

Stafdifferentiatie

Een alternatieve vorm van stafopbouw in de school

A. VAN GREEVENBROEK

Vakgroep Onderwijskunde, Rijksuniversiteit Leiden

Samenvatting

Als gevolg van het uitvoeren van een literatuurstudie met betrekking tot andere vormen van stafopbouw dan thans veelal gangbaar zijn, is het project 'Stafopbouw' van start gegaan. Hierin zou onderzocht worden op welke wijze vormen van stafdifferentiatie in de Nederlandse scholen ontwikkeld kunnen worden, evenals het functioneren van een dergelijke stafopbouw en het effect daarvan op het onderwijs. Met het oog op de integratie van kleuter- en lagere school werd het onderzoek toegespitst op de nieuwe basisschool.

In deze bijdrage wordt allereerst uiteengezet wat onder een gedifferentieerde stafopbouw of stafdifferentiatie moet worden verstaan, alsmede de argumenten die pleiten voor de ontwikkeling van een gedifferentieerde stafopbouw. Vervolgens worden enkele vormen van stafdifferentiatie, zoals deze in de V.S. ontwikkeld zijn en de voornaamste kritiekpunten hierop weergegeven. Als laatste wordt de betekenis van stafdifferentiatie voor het Nederlandse onderwijs uiteengezet. In een vervolgbijdrage (in het decembernummer van deze jaargang) zal aangegeven worden op welke wijze, om methodologische en innovatiestrategische redenen een fasering in het onderzoek is aangebracht. Voorts zal verslag worden gedaan van het onderzoek van de eerste fase: Taakdifferentiatie en onderwijsassistent.

1. Gedifferentieerde stafopbouw c.q. stafdifferentiatie

De oorsprong van de ontwikkeling van stafdifferentiatie of gedifferentieerde stafopbouw moet in de V.S. gezocht worden. Bij de bestudering van de relevante literatuur valt het op dat over dit begrip veel omschrijvingen in omloop zijn. Dit wordt ons inziens veroorzaakt door het feit dat er allerlei mogelijkheden zijn waarop stafdifferentiatie kan worden toegepast. Voorts zijn heel wat variaties op dit thema bedacht en ook daadwerkelijk uitgevoerd. Om het begrip nader af te bakenen geven we Coopers omschrijving weer. Stafdifferentiatie betekent het onderverdelen van de globale rol van de onderwijsge-

vende in verschillende professionele en paraprofessionele subrollen, overeenkomstig de specifieke functies en taken die in de school verricht moeten worden. De taakverdeling komt tot stand in overeenstemming met de speciale talenten en bekwaamheden, die aanwezig zijn in een schoolteam, aldus Cooper, in Carlo (1973). Het gaat dus bij stafdifferentiatie om een zodanig organisatiepatroon van de volwassenen in de school dat bij de taakverdeling tussen de leerkrachten onderling en tussen leerkrachten en anderen zoveel mogelijk rekening gehouden wordt met de aanwezige interesses, bekwaamheden en deskundigheden. Anderzijds wordt er van uit gegaan dat de globale leerkrachtrol zo omvangrijk is dat deze onderverdeeld kan worden in subrollen, waarvan een aantal aan te merken is als professionele en een aantal als para- of niet-professionele subrollen. Aan de omschrijving van Cooper kunnen met betrekking tot de aanwezigheid van speciale talenten en bekwaamheden in een schoolteam, de gewenste of potentiële worden toegevoegd. Immers bij vormgeven aan een gedifferentieerde stafopbouw kunnen, als de mogelijkheid daarvoor aanwezig is, onderwijsgevend worden aangehouden, die beschikken over interesses en bekwaamheden die wel gewenst, maar niet aanwezig zijn in het betrokken schoolteam.

Reeds lang wordt binnen het onderwijs een werkverdeling toegepast, die tot stand kwam door het onderscheiden van rollen en taken van degenen die werken binnen de schoolorganisatie. Immers, meer dan een eeuw kent men het onderscheid tussen de werkzaamheden van een schoolhoofd en de overige leerkrachten. Daarnaast groeide het inzicht dat het onderwijzen van bepaalde leerstofonderdelen een specialisme was; men diende daarbij over meer kennis en bekwaamheden te beschikken dan die de gemiddelde leerkracht of onderwijsgevende bezit. Hiermee werd de figuur van de vakleerkracht geboren.

Wij zijn gewend geraakt aan de klassieke stafopbouw van de school, die verticale stafopbouw kan worden genoemd. Hierbij wordt een verschil aanvaard in de

belangrijkheid van taken en van te dragen verantwoordelijkheden. Eén persoon, de schoolleider (bij het voortgezet onderwijs veelal enkele personen) is voor de hele gang van zaken aanspreekbaar jegens derden. De onderwijsgeevenden worden gezien als min of meer gemakkelijk te verwisselen onderdelen in de organisatie, omdat zij vrijwel dezelfde taken uitvoeren. Dat is op schoolniveau het geval in de kleuter- en lagere school evenals op het niveau van de vaksecties in het voortgezet onderwijs.

Nieuwe elementen zijn aan de verticale stafopbouw toegevoegd door het aantrekken van niet-onderwijzend personeel, zoals de conciërge, de amanuensis en diverse administratieve krachten. In de V.S. werden in de veertiger jaren bovendien de personele functies uitgebreid met een ander niet-gediplomeerd personeelslid, namelijk de teacher aide of onderwijs-assistent. Deze functionaris werd rechtstreeks bij het onderwijs betrokken om aanvullende en verlichtende werkzaamheden voor de onderwijsgeevenden te verrichten.

De werkverdeling in de school kan ook tot stand komen op basis van een horizontale taakdifferentiatie. Bij horizontale differentiatie worden de uit te voeren taken verdeeld tussen de leerkrachten onderling en tussen leerkrachten en anderen in verband met de verschillen in belangstelling, interesse en capaciteiten van de volwassenen in de school, aldus English en Sharpes (1972).

Hoewel er heel wat werkverdeling op scholen tot stand komt waarbij men zijn voorkeur of interesse kan uitspreken, worden in de literatuur vooral de zgn. team teaching-modellen als voorbeelden van horizontale differentiatie genoemd. De onderwijsgeevenden in een team teaching-organisatie gaan het georganiseerde samenwerkingsverband aan, juist omdat men elkaars kwaliteiten onderkent en deze wil versterken door de werkzaamheden te differentiëren naar bekwaamheid, voorkeur en belangstelling, aldus v.d. Geest (1971). Allerlei variaties van horizontaal gedifferentieerde organisaties zijn mogelijk. Men kan bijv. differentiëren naar voorkeur voor groepsgrootte bij de instructie, al dan niet gecombineerd met remedial teaching; men kan differentiëren in verband met belangstelling of deskundigheid m.b.t. vakken of ontwikkelingsgebieden. Andere vormen van organisatie kunnen ontstaan als men differentiatie van werkzaamheden gaat toepassen op het gebied van schoolmanagement, schoolwerkplanontwikkeling, externe communicatie, bijscholing e.d.

Ook kunnen combinaties van horizontale en verticale differentiatie voorkomen. Bovenstaande vormen van horizontale en verticale stafopbouw verdie-

nen nog niet het etiket gedifferentieerde stafopbouw zoals zich dit fenomeen op een later tijdstip in de V.S. ontwikkeld heeft.

Wat is nu het nieuwe aan stafdifferentiatie?

Dit is in de eerste plaats de planmatigheid waarmee de taakverdeling in de school tot stand komt. Door hierbij uit te gaan van een zorgvuldige analyse van de functies en taken in de school beschikt men op voorhand over een overzicht van de werkzaamheden, die verricht moeten worden. Door de werkzaamheden zoveel mogelijk te verdelen overeenkomstig de aanwezige deskundigheden en bekwaamheden die in de schoolstaf aanwezig zijn kan hiervan een optimaal gebruik gemaakt worden. Bij deze werkverdeling kan, indien nodig, tevens rekening gehouden worden met de gewenste, dus potentiële deskundigheden en bekwaamheden, die wellicht op een later tijdstip binnen het schoolteam geëffectueerd zullen kunnen worden.

Vervolgens onderkent men dat in de globale traditionele leerkrachttak een deel als niet-professioneel is aan te wijzen. Dat wil zeggen, dat een deel van de activiteiten uitstekend verricht kan worden door personen, die over geen of weinig inzicht in de onderwijsleersituatie beschikken. Voor de uitvoering daarvan is geen specifieke opleiding voor onderwijsgeevenden vereist. In de derde plaats onderkent men dat in de specifieke leerkrachttaken nog een andere onderscheiding is aan te brengen. Dat wil zeggen, dat er een aantal leerkrachttaken is dat een beroep doet op meer of andere kwaliteiten dan waarover de gemiddelde leerkracht beschikt en waarvoor meestal extra inspanning en/of verder gaande studie nodig is om de benodigde kennis en bekwaamheden te verwerven. Voorbeelden hiervan zijn o.a.: remedial teaching, schoolwerkplanontwikkeling, het uitvoeren van evaluaties van het onderwijs, begeleiding van beginnende leerkrachten, de aanmaak van eenvoudige leer- en onderwijsmiddelen, enz.

Op basis van planmatigheid en het onderscheiden van diverse taken in de school heeft men in de V.S. binnen de beweging van de gedifferentieerde stafopbouw getracht verdere vorm te geven aan de reeds eerder genoemde horizontale en verticale differentiaties op schoolniveau. Dit is enerzijds gebeurd door de horizontale differentiatie zo planmatig en systematisch mogelijk toe te passen. Anderzijds is de verticale differentiatie uitgebouwd tot een stelsel van speciale taakomschrijvingen en daarbij behorende leerkrachtrollen. Een school of groep scholen in een district bepaalt zelf welke specifieke leerkrachttaken in een betreffende school verricht moeten worden. Overeenkomstig die keuze worden taakomschrijvingen en

leerkrachtrollen geformuleerd en worden de werkzaamheden tussen de onderwijsgeevenden verdeeld. In een aantal gevallen is de verticale differentiatie uitgebouwd tot een carrièreladder voor de onderwijsgeevenden, met een daarbij behorende salariëring en nieuwe mogelijkheden voor carrièreplanning. Een carrièreladder is een opklimmende reeks van verschillende personele posities, waarin specifieke taakomschrijvingen zijn te onderkennen. De salarisschalen behorend bij de carrièreladder zijn overeenkomstig de toename van de verantwoordelijkheden van de personele functies.

Ook voor het verrichten van niet-professionele taken zijn taakomschrijvingen en assistentrollen geformuleerd. Soms is er voor de assistenten ook een carrièreladder ontwikkeld, zodat dezen binnen dezelfde school carrière kunnen maken door een aantal personele posities in een opklimmende reeks te doorlopen.

Tot besluit wordt hier benadrukt hetgeen in het voorgaande reeds is vermeld, dat stafdifferentiatie niet een aspect is van de schoolorganisatie dat zonder meer overgenomen en toegepast kan worden, maar dat gedifferentieerde stafopbouw het resultaat is van een proces van keuze maken, besluiten nemen en activiteiten verrichten. Hierbij aansluitend willen we opmerken dat in deze bijdrage de termen gedifferentieerde stafopbouw en stafdifferentiatie als synoniemen voor hetzelfde verschijnsel gebruikt worden, hoewel een theoretisch onderscheid te maken is tussen resp. het verschijnsel als resultaat en als proces.

2. Argumenten die pleiten vóór de invoering van een gedifferentieerde stafopbouw

In de discussie die in de V.S. over dit onderwerp gevoerd wordt staat centraal de doordenking van de rol van de onderwijsgeevenden in de schoolstaf. Dwight Allen (1973) zegt hierover het volgende: het huidige onderwijs heeft behoefte aan zeer goed opgeleide functionarissen, die een hoge graad van professionele deskundigheid bezitten. Het is vanzelfsprekend dat deze mensen in het door hen gekozen beroep carrière willen maken. Het merkwaardige hierbij is evenwel het feit, dat de promotiemogelijkheden bijna altijd de onderwijsgeevenden wegleden van de cliënten die ze oorspronkelijk met het onderwijs proberen te dienen. Immers, promotie maken in het onderwijs is, naast ouder worden en dan automatisch hoger gesalarieerd worden, gaan studeren en in een ander schooltype terecht komen dan waarvoor men aanvankelijk gekozen heeft. Verder kan men in een functie gaan werken buiten het directe onderwijs

gelegen. Leeftijd en behaalde extra-bevoegdheden zijn dan criteria op grond waarvan men carrière maakt.

Dwight Allen is van mening dat dit onjuist is, omdat dit het feit ondergraaft dat ieder niveau van het onderwijs belangrijke professionele aspecten kent en dat onderwijsgeevenden op ieder niveau van het onderwijs professionele verantwoordelijkheid dragen.

Cooper (1973) meent dat een oplossing zou kunnen zijn om binnen ieder niveau van het onderwijs meer en verschillende soorten leerkrachtrollen te ontwikkelen, bijv. die van evaluatiespecialist, schoolwerkplanontwikkelaar en diagnosticus van leerproblemen. Door een gedifferentieerde stafopbouw zouden de functies en taken in de school meer in overeenstemming gebracht kunnen worden met de interesse, bekwaamheden en vaardigheden van de onderwijsgeevenden dan het geval is bij de traditionele stafopbouw.

Bishop en Carlton (1973) wijzen er bovendien op dat bij stafdifferentiatie in het onderwijs de relatie tussen de groepsgrootte van de leerlingen en de specifieke instructietaak of een bepaalde leeractiviteit die door de onderwijsgevende begeleid moet worden, beter gelegd kan worden. Genoemde auteurs menen dat een en ander vanuit didactisch en schoolorganisatorisch standpunt gezien nog beter zou functioneren als in de gedifferentieerde schoolstaf enkele rollen en posities voor niet-onderwijsgeevenden zouden zijn opgenomen. Ook voor de laatsten kan een carrièreladder ontwikkeld worden die reikt tot en met die van de onderwijsgeevenden. Een dergelijke progressie, die bestaat uit 7 tot 9 niveaus biedt een uitstekende mogelijkheid om een onderwijsloopbaan volledig aan een leergroep te relateren.

Na het weergeven van enkele overwegingen geven we tot besluit puntsgewijs de voornaamste argumenten weer, die zouden pleiten vóór het ontwikkelen van een gedifferentieerde stafopbouw. Bij het lezen daarvan dient men te bedenken dat deze stammen uit de zestiger en het begin van de zeventiger jaren. Het feit, dat we deze argumenten noemen betekent niet, dat wijzelf het met al deze argumenten eens zouden zijn, maar met dit overzicht kan de lezer een indruk krijgen van de aspecten waarover in de V.S. de discussie over de rol en de positie van de onderwijsgeevenden in genoemde periode gevoerd is.

1. Eigentijdse scholen hebben behoefte aan een staf, waarin behalve deskundigheid op het gebied van het leren en het onderwijzen tevens deskundigheid aanwezig is met betrekking tot leerplanontwikkeling, stafontwikkeling, evaluatie en planning op korte en lange termijn. Bij een bepaalde organisatiestructuur van de school kunnen de stafleden de gewenste des-

kundigheden ontwikkelen en kan de diversiteit van reeds aanwezige kwaliteiten van de leerkrachten meer adequaat gebruikt worden.

2. Het bijdragen aan andere functies in de school dan uitsluitend aan de instructie bevordert dat creatieve, talentvolle en energieke onderwijsgeevenden de school niet behoeven te verlaten en niet behoeven om te zien naar functies, waarin zij hun capaciteiten beter kunnen aanwenden en veelal beter gesalarieerd worden.

3. Taakdifferentiatie in de school biedt de mogelijkheid om een effectief gebruik te maken van part-timers, ook in de hogere functies.

4. Met het oog op de verhoging van de professionaliteit van leerkrachten kan de in-servicetraining van beginnende onderwijsgeevenden binnen de schoolorganisatie door oudere collega's verzorgd worden.

5. De persoonlijke betrokkenheid van de onderwijsgeevenden kan bevorderd worden. Het effectief gebruik van de eigen capaciteiten en de erkenning van het verschil van te dragen verantwoordelijkheden zijn belangrijke persoonlijk bevredigende factoren.

6. Door middel van het inzetten van paraprofessionele krachten kunnen routinebezigheden door anderen dan de onderwijsgeevenden uitgevoerd worden.

7. De gedifferentieerde taakuitvoering en de inzet van de paraprofessionele krachten kunnen de individualisering van het onderwijs helpen bevorderen, onder andere door een optimaal gebruik te maken van tijd en ruimte, ondersteund door flexibele roosters en wisselende groeperingen van leerlingen.

8. Een gedifferentieerde stafopbouw is een gunstige voorwaarde voor het introduceren van onderwijsvernieuwingen. Door de verschillend gedefinieerde posities en verantwoordelijkheden kunnen de onderwijsgeevenden voor bepaalde onderwijsvernieuwingen specifiek getraind worden zonder dat op een bepaald moment de hele schoolstaf omgeschoold behoeft te worden. De verspreiding van de innovatie door het schoolteam valt dan onder de verantwoordelijkheid van één of enkele stafleden.

3. Vormen van gedifferentieerde stafopbouw

Alvorens tot de bespreking van enkele vormen van stafdifferentiatie over te gaan worden eerst de drie basiskennmerken van een dergelijk stafmodel weergegeven.

1. De differentiatie van taken geschiedt hoofdzakelijk op basis van een analyse van functies en de daaruit voortvloeiende taken die in en door de school verricht moeten worden. Onder een functie wordt

hier gewoonlijk verstaan een verzameling van met elkaar samenhangende taken of werkzaamheden, die uitgevoerd worden om een specifiek doel te bereiken of een bepaald resultaat op te leveren.

2. De stafopbouw is van een hiërarchisch type. Dit houdt in dat er verschillende omschreven niveaus zijn waarop de functionarissen hun leerkrachttaken vervullen. Deze niveaus worden omschreven naar de vereiste bekwaamheden en de te dragen verantwoordelijkheden. Tussen de functionarissen, geplaatst op de niveaus bestaan bepaalde gezagsverhoudingen. In een groot aantal gevallen is een verschil in salariering tussen de niveaus van taakuitvoering toegepast.

3. Op alle niveaus blijft voor de onderwijsgeevenden een gedeeltelijke onderwijstaak toegepast.

Behalve de drie genoemde basiskennmerken dragen veel vormen van verticale stafdifferentiatie ook nog een vierde kenmerk, namelijk dat van team teaching of andere schoolorganisatiemodellen, waarin op enigerlei wijze horizontale differentiatie is aangebracht.

In het hiernavolgende worden enige vormen van stafdifferentiatie behandeld. We beperken ons hierbij tot die verticale stafmodellen, die de naam stafdifferentiatie of gedifferentieerde stafopbouw mogen dragen, omdat ze voldoen aan de bovenomschreven drie basiskennmerken. We wijzen erop dat reeds eerder door anderen in Nederland de horizontale taakdifferentiatie, die vorm kreeg in team teaching, uitgebreid is beschreven. Zie hiervoor o.a. Van der Geest (1971).

Tussen 1965 en 1968 werd het eerste verticale stafmodel ontwikkeld en geïntroduceerd in Temple City, California. Dit eerste 'differentiated staffing' model heeft bij toepassing in andere scholen inmiddels zodanige wijzigingen ondergaan, dat men in de literatuur met betrekking tot gedifferentieerde stafopbouw over generatiemodellen is gaan spreken.

De hiërarchische stafopbouw van de eerste generatie van Temple City kent de volgende niveaus:

- de associate teacher. Dit is een beginnende leerkracht, die deel uitmaakt van een teaching team en assisteert bij de instructie in de grote leerlingengroep;
- de staff teacher. Deze is ouder in anciënniteit dan de 'associate'. Er wordt verondersteld, dat hij op basis van een zekere bijscholing en ervaring een hogere graad van professionaliteit heeft bereikt. Daarom wordt hij geschikt bevonden om zelfstandig instructie te geven in de kleine en grote leerlingengroep;
- de senior teacher. Hij vervult naast de onderwijs-

- taken andere taken, namelijk het ontwikkelen en stimuleren van de eerste toepassingen van nieuwe vakdidactische methoden en technieken; voorts stimuleert hij het gebruik van diverse media bij de andere staffleden door demonstratie en hulpverlening in de eerste fase van het gebruik;
- de master teacher. Naast een relatief kleine onderwijstaak en activiteiten, die in verband met de schoolleiding gevoerd moeten worden, begeleidt hij onderzoek ten behoeve van het ontwerpen van het curriculum;
 - de hulpmiddelenassistent, die allerlei leer- en hulpmiddelen klaarmaakt en onderhoudt en assisteert bij het gebruik in de verschillende leerlingengroepen;
 - de administratieve assistent. Naast het verrichten van allerlei gangbare administratieve werkzaamheden, administreert deze assistent tevens de leerorderingen van alle leerlingen van de school.

Interessant is om omtrent de personele posities het volgende te vermelden. Er bestaat wederzijdse collegiale evaluatie met betrekking tot het functioneren van de leerkrachten. De evaluatie geschiedt aan de hand van criteria, die in gezamenlijk overleg ontwikkeld zijn en dus bij alle leerkrachten bekend zijn. De posities van de senior en master teacher zijn 'nontenure', d.w.z. ze zijn wel vast in die zin, dat zij vervuld worden door onderwijsgevendens waarop alle gangbare rechtspositionele regels van de staff teacher van toepassing zijn. Ze zijn echter wisselend in de betekenis van de personele positie; dat wil zeggen, men wordt geplaatst in deze positie als men voldoet aan de vooraf gestelde criteria voor deze positie. Als na collegiale evaluatie blijkt dat men om een of andere reden minder voldoet op deze plaats, dan worden deze personen automatisch in de positie van de staff teacher teruggeplaatst. De extra-salariëring van senior of master teacher vervalt dan uiteraard. (Allen, 1973).

De kern van de eerste generatievorm van stafdifferentiatie is het scheppen van carrièremogelijkheden voor de onderwijsgevendens. Al spoedig bleek dat dit een onvoldoend uitgangspunt was. De taakbeschrijvingen van de diverse personele posities kwamen in feite op arbitraire wijze tot stand doordat zij gebaseerd waren op subjectief uitgedrukte behoeften en veelal onvoldoende duidelijk omschreven deskundigheden. Voorts waren het curriculum en de mogelijkheden voor de groeperijswijzen van leerlingen hierbij onvoldoende betrokken. Het principe van de self-contained classroom, één onderwijsgevende per jaarklas, werd niet doorbroken. Dat laatste was wel

het geval bij de generatie II-vormen van stafdifferentiatie, waarvan Sarasota een voorbeeld is. Deze vorm is ontwikkeld volgens het principe van de horizontale en verticale differentiatie en kan zowel op het primaire als het secundaire niveau van het onderwijs toegepast worden.

De horizontale differentiatie resulteert in takenpakketten binnen vier brede functiegebieden van de school, te weten: instructie; organisatie en administratie; planning, research, evaluatie en rapportage en als laatste taakgebied de stafontwikkeling. De functiegebieden zijn gelijkwaardig en in principe kan ieder teamlid van de school een bijdrage leveren aan alle vier.

De verticale differentiatie resulteert in een hiërarchisch opgebouwd stafmodel, waarin naast de schoolleider vier typen van leerkrachten aanwezig kunnen zijn, evenals aanstaande onderwijsgevendens en vijf typen onderwijsassistenten.

De bezetting van de personele posities is relatief. Dit betekent enerzijds dat de stafposities, die binnen de hiërarchische opbouw zijn aangegeven niet alle daadwerkelijk behoeven te worden ingevuld; anderzijds dat de verdeling van de percentages van de werktijd, die ieder stafflid besteedt binnen de vier genoemde functies per school, variabel is.

De verantwoordelijkheden van de verschillende verticale posities zijn in het kort als volgt:

- *directing teacher*: deze is verantwoordelijk voor een beperkt deel van het onderwijs; hij is een specialist binnen één van de vier functiegebieden.
- *consulting teacher*: geeft primair leiding in een breed onderwijsgebied, bijvoorbeeld taalvorming; tevens geeft hij training en supervisie aan de jongere leerkrachten.
- *staff teacher*: is vergelijkbaar met de traditionele onderwijsgevende en wordt full-time in het onderwijs ingezet.
- *instructor*: is een beginnende leerkracht, die full-time werkt; hij assisteert de staff of directing teachers.
- *resident intern*: is een aanstaande onderwijzer in het laatste opleidingsjaar; hij wordt gesuperviseerd door de staff of directing teacher.

De bovengenoemde functionarissen worden geassisteerd door verschillende typen assistenten.

Om het curriculum bij de ontwikkeling van de stafopbouw te betrekken werd een bepaalde aanpak binnen het functiegebied instructie gevolgd om de personele posities te bepalen. Hiertoe werden de leerdoelen en leeractiviteiten geïnventariseerd en beschreven; deze werden 'vertaald' in onderwijsvaardigheden, die voor de onderwijsgevendens vereist zijn. Vervolgens werden de verschillende onderwijs-

activiteiten bij elkaar gezet in groepen van logische taakbeschrijvingen voor één persoon. Als laatste werden de oorspronkelijke personele posities gereorganiseerd overeenkomstig de verschillende taakbeschrijvingen.

Het doel van de generatie II-vormen van stafdifferentiatie was om de leerkrachttaken onmiddellijk te koppelen aan de vastgestelde behoeften van de leerlingen. Scobey (1973) concludeert na een analyse van verschillende publikaties over de generatie II-vormen, dat ook deze niet volledig in staat zijn om op alle leerlingverschillen te reageren. Zij meent als oorzaak hiervan te moeten aangeven het feit, dat bij de ontwikkeling van een vorm van stafdifferentiatie naar de eigen situatie en het veranderen van de interne schoolorganisatie, onvoldoende gebruik gemaakt wordt van psychologische theorieën, zoals leertheorieën, cognitieve stijl- en andere persoonlijkheidstheorieën. Als een gedifferentieerd stafmodel mede op basis van genoemde theorieën ontwikkeld zou worden, zou dat, aldus Scobey de start van generatie III-vormen kunnen zijn. In de literatuur zijn wij echter na Scobey de term generatie III-modellen niet meer tegengekomen.

Aansluitend bij het begrip generatiemodellen van stafdifferentiatie verwijzen we tot besluit naar dat van de Multi Unit School (IGE, Madison, Wisconsin), omdat deze min of meer als aanzet van de door Scobey genoemde generatie III-vorm is op te vatten. Bij de beschrijving van dit stafmodel in de literatuur wordt namelijk nadrukkelijk vermeld dat de leerlingengroepen mede tot stand komen op basis van gelijke leerstijlen. (De gehanteerde leerstijlen worden overigens niet nader gespecificeerd.) In verband met de beperkte ruimte worden op deze plaats slechts de rollen binnen deze gedifferentieerde stafopbouw genoemd, omdat het principe van IGE, inclusief het stafmodel elders uitgebreid beschreven zijn (Corporaal, 1980). De schoolstaf is in een IGE-school gedifferentieerd naar de volgende rolposities: de principal (schoolleider), de staff teacher (klasseleerkracht) en de unitleider of lead teacher (de leidende figuur van een organisatie-eenheid van 100-150 leerlingen). Een unit beschikt bovendien als regel over een onderwijsassistent en één of meer onderwijzers in opleiding (de interns).

4. *Kritiek op gedifferentieerde stafopbouw*

Er is aanvankelijk heel wat kritiek losgekomen op de beweging van stafdifferentiatie. Het betrof hier vooral de idee van de carrière ladder, waaraan verschillen in salaris voor de onderwijsgevenden is ge-

koppeld en de financiële consequenties hiervan voor het onderwijs. Stafdifferentiatie biedt namelijk de mogelijkheid het totale onderwijsbudget te versmalen door op grote schaal relatief goedkope jonge onderwijsgevenden en onderwijsassistenten in te zetten. Het waren vooral de leerkrachtorganisaties zoals de National Association of Classroom Teachers en de American Federation of Teachers die bij monde van respectievelijk Barbee en Bhaerman hun kritiek bundelden rondom de twee genoemde onderwerpen.

Richardson (1972) wierp op dat de voorstanders van stafdifferentiatie dit stafmodel op irrealistische wijze aanprijzen als een panacee voor alle kwalen van het onderwijs. Genoemde auteur wees er eveneens op dat bij onderzoek weinig of geen vooruitgang in de cognitieve leervorderingen van de leerlingen is geconstateerd.

Het merkwaardige feit doet zich evenwel voor dat we geen kritiek hebben gevonden op de toegepaste stafmodellen als zodanig. We zijn bijvoorbeeld in de literatuur¹ geen analyses tegengekomen omtrent de waarde van een bepaald stafmodel in het licht van de kwaliteitsverhoging van het onderwijs of het vergroten van de carrièremogelijkheden van onderwijsgevenden. We hebben evenmin een samenhangend geheel van beschouwingen gevonden over de relatieve voor- en nadelen van horizontale en verticale differentiatie van leerkrachttaken of combinaties hiervan. Ook is er voorzover ons bekend geen grondige studie gemaakt van de mate waarin differentiatie van taken kan worden toegepast of wenselijk is. Voorts zijn er geen gedegen studies tegengekomen over de mogelijkheden van een optimale samenstelling van takenpakketten voor de functionarissen in de school. In feite is de geleverde kritiek oppervlakkig van aard en weinig gefundeerd.

Wat de bovengenoemde kritiek betreft merken we op dat een deel daarvan reëel is en terecht geleverd. Op grond daarvan wijzen we met name de eerste generatievormen af. Voorts is zeker een deel van de kritiek van de leerkrachtorganisaties geleverd uit welbegrepen eigenbelang. Vanuit een belangenorganisatie gezien is het logisch dat fel verzet wordt aangevend als mogelijkheden worden aangereikt, die de eenheid van standpuntbepaling in onderhandelingsposities bedreigen.

Wat de kritiek van Richardson betreft, deze is ons inziens terecht, al moet opgemerkt worden dat er in het algemeen weinig onderzoek naar het effect van stafdifferentiatie van redelijke kwaliteit is verricht. Hierbij willen we verder opmerken dat het de vraag is, of de effectiviteit van alternatieve stafmodellen primair gezocht moet worden in de vooruitgang van

cognitieve leervorderingen. Ons inziens dient minstens zoveel aandacht besteed te worden aan de sociale en creatieve vorming van de leerlingen, het veranderen van het schoolklimaat, het plezier dat leerlingen in het schoolbezoek hebben, de verhoging van de arbeidsvreugde van de onderwijsgeevenden en andere factoren, die kunnen samenhangen met stafdifferentiatie.

Wij willen hieraan nog het volgende toevoegen. Het grootste bezwaar dat wij zelf hebben tegen de manier waarop men in de literatuur stafdifferentiatie behandelt, en in een aantal gevallen in de praktijk ermee werkt, is het feit dat hieraan een onderwijs-theoretische fundering ontbreekt. Hieruit vloeit voort dat we over weinig of geen informatie beschikken over de waarde van verschillende stafmodellen in het licht van de doelstellingen van deze modellen. Voorts is nauwelijks informatie beschikbaar over hoe ver met de differentiatie van leerkrachttaken gegaan kan worden, opdat de schoolorganisatie beheersbaar blijft. In pedagogisch-didactisch opzicht is vrijwel niets bekend over de wenselijkheid van de differentiatie van leerkrachttaken en een optimale samenstelling van hun takenpakket. Dat is evenmin het geval ten aanzien van de zinvolheid en de wenselijkheid van een hiërarchische rangschikking van de leerkrachtrollen. Als laatste willen we hier noemen het ontbreken van een samenhangend geheel van informatie omtrent de noodzakelijke condities van de gegeven schoolsituatie waaraan voldaan moet zijn, wil een succesvolle ontwikkeling en implementatie van een vorm van stafdifferentiatie een kans van slagen hebben. Overigens zijn we van mening dat het ook niet mogelijk zal zijn om via onderzoek op al deze vragen een antwoord te verkrijgen.

Het bovenstaande betekent niet dat wij geen waardering voor gedifferentieerde stafopbouw als idee zouden hebben. Ondanks alle onvolkomenheden en alle geleverde kritiek zien we wel degelijk een aantal positieve kenmerken aan genoemd stafmodel. Deze zijn kort samengevat de volgende: de planmatigheid van de aanpak van de taakverdeling in de school en de periodieke evaluatie hiervan; het rekening houden met interesse, voorkeur en belangstelling van de onderwijsgeevenden bij de taakverdeling in de school; het onderkennen van meerdere rolposities in de schoolstaf, hetgeen voor een aantal onderwijsgeevenden een meer aantrekkelijk takenpakket kan opleveren dan thans het geval is; de mogelijkheid om stafdifferentiatie te combineren met een flexibele interne schoolorganisatie, hetgeen mogelijkheden biedt voor in-servicetraining van de onderwijsgeevenden, de interne begeleiding van jonge leerkrachten (verdere professionalisering) en de individualisering

van het onderwijs; en als laatste het onderkennen dat een deel van het takenpakket van leerkrachten bestaat uit routine- en weinig professionele werkzaamheden, die door anderen verricht kunnen worden, hetgeen kan bevorderen dat een taakverschuiving voor de leerkrachten tot stand komt in de richting van een aantal professionele taken, waarvan men veelal zegt daar geen of onvoldoende tijd voor te hebben.

5. De betekenis van stafdifferentiatie voor het Nederlandse onderwijs

In het voorgaande is het begrip gedifferentieerde stafopbouw uiteengezet. Hierna zal de betekenis van stafdifferentiatie voor het Nederlandse onderwijs besproken worden. In verband met het onderwerp van onze studie zal de onderstaande uiteenzetting toegespitst worden op de nieuwe basisschool. Dit sluit overigens niet uit dat stafdifferentiatie ook mogelijkheden zou kunnen bieden voor het voortgezet onderwijs. Wij hebben onszelf evenwel genoemde beperking opgelegd.

5.1. Stafdifferentiatie en de nieuwe basisschool

In het volgende zal getracht worden om de bovengenoemde positieve elementen van stafdifferentiatie in verband te brengen met het o.i. centrale principe van het onderwijs in de basisschool, zoals door de ICB geformuleerd: 'het onderwijs moet aansluiten bij de persoonlijke mogelijkheden en verworvenheden van elke leerling'. Het gaat hierbij in essentie om de individualisering en differentiatie van het onderwijs.

Aansluitend aan de opvattingen van Beukhof en Nijhof (1979) wordt individualisering opgevat als een doelaspect van het onderwijs en differentiatie als 'middelenaspect binnen individualisering' (Van den Berg, 1977).

Om aan de individualisering en differentiatie in de basisschool vorm te geven zal er nogal wat moeten veranderen onder andere aan de interne schoolorganisatie en de taakuitvoering van de onderwijsgeevenden. Over het eerste aspect is sedert jaren veel gezegd en geschreven; we laten het daarom hier onbesproken. Wat het tweede aspect betreft verwijzen we naar hetgeen in het 10e advies van de ICB (1979) wordt belicht omtrent de taakuitvoering van de individuele leerkracht in relatie tot die van het schoolteam en de uitbreiding van het takenpakket van de onderwijsgeevenden. Het gaat op deze plaats te ver om hier uitgebreid op in te gaan. Voor een nadere uiteenzetting hiervan zie de betreffende publikatie. Samenvattend menen we te mogen concluderen dat het bij de effec-

tuering van de basisschool om een aantal facetten van de school gaat, deels van micro- en deels van meso-structurele aard, waarvoor momenteel nog geen of geen goede oplossingen gevonden zijn. We denken hierbij aan allerlei middelen, procedures, werkvormen en media om het onderwijs op microniveau te differentiëren; de flexibilisering van een deel van de interne schoolorganisatie; het vergroten van de zorgbreedte van de school, hetgeen aansluit bij het door de ICB genoemde uitgangspunt van het vergroten van de diagnostiserende en remediërende functie van de school; het adequaat op elkaar afstemmen van de micro- en mesostructuur van de school, en als laatste de algemene deskundigheidsbevordering van de onderwijsgeevenden, de begeleiding van de beginnende leerkracht en andere aspecten van de interne begeleiding van de school.

Behalve het feit dat nog geen goede oplossingen voorhanden zijn voor genoemde micro- en meso-structurele aspecten van de school, zal de uitvoering van een en ander een beroep doen op een aantal bekwaamheden van de onderwijsgeevenden, die zij over het algemeen nu niet bezitten. Het is hierbij overigens de vraag of alle onderwijsgeevenden van een schoolteam daarover ooit kunnen en moeten beschikken.

In hoeverre kan nu een gedifferentieerde stafopbouw, als een deel van de meso-structuur van de school, een bijdrage leveren aan de oplossing van genoemde problemen?

We hebben reeds gewezen op het gevaar dat men kan menen dat een gedifferentieerde stafopbouw een panacee is voor alle problemen in het onderwijs. Dat bleek het elders niet te zijn en dat zal het ons inziens ook niet met betrekking tot de basisschool in Nederland zijn, maar het begrip stafdifferentiatie biedt wel perspectief ten aanzien van de oplossing van een deel van genoemde problemen. In eerdere publikaties hebben we de aandacht hierop gevestigd (Van Greevenbroek en anderen 1975 en 1977).

Op deze plaats geven we hieromtrent het volgende weer. De rationele werkwijze, die gevolgd wordt bij de ontwikkeling van een gedifferentieerde stafopbouw, met name de functie- en taakanalyse op basis van een behoeftepeiling verheldert de functies en taken in de school en leidt tot een prioriteitsbepaling. Koppeling van deze werkwijze aan de activiteiten ten behoeve van de schoolwerkplanontwikkeling coördineert de werkzaamheden, omdat men bij beide uitgaat van de doelbepaling van de school. Voorts blijkt tijdens de schoolwerkplanontwikkeling in toemende mate welke functies en daaruit voortvloeiende

taken te identificeren zijn.

Als de idee van taakdifferentiatie geaccepteerd wordt dan betekent dit dat men kan overgaan tot taakverschuiving; dat wil zeggen, dat er een aantal onderwijsgeevenden is dat in een bepaalde periode zich niet uitsluitend met het onderwijs in de jaar- of leergroep bezighoudt, maar dat een deel van hun tijd andere taken verricht, die voortvloeien uit de prioriteitsbepaling van de functie- en taakanalyse.

In dit verband wijzen we op de problematiek van de 'extra-leerkrachten' in de basisschool ten dienste van het stimuleringsonderwijs en het onderwijs aan buitenlandse kinderen. Veel van deze, vaak jonge leerkrachten verrichten in feite zeer moeilijke taken, omdat zij in wisselende klassen voor verschillende vakken leerkrachten vervangen, terwijl de laatsten vrijgesteld worden voor specifieke taken. Dit feit op zich is in het licht van stafdifferentiatie niet problematisch. Wel is het ons inziens onjuist en ongewenst dat noch de taakstelling van de 'extra-leerkrachten', noch die van de overige teamleden op systematische wijze onder de loupe genomen worden in het licht van zowel een prioriteitsbepaling als weging van de zwaarte van de taakuitvoering.

Er zijn veel werkzaamheden in de school die door niet-leerkrachten uitgevoerd kunnen worden, waardoor voor de onderwijsgeevenden tijd vrijkomt voor een aantal taken, niet alleen met betrekking tot de instructie, maar ook ten behoeve van de meso-structurele aspecten van de school. Het gaat hier om taken, die men wel onderkent, maar waarvan men momenteel zegt daarvoor geen tijd te hebben.

Een goed doordachte taakdifferentiatie maakt het mogelijk dat aan de individualisering van het onderwijs daadwerkelijk vorm wordt gegeven. Het gaat op deze plaats te ver om hieraan uitgebreid aandacht te besteden. Wij wijzen er slechts op dat met een goede lesroosterindeling, bijvoorbeeld in blokken of kleinere eenheden, tijdelijk grotere leerlinggroepen gevormd kunnen worden dan de gangbare jaargroepen-omvang. In die periode kan bijvoorbeeld één van de onderwijsgeevenden vrijgesteld worden van instructietaken en andere werkzaamheden verrichten; de routinewerkzaamheden in de leergroepen kunnen voor een deel door niet-professionele krachten worden verricht.

De idee van de carrièreladder kan aangepast worden. Dat wil zeggen, carrièreontwikkeling hoeft niet uit te monden in een verschil in salaris, maar wel in een verschil in taakomschrijving en het dragen van verantwoordelijkheden. Als één of meer onderwijsgeevenden in een school ouder in anciënniteit zijn en door verdergaande scholing en ervaring blijf hebben gegeven te beschikken over specialistische kennis en

bekwaamheden, dan kan dat gehonoreerd worden in de samenstelling van het takenpakket. Met een aangepast les- en jaarrooster kan zo iemand voor een deel van zijn instructietaken vrijgemaakt worden ten behoeve van de activiteiten die een beroep doen op zijn specifieke deskundigheden. Met een prioriteitsbepaling in een meerjarenplan en duidelijke afspraken over rolwisseling kunnen periodiek alle ervaren onderwijsgeevenden, die dat willen, meewerken aan deze vorm van taakdifferentiatie.

Goed onderwijs verzorgen is teamwerk; dat betekent dat men, uitgaande van de idee van stafdifferentiatie, bij mutaties in het schoolteam op zorgvuldige wijze de gedifferentieerde staf aanvult. Met behulp van een goede taakomschrijving trekt men die functionaris aan, waaraan men daadwerkelijk behoefte heeft. De all-round leerkracht is ons inziens een anachronisme, waarbij komt dat men overal elders in de samenleving functionarissen aantrekt op basis van gespecificeerde taakomschrijvingen, dus waarom niet in het onderwijs?

Tot besluit ronden we deze paragraaf af met een kanttekening over de feitelijke vormgeving van de bovengenoemde mogelijkheden voor stafdifferentiatie in de basisschool. Wij hebben met het noemen van deze mogelijkheden niet willen zeggen dat deze alle tegelijkertijd op één school gerealiseerd zouden moeten worden. Wij hebben evenwel een schets willen geven van verschillende mogelijke 'vertalingsvormen' van stafdifferentiatie voor de Nederlandse situatie. Voor een feitelijke effectuering zal, aangepast aan de plaatselijke of regionale situatie, een en ander zeker nader uitgewerkt en in de praktijk getoetst moeten worden.

5.2. Tenslotte

In de voorgaande hoofdstukken is terloops de figuur van de school- of onderwijsassistent binnen vormen van stafdifferentiatie ter sprake gekomen. In een vervolgbijdrage wordt wat dieper ingegaan op de rol en de taakuitvoering van deze functionaris. Eerstens gebeurt dit omdat de niet-professionele functionaris een belangrijk element in de gedifferentieerde stafopbouw is gebleken. Ten tweede is het functioneren van de onderwijsassistent object van een onderzoek geweest, waarvan in de vervolgbijdrage verslag zal worden gedaan.

Noot

1. In deze publikaties is naar een zeer beperkt gedeelte van de voorhanden zijnde literatuur over stafdifferentiatie

verwezen. Ten behoeve van geïnteresseerden is door het projectteam Stafopbouw een bibliografie samengesteld, die in de literatuuropgave staat vermeld.

Literatuur

- Allen, D. W., A differentiated teaching staff. In: J. E. De Carlo and C. A. Madon, *Innovations in education for the seventies*. New York: 1973.
- Bishop, L. K. and P. W. Carlton. Stafdifferentiation, a model for developing professional behavior. In: J. E. De Carlo and C. A. Madon, *Innovations in education for the seventies*. New York: 1973.
- Berg, R. M. van der, *Individualisering*. Tilburg: 1977.
- Beukhof, F. en W. J. Nijhof, Varianten en effecten van de differentiatiesystemen. In: *Losbladig Onderwijskundig Lexicon*. Alphen a/d Rijn: 1979 DI 1100-3.
- Cooper, J. M., Differentiated Staffing, some questions and answers. In: J. E. De Carlo and C. A. Madon, *Innovations in education for the seventies*. New York: 1973.
- Corporaal, A. H., *IGI, PLAN, IPI, drie modellen van geïndividualiseerd onderwijs*. Groningen: 1980.
- English, F. W. and D. K. Sharpes, *Strategies for Differentiated Staffing*. Berkeley: 1972.
- Geest, A. J. van der, *Team teaching*. 's Hertogenbosch: 1971.
- Greevenbroek, A., van, e.a., *Eindrapport van de literatuurstudie Stafopbouw geïntegreerde kleuter- en basisschool met doorbroken jaarklassensysteem*. LICOR, Leiden: 1975.
- Greevenbroek, A., van, *Stafdifferentiatie in verband met individualisering van het onderwijs*. Groningen: 1977.
- Projektteam Stafopbouw, *Bibliografie Stafopbouw: (Stafdifferentiatie of gedifferentieerde stafopbouw en Onderwijsassistent)*. LICOR, Leiden: 1980.
- Richardson, E. L., *Differentiated Staffing, the state of the art report*. U.S. Department of Health, Education and Welfare, D.H.E.W. Publ. nr. (OE) 71-112, 1972.
- Scobey, M. M. and A. J. Fiorino, *Differentiated Staffing*. Washington D.C.: 1973.

Curriculum vitae

A. van Greevenbroek (1926) ving in 1965 aan met de studie pedagogiek aan de R. U. Leiden, nadat zij geruime tijd werkzaam was geweest in het lager, voortgezet onderwijs en het L.H.N.O. In 1970 werd het doctoraal examen aan genoemde universiteit afgelegd, met als afstudeerrichting Onderwijskunde. Zij promoveerde in 1980 te Leiden op het proefschrift *Onderwijsassistent en Taakdifferentiatie*. Sinds 1970 is zij als wetenschappelijk medewerkster verbonden aan de Vakgroep Onderwijskunde van de R. U. Leiden.

Adres: Vakgroep Onderwijskunde, Stationsweg 10-12, 2312 AK Leiden.

Manuscript aanvaard 20-5-'81