijlage 2.4.5) dan zien we dat aan het eind van het project er in de eop-conditie een positievere kijk is op het leraarschap, men minder snel geneigd is te kiezen voor een ander beroep, de schoolleiding als minder druk uitoefenend wordt ervaren en de relatie er prettig mee is, de contacten met de collega's zijn verbeterd, er minder spanning wordt ervaren, men minder vermoeid is en een minder opgebrand gevoel heeft aan het eind van de dag. Daar staat tegenover dat het houden van toezicht tijdens pauzes als iets zwaarder wordt ervaren.

In de 52+-conditie worden deze verschuivingen niet of in mindere mate of juist in de andere richting waargenomen.

In het vo en de bve (zie bijlage 2.4.6) is de winst minder saillant. In de eop-conditie is de grootste winst geboekt in de verantwoordelijkheid als leraar. Deze is minder belastend geworden. In mindere mate wordt het lawaai in en om de school als belastend ervaren. Hier staat tegenover dat juist het organiseren van schoolreizen, en excursies als meer belastend worden ervaren. Het is niet uitgesloten dat hier sprake is van een "verweningssyndroom".

In de 52+-conditie zijn de verschillen niet of in mindere mate waarneembaar.

Alles overziend kan worden geconcludeerd dat met name op de scholen met assistentie de tevredenheid is toegenomen, het sterkst in het basisonderwijs. De eop-conditie heeft in bve en vo daarentegen geleid tot een toename van de belasting door bepaalde werkzaamheden en verlichting op andere fronten.

Relatie gebruik en ervaren arbeidssatisfactie en stress

Kijken we naar de samenhang tussen gebruik en de ervaren arbeidssatisfactie en stress dan wijst een nadere analyse het volgende uit:

1. Naarmate leraren minder gebruik maken van de assistentie, hoe meer ze ontevreden zijn over zaken als surveilleren, kopiëren en eentonig nakijkwerk.
2. Naarmate leraren meer gebruik maken van de assistentie, hoe beter zij het met collega's kunnen vinden.
3. Naarmate leraren meer taakverlichting ervaren als gevolg van de assistentie, des te beter kunnen ze opschieten met de schoolleiding.
4. Naarmate leraren meer gebruik maken van de assistentie zijn zij positiever gaan denken over het gedrag van leerlingen.
5. Naarmate leraren meer gebruik maken van de assistentie, des te meer zijn zij zich belast gaan voelen door de taken van de leraarsassistent.

Leraren die het meest ontevreden zijn met hun situatie blijken ook het minst bereid en/of in staat daar wat aan te doen. Dat strookt met de karakteristieke handelwijze van mensen voor wie burn-out dreigt: zij hebben de neiging zich te isoleren. In plaats van

gebruik te maken van de geboden ondersteuning wijzen zij die af en mopperen dat het toch niet helpt, dat ze het net zo snel zelf kunnen.

Het feit dat leraren die meer gebruik maken van assistentie relatief goed overweg kunnen met collega's en schoolleiding duidt erop dat het vermogen om assistenten in te schakelen bij werkzaamheden zekere sociale vaardigheden vereist. Dit geldt dan met name in het vo en bve waar het vooral van de leraar zelf afhankelijk is in hoeverre dit gebeurt.

Dat de introductie van ondersteuning in de school zo veel meer zichtbaar effect heeft in het basisonderwijs hangt vermoedelijk samen met de stijl van leiding geven. Directeuren in het basisonderwijs hebben de ondersteuning vaak vooral toegewezen aan die leraren die dit ook het meest nodig hadden. In het vo en de bve hebben leidinggevendden zich veel meer terughoudend opgesteld met betrekking tot de vraag wie in welke mate gebruik maakte van de ondersteuning.

Conclusie

Op basis van de gepresenteerde resultaten kan worden geconcludeerd dat dankzij de aanwezigheid van assistentie in het vo en de bve leraren in deze sectoren meer oog hebben gekregen voor de vele taken die ze buiten het lesgeven zelf geacht worden uit te voeren. Dit zal temeer het geval zijn geweest aangezien het onderzoek plaats vond ten tijde van de invoering van de basisvorming en het studiehuis in het vo en de web in de bve, waarbij ook daadwerkelijk sprake was van een explosieve groei van dit soort taken. Daar komt bij dat de wijze waarop veel van de ondersteuners werden ingezet, die ontwikkelingen ook hebben bevorderd. Het inzetten van ondersteuners als activiteitencoördinator in het kader van het nieuwe vak CKV of in het kader van een open leercentrum, betekende bijvoorbeeld dat hun aanwezigheid werd gebruikt om veranderingsprocessen versneld door te voeren.

Voor het basisonderwijs geldt dat de assistentie een duidelijk zichtbare, positieve bijdrage aan de tevredenheid en stress heeft opgeleverd. De 52+-regeling daarentegen heeft hier geen effect en op sommige punten zelfs een negatief effect gesorteerd.

Tevens zien we dat de leraren die de ondersteuning het hardst nodig lijken te hebben, er het minste gebruik van hebben gemaakt. Zoals ook al in de gesprekken met schoolleiders, leraren en assistenten naar voren is gekomen is het voor de implementatie van assistentie van groot belang veel aandacht te besteden aan een culturomslag binnen de school.

4.3 Ziekteverzuim

Inleiding

Belangrijke motivatie voor dit onderzoek was het hoge ziekteverzuim onder met name de oudere leraren. Professionalisering van het leraarsberoep zou moeten leiden tot minder stress en een lager verzuim. Of dit het geval is geweest is nagegaan met behulp van de verzuimgegevens van de deelnemende scholen. Die zijn voor wat betreft de eerste drie jaren ('96-'97, '97-'98 en '98-'99) vrij volledig aangeleverd, maar zeer beperkt in het laatste jaar ('99-'00). Dit laatste hangt vermoedelijk samen met de afloop van het onderzoek en dus van de financiering. Vanwege die beperkte aanlevering is besloten om dat laatste jaar verder buiten beschouwing te laten. Hiermee zijn in feite alleen voor het eerste experimentele jaar (1998-1999) betrouwbare gegevens beschikbaar.

Het experiment is natuurlijk niet de enige factor van invloed op het ziekteverzuimpercentage. Dus voorzichtigheid is hoe dan ook geboden bij de interpretatie van de gegevens. Aangezien het een kleine groep betreft kunnen toevalligheden of incidenten een groot effect hebben op het totaalcijfer.

Om enig houvast te hebben zijn ook landelijke cijfers opgenomen, cijfers die overigens betrekking hebben op kalenderjaren. Hierbij is voor 1996-1997 het cijfer van 1997 opgenomen, et cetera. In tabel 4.6 zijn de gegevens opgenomen. Bij deze vergelijking moet bedacht worden dat de aan het experiment deelnemende scholen vrijwel zeker niet representatief zijn voor het totaal aan Nederlandse scholen.

Zonder iets te willen verklaren en een uitspraak te doen over de mogelijke effecten van het experiment op ziekteverzuim, kunnen we alleen maar constateren dat bij de basisscholen die aan het experiment hebben meegedaan, er sprake is van een sterke stijging in het verzuimpercentage naar een niveau boven het landelijk gemiddelde. Dat geldt voor beide condities.

Bij het voortgezet onderwijs is er ook in beide condities een stijging waar te nemen in het eerste jaar van het experiment. Alleen in de bve is er sprake van een daling, heel sterk in de eop-conditie en in lichte mate in de 52+-conditie.

Men kan zich terecht afvragen of hier geen sprake is van een toevalligheid, bijvoorbeeld omdat een paar langdurigzieken in de WAO zijn gekomen, met als gevolg dat een zeer hoog verzuimpercentage is gezakt naar een reëler niveau.

Tabel 4.6 - Ontwikkeling verzuimpercentages op de eop en de 52+ scholen in vergelijking met de landelijke ontwikkelingen. 1998-1999 is het eerste experimentele jaar.

<i>basisonderwijs</i>			
	eop	52+	landelijk
1996-1997	6,8	6,2	6,9
1997-1998	6,8	8,2	7,8
1998-1999	10,2	11,6	8,6
<i>voortgezet onderwijs</i>			
	eop	52+	landelijk
1996-1997	5,1	10,0	6,7
1997-1998	6,1	8,4	7,0
1998-1999	7,5	9,2	7,4
<i>beroepsonderwijs en volwasseneneducatie</i>			
	eop	52+	landelijk
1996-1997	12,5	10,9	5,0
1997-1998	8,9	13,3	5,5
1998-1999	6,0	12,8	?

4.4 Sfeer op school

Inleiding

Het experiment 'Professionalisering Takenpakket Leraren' was in eerste instantie gericht op de effecten ervan op de leraren, maar vanaf het begin bestond het idee dat het wellicht ook zou kunnen leiden tot meer algemene effecten. Zo zou de aanwezigheid van de leraarsassistent (en ander extra ondersteunend personeel) effecten kunnen hebben op de algehele sfeer in de school. Deze zouden kunnen verschillen van de andere conditie waarin de 52+-ers extra taakverlichting krijgen.

Om dit te meten is in het voorjaar van 2000 een vragenlijst afgenomen onder de leerlingen in het vo en de bve.

Vragenlijst

Omdat bestaande instrumenten niet voldeden (te beperkt van omvang, niet aansluitend bij hedendaags taalgebruik, psychometrisch onvoldoende onderbouwd) is specifiek

voor dit doel een tevredenheidvragenlijst voor leerlingen geconstrueerd. Details hierover zijn te vinden in de rapportage 'Mijn school/mijn opleiding' (2000).

Vragenlijstmetingen onder leerlingen zijn uiterst gevoelige ondernemingen. Om te beginnen moeten de vragen aansluiten bij het taalgebruik en de gedachtewereld van twaalf tot achttien jarigen. Het taalgebruik in deze groep is in het algemeen zeer snel evoluerend en staat doorgaans ver af van dat van de onderzoeker. Bovendien is sprake van grote verschillen tussen verschillende subcategorieën jongeren. Als gevolg hiervan is gebruik gemaakt van enkele pilot tests variërend van kleine focusgroepen tot honderd proefpersonen. Er zijn twee versies (vo en bve) gemaakt die slechts in de inleidende vragen verschillen. Bovendien wordt in de vo-lijst gesproken over de school, terwijl het in de bve-lijst over de opleiding gaat.

Naast de vragen die betrekking hebben op 'sfeer', is gevraagd naar de leeftijd van de leerling, het geslacht, het leerjaar (klas) (alleen vo), en de opleiding (vo: (i)vbo; mavo; havo; vwo; bve: technisch; administratief, economisch, handel; zorg; volwasseneneducatie en overige). De definitieve versie zoals afgenomen, is in het eerder genoemde rapport te vinden. De items staan in bijlage 4.7 weergegeven.

Alle 18 vo- en 13 bve-scholen die participeren in het project hebben het verzoek gekregen de vragenlijst af te nemen in vier klassen van elk 25 tot 30 leerlingen om op een totaal te komen van 100 tot 120 per school of instelling. Gevraagd is de lijst gelijk in de derde en vierde klas (of leerjaar) af te nemen. In totaal hebben 2811 leerlingen de lijst ingevuld waarvan 1005 in de bve-sector.

De scholen die hebben meegewerkt, hebben de resultaten (gemiddelde en standaardafwijking, per item) ontvangen van hun eigen leerlingen en van alle scholen binnen de sector (vo of bve) met daarbij vermeld het verschil tussen deze gemiddelden.

Resultaten

Aangezien deze vragenlijst slechts één keer is afgenomen kan er geen ontwikkeling in de tijd worden vastgesteld en moet volstaan worden met een vergelijking van de twee groepen scholen. Daarbij blijft het de vraag of gevonden verschillen toegeschreven kunnen worden aan het verschil in conditie, of dat er andere oorzaken aan ten grondslag liggen.

De vragenlijst is terug te brengen tot een 6-tal schalen te weten:

- A Algemene sfeer op school
- B Sfeer onder leerlingen en in de klas
- C Leraren
- D Faciliteiten (schoolgebouw, omgeving)
- E Veiligheid
- F Ondersteunende functies

Bekijken we de resultaten zoals vermeld in bijlage 2.4.7, dan zien we dat als het gaat om de algemene sfeer de 52+-scholen in het vo er in het algemeen iets beter uitkomen dan de scholen in de eop-conditie. In de bve is er in dit opzicht geen verschil.

De sfeer onder leerlingen en in de klas, de relatie met de leraren leveren geen noemenswaardige verschillen op tussen de beide condities. Op groepen items die te maken hebben met de faciliteiten komen de eop-scholen in de bve er positiever uit.

Het grootste verschil in de bve wordt gevonden op het punt van de veiligheid. In de eop-scholen is men daarover op vrijwel alle punten positiever. Hierbij gaat het om zaken als stelen, vernielen en het algemene gevoel van veiligheid.

Verder is gevonden dat hoe ouder men is, hoe negatiever men tegen de school aankijkt. Dit geldt in de bve echter niet voor de vragen die gaan over wat er allemaal is toegestaan. Dit kan te maken hebben met het feit dat daar in de hogere leerjaren van de deelnemers een grote mate van zelfwerkzaamheid wordt verwacht en men in de bve over het algemeen niet meer te maken heeft met onderwijsplicht.

In het vo zijn meisjes over het algemeen positiever over de school dan jongens.

De opleiding blijkt een belangrijke voorspeller van leerlingtevredenheid: hoe hoger de opleiding in het vo, hoe meer tevreden men is. In de bve ligt het allemaal gecompliceerder omdat men daar niet objectief kan spreken van niveauverschillen tussen de verschillende opleidingstypen.

Schoolleider aan het woord

ROC FLEVOPOORT, EMMELOORD, ZORG EN TECHNIEK

Bij de start van dit project stonden we er in eerste instantie nogal kritisch tegenover: moeten we weer gaan investeren in een project terwijl docenten het al zo druk hebben met allerlei administratieve rompslomp.

Na de benoeming van de leraarsassistent en een korte periode van inwerken, werd al heel snel duidelijk dat het een verademing was voor de docenten. Naast hun lesgevende taak met de voorbereiding van de lessen en de begeleiding van leerlingen ging er heel veel tijd verloren aan allerlei administratieve zaken als: kopiëren, toetsen maken en de lay-out, toetsen opruimen en archiveren, toetsen en de externe en interne legitimering, bijhouden van absenten, notuleren van vergaderingen, cijferadministratie, het uitwerken van studiewijzers, etc. Toen de leraarsassistent tijdelijk uit de running was door ziekte bleek al heel snel hoe de ondersteuning gewaardeerd werd.

In ons mbo.-college hebben wij het project voortgezet en regulier een leraarsassistent benoemd.

Betto Bolt, opleidingscoördinator Zorg

Een school

Dit technisch college, onderdeel van een ROC, ligt in een heuvelachtige omgeving. Als gevolg van de nieuwe examenregeling werden de leraren belast met allerlei nieuwe organisatorische en administratieve taken, die voorheen bij de landelijke organen lagen. Ze werden als zeer belastend ervaren, wat niet zo wonderlijk is gezien de praktische instelling van de docenten aan een dergelijke, technische opleiding.

In verband hiermee heeft de school een examenbureau opgericht met als taken het maken van roosters, het verzamelen van de examenopdrachten, de opmaak van de examens, het vermenigvuldigen, het maken van de deelnemerslijsten, het surveilleren, het innemen, het archiveren, het bieden van de mogelijkheid dat deelnemers het gemaakte examens nog eens inzien, et cetera. De deelnemers aan de examens kunnen zich bij dat bureau aanmelden. Dankzij de extra ondersteuning heeft men dat bureau kunnen uitbouwen tot een goed lopend service-instituut.

Daarnaast houden de assistenten zich bezig met opmaken van de Onderwijs en Examenregelingen (OERS), het maken van boekenlijsten, het ordenen van tentamens en toetsen, het archiveren ervan in een toetsenbank, het invoeren van cijfers en het produceren van cijferlijsten.

De komst van de assistenten heeft de docenten van een hoop ballast bevrijd waardoor ze zich beter kunnen concentreren op hun eigenlijke werk en de andere nieuwe taken die met de WEB op hun schouders zijn gelegd waaronder contacten met de werkgevers van hun praktijkleerlingen. Dankzij de extra ondersteuning heeft de school kunnen investeren in dit bureau en een draaiboek voor toetsen en examens ontwikkeld. Bovendien zijn de OERS tijdig en uniform tot stand gekomen.

5 Conclusie

Het project Professionalisering is indertijd opgezet als een experiment waarbij een vergelijking werd gemaakt tussen twee mogelijke beleidsmaatregelen: ouderen minder laten werken enerzijds of meer ondersteunend personeel in de scholen anderzijds. Minister Ritzen, die indertijd persoonlijk opdracht gaf tot het onderzoek, stond erop dat de effecten van deze twee condities door middel van een experiment met elkaar zouden worden vergeleken. Probleem bij een dergelijke experimentele opzet is dat in de scholen, afgezien van de verschillende experimentele condities, alles verder gelijk dient te blijven. Dat valt uiteraard niet te realiseren en zou om onderwijsinhoudelijke redenen bovendien ook niet wenselijk zijn. In de scholen gebeurde veel meer dan alleen de veranderingen die samenhangen met de verschillen in experimentele condities. Zo kwam het voor dat in de periode van het experiment afdelingen werden samengevoegd, nieuwe examens werden ingevoerd, een dreigende fusie de sfeer ging bepalen, ineens relatief veel oudere leraren weggingen en er nieuwe bijkwamen, de directeur langdurig ziek werd (dat gebeurde in ongeveer een kwart van de betrokken basisscholen), er een andere directeur kwam (dit was het geval in enkele van de voescholen), de school kwam te vallen onder een ander bestuur met andere opvattingen, etc. Verder gold voor alle scholen in het vo en de bve dat er onderwijsvernieuwingen werden doorgevoerd: basisvorming, open leercentra, andere vakkenpakketten in het vo, andere examenregelingen, etc.

Bovendien waren de in het experiment participerende scholen qua onderwijstype en vaak ook als gevolg van geografische verschillen en dus verschillen in leerlingpopulatie, niet altijd even goed met elkaar te vergelijken, hoewel dit bij de selectie wel zo veel mogelijk is nagestreefd. Om al deze redenen dienen we zeer terughoudend te zijn met het trekken van conclusies uit de vele cijfers die we in dit onderzoek hebben verzameld: de veranderingen die we hebben geconstateerd kunnen immers uit talloze andere factoren worden verklaard.

Een andere, belangrijke beperking van het onderzoek blijkt te zijn geweest, het feit dat de gelden voor de ondersteuning voor een beperkte periode werden toegekend. 51% van de docenten heeft geen of weinig gebruik gemaakt van de diensten van de ondersteuners. Van deze groep geeft 73.5% aan dat zij de assistenten meer hadden ingeschakeld wanneer het een structurele functie had betroffen. Hoewel er alle reden is vraagtekens te plaatsen bij dergelijke uitspraken, mogen we er op zijn minst uit afleiden dat de wens om van ondersteuning gebruik te maken breder leeft dan alleen bij die docenten die ook daadwerkelijk van hun diensten gebruik hebben. Structurele invoering zal dus vermoedelijk meer effect hebben.

Gezien de weinig constante condities en de beperkte opzet van het experiment is het van belang geweest dat ook veel informatie is verzameld door middel van gesprekken met de schoolleiding, de leraarsassistenten en leraren. Daaruit is duidelijk geworden dat docenten wat betreft het verminderen van de werkdruk, meer verwachten van extra ondersteuning dan van (voor een zelfde bedrag) klassenverkleining of taakverlichting voor alleen de ouderen. Ook verschaften de gesprekken ons een verklaring voor effecten die we maar moeilijk konden duiden. Een voorbeeld: dat op een school leraren met de komst van de assistenten juist meer te doen hadden gekregen, bleek samen te hangen met het gegeven dat die assistenten allerlei ontwikkelingen in gang hadden gezet die weliswaar het aantal werkzaamheden deden toenemen, maar toch als plezierig werden ervaren: eindelijk gebeurt er weer een iets op deze school.

Een duidelijke aanwijzing voor de positieve ervaring van scholen met het fenomeen ondersteuning is ook dat veel scholen hebben besloten om de extra gelden die zij op grond van de CAO krijgen toegewezen, aan te wenden voor het in vaste dienst nemen van de leraarsassistenten.

Het geheel aan ervaringen tijdens deze onderzoeksperiode overziend, zijn de belangrijkste conclusies: in de eerste plaats dat het mogelijk is een uitgebreid pakket aan taken die leraren als belastend ervaren, over te dragen aan assistenten. In de tweede plaats is gebleken dat de meeste leraren graag van de assistenten gebruik willen maken, en in de derde plaats, en dat is gezien de ontwikkelingen op de arbeidsmarkt misschien wel het allerbelangrijkste, dat er voldoende competente mensen zijn te vinden die een dergelijke baan ambiëren. Hiermee worden mensen de school binnen gehaald die direct of indirect een belangrijke bijdrage kunnen leveren aan het oplossen van de (dreigende) tekorten op de arbeidsmarkt.

Tenslotte is er een groot aantal zaken te noemen die essentieel zijn voor het goed functioneren van het extra ondersteunend personeel en waarvan de deelnemende scholen zowel goede als slechte voorbeelden te zien hebben gegeven. Al deze zaken hebben te maken met *een cultuuromslag* die moet plaatsvinden.

Voor veel docenten is het ingrijpend wanneer ze te horen krijgen dat een deel van hun werkzaamheden door iemand anders gedaan kunnen worden. Er ontstaat vaak emotioneel verzet daartegen verwoord als: hebben we het dan altijd verkeerd gedaan? Anderen spreken van 'een uitholling van het beroep' terwijl het juist gaat om taken die nou niet bepaald de kern van het beroep betreffen. Ook zien we vaak weerstand die samenhangt met het vermogen tot delegeren. Niet iedereen is daar even goed toe in staat; dat zien we trouwens niet alleen in het onderwijs. Dit komt tot uitdrukking in opmerkingen als 'ik kan het sneller zelf even tussendoor dan het werk uitleggen aan iemand anders en vervolgens erop toezien dat het weer terugkomt', of men meent dat iemand

anders het werk nooit zo goed kan doen als zichzelf tot aan kopiëren en multiple choice nakijkwerk toe. Vaak ook zeggen docenten zich te generen om klussen die zichzelf als vervelend ervaren door een ander te laten opknappen. In hoofdzaak gaat het om 'leren delegeren'. Daarbij is belangrijk dat docenten leren opdrachten te geven, te vertellen hoe ze een bepaalde opdracht uitgevoerd willen zien, wanneer iets niet of wel naar tevredenheid gedaan is. In zijn algemeenheid kan worden gezegd dat het in het onderwijs niet gewoon is elkaar (openlijk) ergens op aan te spreken, te bekritisieren en te wijzen op manco's.

Met name in het voortgezet onderwijs zien we dat directeuren er zelf net zo veel moeite mee hebben in alle openheid met de leraren te communiceren over hun taken en hun functioneren. In het basisonderwijs daarentegen zien we dat directeuren veel meer de rol vervullen van teamleider en dan ook veel directiever durven zijn.

Welke middelen heeft de schoolleiding om een dergelijke cultuuromslag met betrekking tot het extra ondersteunend personeel te initiëren?

Capabele mensen. Voor de functie van leraarsassistent gaat het om een behoorlijk specifiek type persoon. Belangrijke termen in dit verband zijn: dienstverlenend, sociaal en communicatief vaardig, flexibel in uitvoering, niet afwachtend maar initiatieven nemend, kennis van computers en om kunnen gaan met leerlingen. Vooral zelfstandig kunnen werken is belangrijk aangezien men in een werkomgeving terecht komt waarin men, zoals hierboven beschreven, niet gewend is werk uit handen te geven. Men moet zelf werk kunnen zien.

Introductie. Essentieel voor de assistenten is dat zij goed worden geïntroduceerd bij het personeel en bij de leerlingen. Het liefst zijn de docenten zoveel mogelijk betrokken bij de aanstellingsprocedure aangezien zij met het nieuwe personeel moeten werken. Dit verschaft duidelijkheid en het gevoel dat de ondersteuner er is om hun werk te verlichten.

Takenpakket. Op veel scholen is onduidelijkheid over welke werkzaamheden nu wel en niet mogen worden afgegeven. Spreek met elkaar tevoren een reeks duidelijk afgebakende taken af en zorg dat iedereen hiervan goed op de hoogte is.

Bereikbaarheid. Wanneer een assistent niet bereikbaar is zal je hem ook niet inschakelen voor werkzaamheden. Geef de ondersteuner(s) een duidelijke plek, goed zichtbaar voor docenten. Voorbeelden hiervan zijn dat de leraarsassistent 's ochtends voor het begin van de lessen in de docentenkamer aanwezig is om opdrachten in ontvangst te nemen of dat de werkkamer vlakbij de docentenkamer is en de deur altijd open staat. Zeker wanneer de assistentie niet een werkruimte in de nabijheid van de docentenkamer heeft, is het van belang dat assistenten hun pauze in de docentenkamer doorbrengen. In het basisonderwijs is gebleken dat een rooster goed werkt. Met betrekking tot de leraarsassistent die vooral in de klas werkzaamheden verricht is dit uiteraard

noodzakelijk. De leerkracht weet dan van tevoren precies welk lesonderdeel hij kan gaan doen op de toegewezen uren.

Aansturing. De mensen die benoemd zijn op de scholen die deelnamen aan dit project kwamen dikwijls uit het bedrijfsleven en toonden zich verbaasd over de gesloten cultuur. Zij zijn gewend dat als iemand ergens moeite mee heeft, of het te druk heeft, dit ook laat weten en als iets niet goed is gedaan, dat dit dan ook gezegd wordt. Het onderwijs zou gebaat zijn bij die cultuur, omdat problemen eerder zichtbaar worden en de kwaliteit van het onderwijs en de werksfeer verbeterd kunnen worden. Wanneer er iets fout gaat is het belangrijk dat dit onmiddellijk wordt opgelost, liefst in het stadium dat iets fout dreigt te gaan. Doordat onderwijsassistenten voor 'iedereen' werken, draagt hun aanwezigheid zichtbaar bij aan meer openheid binnen de school. Voor een goed verloop is het verder van belang dat een of enkele docenten of de schoolleiding verantwoordelijk zijn voor de aansturing van de ondersteuner(s). Deze docenten moeten er onder meer op toezien dat de taaktoedeling gelijkmatig plaatsvindt.

Arbeidsvoorwaarden. Het tijdig kunnen voorleggen van een akte van benoeming en duidelijkheid verschaffen over de salariering draagt bij tot een goede start bij het in dienst treden van ondersteuners.

Verder is van belang dat de ondersteuners vooral de eerste weken nauwgezet worden gevolgd. In die tijd moet hun geschiktheid worden beoordeeld. Gezien de eerder genoemde traditie in het onderwijs van onduidelijkheid over elkaars functioneren, hoeft het niet te verbazen dat het hier in de regel nogal aan schort. Sommige scholen hadden iemand in dienst genomen die ze achteraf gezien minder geschikt vonden, maar daar kwamen ze pas achter toen het te laat was.

Er is besloten om de ervaringen opgedaan in dit project te bundelen in een brochure bestemd voor scholen die overwegen ondersteunend personeel aan te stellen voor het soort van werkzaamheden zoals dat in het kader van dit project het geval is geweest. Daarin wordt aandacht besteed aan de argumenten waarom scholen steeds meer gebruik zullen moeten gaan maken van leraarsassistenten en ander ondersteunend personeel, welke kanalen kunnen worden gebruikt bij de werving, waarop te letten bij de selectie, welke werkzaamheden zij kunnen vervullen, hoe hen te begeleiden en aan te sturen, omvang van de aanstelling, invulling werktijden, etc. Kortom een soort van gebruiksaanwijzing gebaseerd op de ervaringen die de aan het project Professionalisering Takenpakket deelnemende scholen hebben opgedaan. Deze brochure verschijnt in mei/juni 2001.

Schoolleider aan het woord

LOCATIE MEANDER, AGNIETENCOLLEGE, ZWOLLE, MAVO-HAVO-VWO

Onze belangstelling ging met name uit naar verlichting van de taakbelasting van docenten op twee terreinen: coördinatie van alle mogelijke 'buiten-les-activiteiten', coördinatie van onderdelen van het remediale werk. De voornaamste reden daarvoor was dat, in de praktijk en hectiek van alle dag, juist de coördinatie van die werkzaamheden een geweldige claim legde op de tijd en de energie van de docenten. Daarnaast leefde bij ons de overtuiging dat ook de verbrokkeldheid van die coördinatie ten koste ging van de kwaliteit.

We zijn gestart met een globale taak- en functiebeschrijving van een activiteitencoördinator en een sociaal-pedagogisch medewerker.

Taken van de sociaal-pedagogisch medewerker: invoering Remedial Teaching (RT) computer-programma, coördineren en implementeren van taalbeleid, verzorgen van RT-programma's voor NE en MVT, verzorgen van rekenprogramma's en verzorgen van individuele remedial teaching.

(De taken van de activiteitencoördinator zijn vergelijkbaar met die van dezelfde functionaris op de RSG N.O. Veluwe - redactie) Beide functies hebben in de projectperiode vorm gekregen; beide functionarissen hebben inmiddels een vast dienstverband bij onze school; naar beide functionarissen wordt door andere locaties van het Agnieten College met jaloerse blikken gekeken.

Bij beide functies gaat het om uitvoerende en coördinerende werkzaamheden, waarbij docenten of leden van het managementteam de eindverantwoordelijkheid hebben.

In beide gevallen heeft het nu al geleid tot kwaliteitsverbetering, om de eenvoudige reden dat ze zich zeer gericht kunnen bezighouden met hun activiteiten en dit niet doen als al dan niet leuke aanvulling op hun lestaak.

Jan-Pieter Boudens, directeur

Schoolleiders aan het woord

BASISSCHOOL DE DRIEMASTER, VOORBURG

Tijdens het project heeft onze school ervaren dat professionele ondersteuning voor leerkrachten verschil uitmaakt. Door de inzet van leraarsassistenten kan de leerkracht taken afstoten, die zijn centrale taak belemmeren en zich meer concentreren op het primaire proces.

Dankzij het project kon onze school een goed opgeleide leraarsassistent aantrekken. Na afloop van het project kon zij blijven, doordat de school gegroeid was. Wij zouden haar ook niet meer kwijt willen. Ze hoort erbij en haar werk wordt door iedereen zeer gewaardeerd.

Maarten Bauer, directeur

Een school

De scholengemeenschap voor vmbo is gevestigd in twee naast elkaar liggende gebouwen. In het ene zit de onderbouw en de mavo-bovenbouw en in het andere de vbo-bovenbouw. De school heeft een vrijwel stabiel leerlingenaantal van rond 600.

Het praktijkonderwijs in de afdelingen metaaltechniek en transport en logistiek wordt verzorgd in een situatie waarbij een bedrijfssituatie wordt gesimuleerd – De Fabriek - met voor iedereen een verschillende rol in het geheel, uiteenlopend van magazijnbeheerder tot productiemedewerker. De opdrachten krijgen de leerlingen op schrift: voor een deel individuele, voor het grootste deel groepsopdrachten. Het bedrijfsleven is nauw betrokken bij het project, en biedt naast stagemogelijkheden een baangarantie voor de leerlingen.

Er zijn via het arbeidsbureau twee leraarsassistenten aangetrokken, een voor de technische afdelingen en een voor onderbouw en de mavo-bovenbouw. Voor de laatste functie is iemand benoemd die elders als leraar wiskunde was vastgelopen en in een uitkeringssituatie terecht was gekomen. Met het assistentschap heeft hij een wat lichtere functie en krijgt weer het gevoel van zekerheid terug. Hij assisteert bij practica en praktijklessen, zet spullen klaar, ruimt op en begeleidt tijdens de lessen groepjes leerlingen. Voor andere vakken worden ondersteunende werkzaamheden verricht in de vorm van o.a. proefwerken uitypen en nakijken. Voor wiskunde verzorgt hij begeleidingslessen en examentraining.

De tweede leraarsassistent is een jongeman, vers afgestudeerd van de mts (informatica), geïnteresseerd in techniek, en prettig in de omgang met leerlingen. De baan als leraarsassistent werd door hem aantrekkelijk gevonden vanwege de grote mate van afwisseling die werd geboden in tegenstelling tot bijvoorbeeld een baan in het bedrijfsleven. Hij ziet het als een mogelijke opstap naar het leraarschap.

Zijn takenpakket bestaat uit het geven van assistentie bij informatica, het instrueren van leerlingen in het gebruik van bijvoorbeeld internet (wordt onder meer gebruikt door de leerlingen om onderdelen te bestellen ten behoeve van De Fabriek), en het installeren van programma's. Daarnaast surveilleert hij in klassen als een les uitvalt en bij studie-uren. Hij overlegt zelf met de leraren wat hij moet doen.

Op grond van de ervaringen wil de school in de toekomst verder gaan met assistenten die met name op de werkvloer ondersteunend zijn en onder rechtstreekse supervisie van docenten werken.

Een school

Een mavo-havo-vwo-school in een middelgrote provinciestad. Gekozen is voor twee functies: sociaal-pedagogisch medewerker en activiteitencoördinator. Vooral de invulling van het takenpakket van de sociaal-pedagogisch medewerker was opmerkelijk. Zij heeft een aantal remediërende middelen ontwikkeld voor taal en rekenen die werden gebruikt door de leraren met name in de eerste klassen. Daarnaast heeft ze een functie gehad bij de scholing van leerlingen uit 4 en 5 atheneum die de rol vervullen van huiswerkbegeleider van leerlingen in de eerste klassen. De activiteitencoördinator heeft een belangrijke rol gespeeld in het kader van CKV in de tweede fase en in cultuurprojecten in de onderbouw. Zij legt contacten met culturele instellingen en personen, zoekt recensies en kopieert die voor de leerlingen, inventariseert bij leerlingen welke voorstellingen ze willen bezoeken, draagt zorg voor de verspreiding van kaartjes, maakt programma voor interne culturele activiteiten en vieringen en begeleidt leerlingen daarbij, regelt de kunstuitlen.

Daarnaast is ze actief geweest in het begeleiden van de leerlingenraad, van de organisatie van schoolfeesten en van open dagen (aanschrijven basisscholen, opzetten programma, licht geluid, drukwerk etc). Ze heeft ook excursies geregeld.

Een heel leuk initiatief was in het begin van het schooljaar een kennismakingsdineetje voor alle nieuwe personeelsleden op de school. De assistent bleek namelijk wel iedere nieuwe docent te kennen maar voor elkaar waren ze voor grootste deel vreemden.

Na twee jaar heerst er grote tevredenheid over het functioneren van de assistenten. Er is sprake van een kwaliteitsverbetering, minder mensen hoeven zich met alle mogelijke zaken bezig te houden. Andere locaties zijn jaloers. De school wil beide functies handhaven en financieren door efficiënte besteding van de middelen.

Een school

Deze school voor middelbaar technisch beroepsonderwijs in deze middelgrote industriestad is gevestigd in een spiksplinternieuw gebouw. De leraarsassistent wordt ingezet bij de afdeling bouwkunde.

Deze assistent werkte jarenlang in de bouw totdat hij tijdens zijn werk van één hoog naar beneden viel, gedeeltelijk invalide raakte en in de WAO belandde. Zijn wens om aan het arbeidsproces te blijven deelnemen heeft hem, via onder andere het beheer van een kantine, geleid naar het vak van grafisch drukker, waar hij binnen korte tijd excelleerde op de modernste fullcolour drukmachines. Toch bleef bouwkunde zijn grote passie en het overdragen van zijn jarenlange praktijkervaring op jongeren leek hem een interessante uitdaging. Het zou ook betekenen dat hij ondanks zijn gedeeltelijke invaliditeit weer zijn oorspronkelijke vak zou kunnen uitoefenen. Vandaar zijn belangstelling voor de functie van leraarsassistent bij bouwkunde.

Iedereen die ooit een praktijklokaal van binnen heeft gezien weet dat het nauwelijks mogelijk is voor een docent om alleen het overzicht te houden, de veiligheid te waarborgen en leerlingen voldoende begeleiding te geven. In dit geval is een paar handen meer in de klas dus ook een enorme kwaliteitsimpuls. Met zijn kennis van zaken dwingt de assistent respect af bij de leerlingen. Daarnaast heeft hij het Open Leer Centrum opgezet, documentatiemateriaal bij bedrijven opgevraagd en alles overzichtelijk geordend. Docenten kunnen leerlingen hier met een gerust hart naar toe sturen. Voor het in elkaar timmeren van een mobiele toetsenkast draait hij zijn hand niet om.

Inmiddels heeft de schoolleiding besloten het aandeel onderwijsondersteuners jaarlijks met 15% te vergroten, oplopend tot 30% in drie jaar. De functie van assistent is structureel geworden en ook de andere locaties van het ROC hebben besloten zich in die richting te gaan ontwikkelen.

Literatuur

- Backbier, E., R. Gründeman, R. Hoffius en J. Simons (1999). *Verzuimcijfers PO/VO 1998*. BenA Group, Den Haag.
- Kessel, Nico van (1991). *De DOP gevolgd III. Evaluatie DOP-regeling. Deelrapport 3: het eindrapport*. ITS, Nijmegen.
- Kessel, Nico van en Jos Mensink (1996). *De jaren tellen. Een onderzoek naar de achtergronden van de wachtgeldproblematiek in het onderwijs. Bijlage 1*. SDU, Den Haag.
- Prick, L.G.M., A. Oranje en G. van Rossum (1997). *Vergrijzing in het onderwijs in Nederland en bij de burens*. Intervu, Amsterdam.
- Prick, L.G.M. (1983). *Het beroep van leraar: satisfactie en crises in de leraarsloopbaan*. VU boekhandel, Amsterdam.
- Prick, L.G.M. (1989). Satisfaction and stress among teachers. In: *Educational research*, 13 (4) p. 363-377.
- Regioplan (2001). *Ziekteverzuim in po/vo 1999*. Regioplan, Amsterdam.
- SBO-jaarboek 2000 (2001). *De onderwijsarbeidsmarkt in beeld*. SBO, Den Haag.
- USZO (1999). *Statistiek arbeidsongeschiktheid 1998 OSV-sector onderwijs*. USZO, Heerlen.
- Vermeulen, M., J. Bal, R. Hoffius, E. van Imhoff, N. van Kessel, A. Oudejans (1996). *De jaren tellen. Een onderzoek naar de achtergronden van de wachtgeldproblematiek in het onderwijs*. SDU, Den Haag.

Bijlage 1 - Publicaties rond 'Professionalisering Takenpakket Leraren'

Rond het project 'Professionalisering Takenpakket Leraren' zijn de afgelopen jaren de volgende publicaties verschenen:

- Uitleg (nummer 1, 14 januari 1998, pp. 16-17) waarin onder de titel 'Docent voelt zich opgejaagd door 'het gedoe' om zijn vak heen' scholen werden opgeroepen zich te melden voor het onderzoek.
- Uitleg (nummer 17, 24 juni 1998, pp.18-19), onder de titel: 'Talloze scholen doen mee aan onderzoek naar ondersteuning' waarin de selectie van scholen is beschreven.
- Uitleg (nummer 9, 24 maart 1999, pp. 14-15), hier wordt onder de titel 'Leerkrachten blij met extra personeel' beschreven wat voor werkzaamheden door de ondersteuning gedaan is.
- Uitleg (nummer 10, 5 april 2000, pp. 22-23). Hierin wordt de ondersteuning zelf aan het woord gelaten in het artikel 'Leraarsassistent maakt zich snel onmisbaar'.
- Meso-magazine (nummer 106, juni 1999). '*U moet hem een schop onder de kont geven, dan leert hij wel*'. *Huiswerkbegeleiding met leerlingassistenten*. Hierin wordt een schets gegeven van het functioneren van een huiswerkklas met leerlingen uit de hogere klassen voor vwo en havo als begeleiders. Deze leerlingen worden hiervoor 'geschoold' door een van de leraarsassistenten.
- Meso-magazine (nummer 108, november 1999) Er wordt in *Mijn zoon spijbelt niet hoor, ik vond het goed dat-ie thuis bleef* stilgestaan bij de inzet van leraarsassistenten ter voorkoming van spijbelen en ander niet geoorloofd schoolverzuim.
- Meso-magazine (nummer 112, juli 2000). *De school als leerfabriek* schetst een school waar met een werkplekkenstructuur wordt gewerkt. Hierbinnen wordt gebruik gemaakt van een leraarsassistent.
- Meso magazine (nummer 10, jaargang 2000, pp. 12-18) Onder de titel 'Eerherstel voor de leraar? Is een voorpublicatie van het boek 'Onderwijs op de Divan' (Prick, 2000) verschenen, waarin onder andere het principe van assistentie in het onderwijs wordt geplaatst.
- Het Magazine van het landelijk instituut voor sociale verzekeringen (Lisv) (juli 2000, pp.10-11) heeft in het kader van ziekteverzuim aandacht besteed aan het onderzoek onder de titel 'Meer handen nodig op school'.
- In de studiehuisreeks (nummer 33, mei 2000, pp. 37-51) is het artikel 'Meer handen in de school' (Prick) verschenen, waarin bevindingen uit het onderzoek in het kader van functie-, taak- en beloningsdifferentiatie worden beschreven.
- In het magazine van vereniging voor onderwijsmanagement in het voortgezet onderwijs (VVO-Magazine nr 4, p. 7-9, 4 januari 2000) is een artikel verschenen,

waarin het principe van ondersteuning wordt beschreven, gericht op schoolleiders in het voortgezet onderwijs.

- In *School & Medezeggenschap* (jg. 16, nr. 8/9, augustus/september 2000, p. 3-5) een interview waarin het project wordt toegelicht.
- In *Vernieuwing* is in het kader van het lerarentekort een artikel geschreven door Leo Prick 'De zegeningen van het lerarentekort: naar een nieuwe taakverdeling binnen scholen' (nummer 1, jaargang 60, januari 2001, pp.6-8). Daarin een beschrijving van het project en de ervaringen daarmee opgedaan.
- In de *Volkskrant* (katern Reflex, zaterdag 7 oktober 2000, p. 1) is een interview opgenomen waarin de ontwikkeling van het onderwijs in de afgelopen decennia wordt beschreven en de noodzaak van ondersteuning duidelijk wordt.
- De belangrijkste onderzoeksmatige publicatie heet 'Meer handen in de school. Een onderzoek naar de effecten van ondersteuning voor leraren: een tussenbalans' (november 1999, *Beleidsonderzoek Arbeidsvoorwaarden en Beroepskwaliteit Onderwijspersoneel*, 32). Dit verslag is een tussenbalans na een jaar onderzoek met nog een jaar voor de boeg.

De deelrapporten die zijn verschenen zijn op te splitsen in rapporten over arbeidstevredenheid en stress, taken en taakverdeling en het kwalitatieve onderzoek. Wat betreft de laatste zijn twee rapportages verschenen: 'Coördinatorbijeenkomsten' (1999) en 'Interviews' (1999). In het eerste verslag wordt vanuit de schoolleiders beschreven hoe het onderzoek op de scholen gestalte heeft gekregen. In het tweede verslag worden de resultaten van het interviewonderzoek onder docenten, ondersteuners en schoolleiders besproken.

- Wat betreft taken en taakverdeling zijn onder de gelijknamige hoofdtitels twee verslagen opgeleverd, één over de beginmeting ('Resultaten van een nulmeting', 1999) en één over de eindmeting ('Resultaten van longitudinale gegevens', 2001), waarbij ook een vergelijking tussen de twee metingen wordt gemaakt.
- Over arbeidstevredenheid en stress zijn vier rapportages verschenen. In de eerste plaats een literatuurstudie ('Arbeidstevredenheid en Stress: Ontwikkeling en Validering van een meetinstrument', 1998) en drie rapportages over de metingen zelf ('Arbeidstevredenheid en Stress: resultaten van een nulmeting', 1998, 'Arbeidstevredenheid en Stress onder Leraren: resultaten van longitudinale gegevens over het eerste jaar', 2000 en 'Arbeidstevredenheid en Stress onder Leraren: resultaten van longitudinale gegevens over twee jaar', 2001).
- In de rapportage 'Stand van Zaken' (1998) zijn de procedures rond de selectie van scholen aan het begin van het onderzoek beschreven.
- Tenslotte is er verslag van de meting onder leerlingen gedaan ('Mijn school/mijn opleiding', 2000).

Bijlage 2 - Tabellen bij hoofdstuk 4

Bijlage 2.4.1 - Responspercentages vragenlijst Taken en Taakverdeling

sector	1998	1999	
	eop	eop	52+
basisonderwijs	66.8%	95.3%	71.9%
voortgezet onderwijs	77.7%	93.1%	76.1%
beroepsonderwijs en VE	57.9%	71.8%	64.7%

Bijlage 2.4.2 - Mate waarin aspecten van het onderwijs en onderwijsvernieuwingen belastend zijn. (1= niet belastend; 5= zeer belastend)

		Basisonderwijs		Voortgezet Onderwijs		Beroepsonderwijs en VE	
		eop	52+	eop	52+	eop	52+
1	overvolle klassen	4.2	4.2	4.4	4.4	4.0	4.2
2a	niveaoverschillen leerlingen	3.7	3.4				
2b	ongemotiveerde leerlingen			4.2	4.3	4.2	4.3
3	veranderende samenleving	3.3	3.2	2.9	3.0	2.8	2.8
4	frontaal lesgeven	2.2	2.2	2.1	2.1	2.3	2.3
5	allerlei klusjes naast het lesgeven	4.0	4.0	3.9	3.9	3.7	3.8
6a	vernieuwde toetsingseisen	3.2	3.2				
6b	vernieuwde examen- en toetsingseisen			3.6	3.5	3.7	4.0
7	veeleisende, mondige ouders	3.1	3.2	2.6	3.1	2.3	2.5
8	het surveilleren in pauzes	2.6	2.7	3.8	3.9	2.8	3.0
9	het vele nakijkwerk	3.2	3.5	3.6	3.7	3.3	3.6
10	ouderavonden	2.5	2.8				
11	buitenschoolse activiteiten (vieringen, schoolkampen)	3.2	3.1				
12	overdragen van werk rond ADV	2.6	2.6				
13	invoering basisvorming			2.7	3.0		

		Basisonderwijs		Voortgezet Onderwijs		Beroepsonderwijs en VE	
		eop	52+	eop	52+	eop	52+
14	invoering studiehuis			3.4	3.7		
15	invoering VMBO			2.9	3.1		
16	invoering profielen			3.2	3.2		
17	lesgeven op basis van slapende bevoegdheden			2.0	2.8		
18	invoering OERS					3.5	3.9
19	invoering WEB					3.5	3.9
20	lesgeven op basis bekwaamheid i.p.v. bevoegdheid					2.5	2.9

Bijlage 2.4.3 - Schalen van arbeidstevredenheid en stress: aantal items en betrouwbaarheid (Cronbachs alfa) in 1998, 1999 en 2000

	Cronbachs alfa	aantal items	1998	1999	2000
	N		1944	1652	1788
A	arbeidstevredenheid	10	0.92	0.92	0.93
B	schoolleiding	7	0.82	0.84	0.82
C	lesgeven zelf	6	0.81	0.81	0.82
D	collega's	6	0.79	0.78	0.78
E	tijdsdruk	4	0.73	0.69	0.73
		4 + 3	-	0.81	0.80
F	algemene stress	7	0.85	0.87	0.88
G	rolambigüiteit/verantwoordelijkheid	6	0.66	0.67	0.66
J	kenmerken leerlingen	7	0.82	0.86	0.85
K	mogelijke taken leraarsassistent	8	0.63	0.74	0.75
L	mogelijke taken activiteitencoördinator	5	0.88	0.86	0.86
M	mogelijke taken sociaal-psychologisch medewerker	9	0.85	0.87	0.87

Bijlage 2.4.4 - Responspercentages uitgesplitst naar conditie, meting en sector

	1998	1999	2000	Totaal
<i>basisonderwijs (n = 530)</i>				
eop-conditie	89.0%	73.4%	62.1%	74.9%
52+-conditie	83.2%	72.3%	85.0%	80.2%
Totaal	86.0%	72.8%	74.0%	77.6%
<i>voortgezet onderwijs (n = 1100)</i>				
eop-conditie	82.0%	60.7%	72.7%	71.8%
52+-conditie	85.4%	73.8%	86.8%	82.0%
Totaal	83.7%	67.4%	79.9%	77.0%
<i>beroepsonderwijs en volwasseneneducatie (n = 761)</i>				
eop-conditie	67.7%	50.5%	47.7%	55.3%
52+-conditie	81.7%	79.5%	73.6%	78.3%
Totaal	74.5%	64.7%	60.3%	66.5%

Bijlage 2.4.5 - Verschil op itemniveau tussen eerste en derde meting 'arbeidssatisfactie en stress' naar conditie in het basisonderwijs. Een positieve score betekent een verslechtering in de derde meting, een negatieve betekent juist een verbetering

Omschrijving item	gemiddeld verschil eop	gemiddeld verschil 52+	verschil eop en 52+
voordelen leraarschap groter dan nadelen	-0.26	0.07	eop+
beter een ander beroep kunnen kiezen	-0.33	0.07	eop+
wanneer de kans, andere baan	0.03	0.49	eop+
geen enkel beroep zoveel positieve kanten als leraarschap	-0.48	0.02	eop+
schoolleiding houdt te weinig rekening met leraren	-0.05	0.36	eop+
schoolleiding oefent druk uit	-0.34	-0.01	eop+
schoolleiding en leraren gaan prettig met elkaar om	-0.24	0.25	eop+
als leraar weinig invloed op beleid	-0.27	0.18	eop+
weinig contact met collega's	-0.21	0.11	eop+
niet slecht getroffen met collega's	-0.13	0.12	eop+
collegiale verhoudingen uitstekend	-0.38	0.19	eop+
te weinig tijd voor al het werk	-0.13	0.20	eop+
meer gespannen dan vroeger	-0.33	0.10	eop+
aan einde werkdag voel ik me leeg	-0.57	-0.22	eop+
voel me 'opgebrand' door werk	-0.28	0.03	eop+
teveel tegengestelde eisen	-0.28	0.04	eop+
ongemotiveerde leerlingen	-0.38	-0.05	eop+
toezicht pauzes	0.40	0.08	52++
bestellen lesmateriaal	0.31	0.63	eop+

Bijlage 2.4.6 - Verschil op itemniveau tussen eerste en derde meting 'arbeidsatisfactie en stress' naar conditie in vo en bve. Een positieve score betekent een verslechtering in de derde meting, een negatieve betekent juist een verbetering

Omschrijving item	gemiddeld verschil eop	gemiddeld verschil 52+	verschil eop en 52+
schoolleiding en leraren gaan prettig met elkaar om	-0.14	0.03	eop+
te weinig tijd voor al het werk	0.04	-0.14	52++
verantwoordelijkheden als leraar	-0.41	-0.20	eop+
lawaai in en om de school	-0.23	-0.03	eop+
toezicht houden pauzes	0.07	0.27	eop+
organisatie schoolreizen	0.29	0.07	52++
organiseren en begeleiden excursies	0.31	0.02	52++
contact met instanties leggen ter ondersteuning leerlingen	0.32	0.08	52++

Bijlage 4.7 - Verschillen op items van de leerlingenlijst tussen de condities. eop+ betekent positiever in de eop-conditie; 52++ geeft een omgekeerd verschil aan en = betekent dat er geen significant verschil valt waar te nemen.

Nr.	Schaal	Item	vo	bve
			+/-	+/-
32	A	Ik zou liever op een andere school willen zitten	=	eop+
16	A	In mijn vrije tijd wil ik niks met school te maken hebben	=	=
10	A	Ik zit op een goede school	52++	=
5	A	Ik ben blij dat ik op deze school zit	52++	=
22	A	Ik ben met mijn school zeer tevreden	52++	=
1	A	Bij mij op school mag je maar weinig	=	eop+
26	A	Er hangt een prettige sfeer in de school	52++	=
4	B	Ik heb geen echte vrienden in mijn klas zitten	=	=
36	B	Ik kan redelijk goed met mijn klasgenoten opschieten	=	=
18	B	Sommige leerlingen verpesten de sfeer in de klas	=	eop+
12	B	Bij mij op school wordt veel gepest	=	=
24	B	Leerlingen die erg hun best doen op school worden gepest	=	=
30	B	In de klas heerst meestal een prettige sfeer	=	=

Nr.	Schaal	Item	vo	bve
			+/-	+/-
17	C	Ik heb een hekel aan sommige leraren	=	=
11	C	De meeste leraren begrijpen maar weinig van leerlingen	=	=
28	C	Je wordt vaak om bijna niets de klas uitgestuurd	52++	eop+
2	C	De meeste leraren kunnen goed uitleggen	=	=
6	C	Veel leraren geven saai les	=	=
38	C	De meeste leraren kunnen goed met elkaar opschieten	=	=
34	C	Veel lessen verlopen nogal rommelig	52++	eop+
23	C	De meeste leraren doen altijd gestresst	=	=
31	D	In de kantine is het vaak een puinhoop	=	=
13	D	Het schoolgebouw vind ik prettig	52++	=
19	D	Als je problemen met leren hebt kun je op onze school altijd extra hulp krijgen	=	=
25	D	We hebben een leuke kantine	52++	eop+
3	D	In de meeste lokalen hangt iets leuks aan de muur	=	eop+
7	D	Ik vind het vaak een rotzooi in de school	=	eop+
29	E	Ruzies tussen leerlingen worden vaak na schooltijd uitgevochten	=	=
14	E	Op mijn school wordt veel gevochten	eop+	=
8	E	Bij mij op school wordt veel gestolen	=	eop+
20	E	Op mijn school moet je je spullen goed opbergen, anders zijn ze zo weg	=	eop+
37	E	Mijn school is berucht	52++	eop+
35	E	Op deze school wordt er veel vernield	=	eop+
39	E	Ik voel me veilig op mijn school	=	eop+
15	F	Op mijn school worden veel activiteiten voor de leerlingen georganiseerd	52++	52++
33	F	Als een leraar ziek is valt het lesuur meestal uit	=	eop+
9	F	Proefwerken en opdrachten zijn meestal binnen een week nagekeken	52++	=
21	F	Proefwerken en toetsen zijn altijd netjes uitgetypt	=	=
27	F	Als je problemen hebt, kun je daar altijd met iemand van de school over praten	=	=
40	F	Tijdens de pauzes wordt er toezicht gehouden op wat de leerlingen doen	52++	52++