

Taakdifferentiatie en onderwijsassistent

Fase 1 in het project Stafopbouw

A. VAN GREEVENBROEK

Vakgroep Onderwijskunde, Rijksuniversiteit Leiden

Samenvatting

Aansluitend op het artikel 'Stafdifferentiatie', Pedagogische Studiën, 1981, 411-419 wordt in deze bijdrage verslag gedaan van de eerste fase van het onderzoek in het project Stafopbouw 'Taakdifferentiatie en Onderwijsassistent' (SVO 0306). Achtereenvolgens komen aan de orde de problemafakening, de onderwijsassistent, het onderzoek, de resultaten en de discussie. In de slotparagraaf zal de relevantie van de onderzoeksgegevens met betrekking tot het onderwijs besproken worden.

1. Problemafakening

In Pedagogische Studiën, 1981, 411-419 is de gedifferentieerde stafopbouw of stafdifferentiatie, zoals deze in de Verenigde Staten vorm heeft gekregen, beschreven. Terloops is hierbij de figuur van de school- of onderwijsassistent binnen vormen van stafdifferentiatie ter sprake gekomen. In deze bijdrage zal op de rol en de taakuitvoering van deze functionaris dieper worden ingegaan, nadat uiteengezet is waarom het functioneren van de onderwijsassistent object van onderzoek in het project Stafopbouw is geweest.

Naar aanleiding van de uitgevoerde literatuurstudie over vormen van gedifferentieerde stafopbouw moest geconcludeerd worden dat, hoewel de onderzoeken verricht naar stafdifferentiatie niet gering in aantal zijn, de verkregen resultaten niet eensluidend zijn. Voorts blijkt dat de kennis ten aanzien van de variabelen die een rol spelen bij de ontwikkeling en het functioneren van een gedifferentieerde stafopbouw, beperkt is. Het totaalbeeld verkregen uit de bestudeerde documenten was evenwel dat stafdifferentiatie een belangrijke voorwaarde zou kunnen zijn voor de individualisering c.q. differentiatie van het onderwijs. Hierbij valt vooral te denken aan de vormen van de tweede en derde generatie.

Hoewel stafdifferentiatie destijds relatief onbekend in Nederland was leek het, naar aanleiding van

de uitgevoerde literatuurstudie, zinvol om in Nederland een onderzoek te doen naar stafdifferentiatie. Het werd op dat moment (1975) gewenst geacht hierbij de op handen zijnde integratie van kleuter- en lagere school te betrekken, omdat uit de eerste adviezen van de ICB geconcludeerd werd dat in de nieuwe basisschool de individualisering en de differentiatie van het onderwijs centraal zouden staan. De eventuele consequentie hiervan voor de stafopbouw van de basisschool was de directe aanleiding voor de vakgroep Onderwijskunde te Leiden om een empirisch onderzoek te gaan uitvoeren naar de ontwikkelingsmogelijkheden van gedifferentieerde stafopbouw in Nederland. Het doel hiervan was globaal geformuleerd, het verkrijgen van meer kennis van en inzicht in gedifferentieerde stafopbouw met het oog op de vormgeving van de nieuwe basisschool. Na analyse van de doelformulering van het onderzoek werd vastgesteld dat bij de uitvoering van een dergelijk onderzoek drie soorten vernieuwingen betrokken zouden zijn, namelijk stafdifferentiatie, de integratie van kleuter- en lagere school en de individualisering en differentiatie van het onderwijs. Om zowel methodologische als innovatiestrategische redenen, zou het onjuist zijn deze drie vernieuwingen tegelijkertijd te onderzoeken. Methodologisch gezien lopen dan drie brede categorieën van variabelen dooreen, die niet te isoleren zijn. Zowel ten aanzien van het effect als ten aanzien van het veranderingsproces zouden geen steekhoudende uitspraken kunnen worden gedaan.

Vanuit innovatiestrategisch standpunt was het volgende op te merken. Het technische, d.i. het vormgevingsaspect, van de drie vernieuwingen is niet zonder meer duidelijk. Dit kan ertoe leiden dat bij het veld nog geen juist beeld gevormd kan worden met betrekking tot genoemde vernieuwingen, noch wat betreft de vormgeving, noch wat betreft de verdere consequenties voor het onderwijs. In de destijds geraadpleegde literatuur waren voldoende aanwijzingen voorhanden dat innovaties met een onvoldoende ontwikkeld technisch aspect relatief weinig kans van slagen hebben. Een en ander werd door latere publi-

katies bevestigd (o.a. Fullan en Pomfret, 1977). Op basis van bovenstaande overwegingen is besloten om het onderzoek drastisch te beperken. Tevens is bepaald dat hierin een fasering zou worden aangebracht die zodanig was dat leerkrachten relatief kleine, tamelijk duidelijke veranderingen zouden kunnen doorvoeren, die van tevoren redelijk goed te overzien zijn. Het object van onderzoek bleef uiteraard de gedifferentieerde taakuitvoering van onderwijsgeevenden c.q. de gedifferentieerde stafopbouw.

In de literatuur over stafdifferentiatie werd de figuur van de onderwijsassistent aangetroffen, die een belangrijke bijdrage kan leveren aan het adequaat functioneren van een gedifferentieerde stafopbouw. Vooruitlopend op het onderzoek naar de ontwikkelingsmogelijkheden van stafdifferentiatie is nagegaan welke vorm taakdifferentiatie tussen leerkrachten en een niet-professionele functionaris kan krijgen. Het voordeel van deze fasering was dat de onderwijsgeevenden die deelnamen aan het onderzoek in aanraking kwamen met het principe van taakdifferentiatie, weliswaar in beperkte vorm. In een latere fase van het onderzoek zou de aandacht dan gericht worden op de taakdifferentiatie tussen de onderwijsgeevenden zelf, hetgeen dan zou moeten resulteren in een vorm van gedifferentieerde stafopbouw. Op deze plaats wordt hierop niet verder ingegaan.

2. De onderwijsassistent

In het voorgaande is uiteengezet dat de eerste fase van het onderzoek betrekking had op taakdifferentiatie tussen leerkrachten en een onderwijsassistent. Wat is nu een onderwijsassistent?

De introductie van de onderwijsassistent in de school in de V.S. dateert reeds uit het midden van de veertiger jaren. Vooral na 1960 is hun aantal sterk toegenomen. Eén van de belangrijkste motieven om tot het aanstellen van onderwijsassistenten over te gaan was het onderkennen van het feit, dat een flink deel van het werk van onderwijsgeevenden bestaat uit routinewerk en uit activiteiten, waarvoor geen speciale docentenopleiding vereist is. Als de onderwijsgeevenden deze werkzaamheden niet meer behoeven te verrichten kunnen zij hun aandacht besteden aan de echt belangrijke facetten van hun functie, aldus Conant (1973). Daarnaast ontstond nog een tweede motief voor het op grote schaal inzetten van onderwijsassistenten, namelijk de individualisering van het onderwijs. Dit is voor de leerkrachten een arbeidsintensieve zaak. Een deel van de werkzaamheden, vereist voor een goed verloop van de gedifferentieerde onderwijsleersituaties kan eveneens door onderwij-

ssistenten verricht worden. Het is daarom begrijpelijk dat bij de ontwikkeling van stafdifferentiatie onderwijsassistenten een integraal deel van de gedifferentieerde stafopbouw gingen uitmaken.

Het blijkt dat de onderwijsassistenten in de praktijk op geheel verschillende wijze kunnen worden ingezet. In de literatuur¹ is daarom een grote verscheidenheid van typen assistenten aan te treffen, zowel betaald als onbetaald. Van de betaalde assistenten noemen we hier vooral de gediplomeerde assistent, die na de highschool een opleiding heeft ontvangen, die drie maanden tot één schooljaar kan duren. De werkzaamheden van de onderwijsassistenten zijn van administratieve en/of huishoudelijke aard of zijn te rangschikken in de categorie 'tutoring'. De administratieve activiteiten kunnen zijn: de leerkracht behulpzaam zijn bij het verzamelen van platen, verhalen, artikelen en andere materialen, assisteren bij aanmaak en vermenigvuldiging van onderwijsleermiddelen en assisteren bij toets-afname en proefwerken. Wat de huishoudelijke activiteiten betreft valt te denken aan het regelen van de goede gang van zaken in de eetzaal, gangen en aula, bibliotheekwerkzaamheden verrichten, assisteren bij verdeling van materialen in de klas en toezicht houden op schoonmaakwerkzaamheden. De instructiegerelateerde taken van de 'tutoring' zijn onder andere leerlingen behulpzaam zijn bij het zoeken van kaarten, platen, artikelen, e.d. en hun behulpzaam zijn bij spel en sport; en voorts leerkrachten assisteren bij het gebruik van A.V. media, laboratoriumwerkzaamheden en hun behulpzaam zijn bij de begeleiding van moeilijk-lerende of erg emotionele leerlingen door deze hulp te geven bij lezen, rekenen, of deze extra aandacht te geven. De niet-instructie gerelateerde werkzaamheden van de 'tutoring' kunnen zijn surveilleren, spelen met leerlingen en hen begeleiden naar schoolarts of -tandarts.

De eisen, die aan een onderwijsassistent gesteld worden staan niet vast en zijn nergens goed omschreven. In een publikatie van het Merrimack Educational Center (1972) zegt de niet met name genoemde auteur, dat selectie van de toekomstige assistent vaak moeilijk is, omdat 'harde' criteria daartoe ontbreken. Men let hierbij meestal op de volgende punten: de toekomstige assistent moet belangstelling bezitten voor het onderwijs en voor kinderen en jonge mensen; de sollicitant moet de indruk maken een aardige, warme, spontane persoonlijkheid te bezitten; men moet reeds enige ervaring hebben met het werken met kinderen en mensen en de toekomstige assistent moet getoond hebben in een team te kunnen werken. Welty en Welty (1976) voegen daar nog aan toe, dat het gewenst is een goede gezondheid te genieten, een

behoorlijke uitspraak van de moedertaal te hebben en deze zonder grote fouten mondeling en schriftelijk te kunnen hanteren, open te staan voor ideeën en suggesties van anderen en tijd en energie te willen spenderen aan het ontwikkelen van bepaalde vaardigheden.

In de eerste periode werden de onderwijsassistenten vrijwel onvoorbereid in de school ingezet en moest de afbakening en verdeling van de taken met de onderwijsgevendenden aldoende geleerd worden. Later groeide de overtuiging dat een initiële opleiding van de assistenten gewenst is. Er zijn momenteel verspreid over de V.S. een ruim aantal opleidingen, die veelal de vorm hebben van een cursus van enkele maanden, als vervolg op de highschool. De inhoud van de programma's omvat als regel, oefenen van het zuiver schrijven en het stellen in de moedertaal, algemene psychologie, met de nadruk op kinderpsychologie, typen en spreekvaardigheid, het gebruik en de hantering van diverse media en de bibliotheek, de basisbegrippen van het rekenen of wiskunde en een practicum in verband met mediagebruik. Sommige trainingsprogramma's bevatten tevens cursussen in observatie van leerlingen, een introductie in taal en taalontwikkeling en een introductie in het verlenen van assistentie bij de aanpak van leermoeilijkheden. Tevens kunnen de toekomstige onderwijsassistenten bij een aantal opleidingen kennis maken met groepsactiviteiten met leerlingen en kunnen ze een korte stage lopen in een school.

De voordelen van het werken met een onderwijsassistent zijn de volgende. Leerkrachten worden voor een deel ontlast van een aantal routine- en weinig professionele werkzaamheden en kunnen daardoor hun aandacht meer richten op leerkrachten die een groter beroep doen op hun professionele deskundigheid. De aanwezigheid van een onderwijsassistent geeft de mogelijkheid om de onderwijsleersituatie meer te differentiëren. De leerlingen kunnen het geleerde vaker oefenen en herhalen onder leiding van een volwassene. Gebleken is dat dit een taak is die uitstekend door een onderwijsassistent verricht kan worden. Ook kan de leerkracht vaker extra instructie of begeleiding geven aan een kleine groep langzaam of moeilijk lerende kinderen, terwijl de assistent de hele jaargroep begeleidt bij bijvoorbeeld het maken van een verwerkingsopdracht. Voorts zijn er in een school veel administratieve en huishoudelijke werkzaamheden, die voor een goed verloop van het onderwijs tijdens de schooluren verricht moeten worden. De leerkrachten moeten nu hiervoor vaak de les onderbreken of het lokaal verlaten. Een groot deel van deze werkzaamheden kan door een onderwijsassistent verricht worden en de

onderwijsgevende kan aan zijn/haar werk blijven. Als laatste voordeel wordt genoemd het feit dat er één of meer extra volwassenen in de school zijn om zorg en aandacht aan de leerlingen te besteden, zodat de ratio volwassenen/leerlingen groter wordt; meer volwassenen in de school geven bovendien meer identificatiemogelijkheden.

Als problemen worden in de literatuur genoemd de slechte taakafbakening tussen onderwijsgevendenden en een assistent en de 'leegloop' van de laatste. Met de leerlingen kunnen problemen ontstaan op het gebied van de verdeling en het handhaven van het gezag, de verdeling van de controle op de leerprestaties en de opvoeding tot zelfstandigheid en behulpzaamheid. Ward en Tikunoff (1979) zijn van mening dat het merendeel van genoemde problemen te voorkomen is door het maken van goede werkafspraken en door middel van planning vooraf en het nemen van maatregelen om de situatie te beheersen.

Tot nu toe is steeds gesproken over de aanwezigheid van de onderwijsassistent in de V.S. Ook in Canada zijn veel onderwijsassistenten werkzaam (C.E.A., 1975). Er zijn eveneens landen in Europa waar men er toe is overgegaan om deze functionarissen, weliswaar als proef, in te zetten. Voorzover ons bekend, is dat gebeurd in Schotland, Noorwegen, Zweden en in Duitsland in de deelstaten Beieren en Nedersaksen. Hoewel de onderwijsgevendenden in het algemeen heel tevreden waren over de aan hen toebedeelde assistenten, hebben deze proeven geen vervolg gekregen. Dat is enerzijds gebeurd omdat na afloop van de proefprojecten de financiële middelen hiertoe wegvielen. Anderzijds bleken in sommige landen de vakbonden van onderwijsgevendenden geen voorstander te zijn van de aanwezigheid van niet- of paraprofessionele krachten in de school. (Lauglo, 1977).

Uit onderzoek naar het functioneren van onderwijsassistenten kwam naar voren dat de assistenten voornamelijk administratieve, materiaal verzorgende en onderwijsondersteunende werkzaamheden verrichten. Bij de instructie worden ze veelal ingezet voor het werken met kleine groepen of individuele leerlingen en het begeleiden en controleren van de leeractiviteiten. Leerkrachten staan in het algemeen positief ten opzichte van het werken met een onderwijsassistent. De assistenten willen als regel meer werkzaamheden uitvoeren en verantwoordelijkheden dragen dan de onderwijsgevendenden gewenst achten om te delegeren. Uit de schaarse evaluatiestudies komen soms elkaar tegensprekende resultaten met betrekking tot de leervorderingen van de leerlingen naar voren (Van Greevenbroek, 1980).

3. Het onderzoek

3.1. De theoretische achtergrond

Naar de werkzaamheden van onderwijsassistenten en de taakdifferentiatie met leerkrachten is tamelijk veel onderzoek gedaan. Het bezwaar dat we tegen sommige onderzoeken hebben, bijvoorbeeld dat van Moon (1969), Hamilton (1974) en Ferguson (1976) is het feit dat ze vaak niet meer dan een inventariserend karakter hebben. Voorts is de argumentatie voor het samenstellen van takenlijsten, die aan proefpersonen worden voorgelegd, niet geheel duidelijk zoals in het geval van Lewis (1975) en Grangaard (1976). We hebben daarom in dit onderzoek getracht om juist meer aandacht te schenken aan de theoretische en empirische onderbouwing om de beoogde taakdifferentiatie onderzoekbaar te maken. Hiertoe is allereerst een gedeeltelijke functie- en taakanalyse voor de basisschool volgens de methode van Kaufman (1972) uitgevoerd en is het begrip professionaliteitsdimensie ontwikkeld. Het resultaat van de analyse was een takenlijst, waarin aangegeven wordt binnen welk van de verschillende functies (brede taakcategorieën) de taken liggen, die in de school uitgevoerd moeten worden. In deze takenlijst is een tweedeling gemaakt. Een aantal taken werd als leerkrachttaken professioneel genoemd omdat dit werkzaamheden zijn, waarin bij de uitvoering een beroep gedaan wordt op de functionele vereisten van onderwijsgevendens (ITS en Vis en Malotaux, 1974). Een aantal andere taken werd als niet-professioneel aangemerkt, omdat bij de uitvoering niet of weinig beroep gedaan wordt op genoemde functionele vereisten. Deze kunnen door niet-onderwijsgevendens verricht worden. De taken in de school zijn opgevat als te rangschikken langs een verondersteld continuum, dat niet a priori gegeven is. De polen van het continuum worden gevormd door de extremen, professionele en niet-professionele taken. Daartussen is een gebied aan te wijzen, waarvan de professionaliteit discutabel is. Dit laatste wordt nu nader toegelicht.

Veel taken in de school worden, hoewel ze een beroep doen op de functionele vereisten, in de loop van de tijd routinetaken. Verder kan het gebeuren dat uit pedagogische overwegingen een onderwijsgevende een niet-professionele taak toch zelf wil verrichten of juist een professionele taak zal delegeren.

Dat laatste zal gebeuren als de leerkracht ervan overtuigd is dat de ander die taak aan kan, of dat het de leerlingen ten goede komt als die taak door een niet-leerkracht wordt uitgevoerd. Hoewel er een aantal taken in de school is aan te wijzen, dat zonder meer gedelegeerd kan worden en andere in het geheel niet, zijn er min of meer professionele taken, die afhankelijk van factoren in de schoolsituatie, al dan niet gedelegeerd kunnen worden. De laatste zijn discussietaken genoemd. Het veronderstelde continuum hebben we de professionaliteitsdimensie genoemd en wordt in Figuur 1 grafisch weergegeven.

Voor de concretisering van de professionaliteitsdimensie, dat is het rangschikken van een aantal taken op de professionaliteitsdimensie, is de volgende procedure toegepast. Allereerst zijn ten behoeve van de selectie van taken inhoudelijke en formele criteria geformuleerd, waarna uit de takenlijsten voor onderwijsassistenten en leerkrachten, verkregen tijdens de literatuurstudie, op zorgvuldige wijze 22 taken werden geselecteerd. (Deze selectieprocedure wordt hier buiten beschouwing gelaten). Deze konden zodanig op de professionaliteitsdimensie geplaatst worden, dat ongeveer een derde deel professioneel, een derde deel niet-professioneel en de rest discussietaak genoemd kon worden. Tijdens de pilotstudy zijn deze taken voorgelegd aan 32 externe deskundigen, allen met een aantal jaren onderwijservaring. Hun is de vraag voorgelegd de 22 taken te rangschikken langs de professionaliteitsdimensie en vervolgens te beoordelen in hoeverre het uitvoeren van de taken een beroep doet op de functionele vereisten van onderwijsgevendens. Eén taak kon hierna vervallen wegens grote overlap met een andere taak.

Omdat tijdens de pilotstudy de lijst met de resterende 21 taken tweemaal aan de respondentgroep van leerkrachten was voorgelegd, beschikten we aan het eind van de pilotstudy over 4 soorten beoordelingen van de 21 gekozen taken, nl. die van 3 projectmedewerkers, 32 externe deskundigen, 35 leerkrachten en kleuterleidsters vóór en 25 leerkrachten na één jaar ervaring met taakdifferentiatie met een onderwijsassistent. Na vergelijking van deze gegevens bleek dat 11 taken unaniem door de respondentgroepen als professionele, niet-professionele of discussietaak beoordeeld werden en 7 taken werden door drie van de respondentgroepen als zodanig beoordeeld. Slechts bij 3 taken was het niet mogelijk om

Taken	professioneel	discussie	niet-professioneel
	A	B	C

Figuur 1 Grafische weergave van de professionaliteitsdimensie, zoals gehanteerd in het project Stafopbouw

tot een vereiste overeenstemming van minimaal 3 respondentgroepen te komen. Deze drie taken zijn evenwel op de professionaliteitsdimensie gehandhaafd, omdat tijdens de pilotstudy bleek dat twee van de drie taken veelvuldig door de onderwijsassistenten werden uitgevoerd.²

3.2. Probleemstelling

In par. 1. is aangegeven dat het probleemgebied van het onderhavige onderzoek de taakdifferentiatie tussen leerkrachten en een niet-professionele functionaris was. Omdat dit voor een onderzoek een erg ruim gebied is en tevens om de taakomschrijving voor een onderwijsassistent hanteerbaar te maken is besloten dat de laatsten voornamelijk in de beide laagste jaargroepen van de lagere school zouden gaan werken. Het zijn met het oog op de differentiatie van de onderwijsleersituatie bovendien tamelijk arbeidsintensieve klassen, zodat extra hulp daar ook zinvol is.

Daarom luidde de kernvraag van deze studie: welke werkzaamheden verrichten leerkrachten van de beide laagste jaargroepen en onderwijsassistenten als de laatsten in de school werkzaam zijn. Omdat verwacht mocht worden dat beide typen functionarissen het toepassen van taakdifferentiatie moesten leren is tevens nagegaan of zowel het takenpakket van de onderwijsassistenten als van de leerkrachten gedurende een schooljaar zou veranderen. De pilotstudy leverde voldoende informatie op om de deelname van de onderwijsassistent aan het onderwijs en de bijdrage die geleverd werd aan de differentiatie van de onderwijsleersituatie mede in het onderzoek te betrekken. Als laatste is de beoordeling van de taakdifferentiatie door onderwijsgevend en onderwijsassistenten bestudeerd.

Omdat de 4 scholen van de pilotstudy tevens aan het hoofdonderzoek deelnamen waren we in staat enkele vergelijkingen te maken omtrent de taakdifferentiatie tussen het eerste en tweede ervaringsjaar. Deze 4 scholen worden in het vervolg 'oude' scholen genoemd.

Deze paragraaf wordt afgesloten met het vermelden van de voornaamste hypothesen en de verantwoording daarvan. Omdat leerkrachten en onderwijsassistenten tot verschillende typen functionarissen in de school behoren werd allereerst verwacht dat zij hun werkzaamheden in verschillende taakcategorïën zouden verrichten. Tevens werd verwacht dat de taakdifferentiatie niet zo rigide doorgevoerd zou worden dat er een absolute scheiding van werkzaamheden tussen beide functionarissen zou ontstaan. De tweede hypothese luidde derhalve, als zij werkzaam zijn in dezelfde taakcategorïën dan verschilt de to-

tale hoeveelheid tijd die leerkrachten en assistenten besteden aan een bepaalde taakcategorie. De derde hypothese, had betrekking op de 'ingroei' van de assistenten in hun functie. Er werd daarom verwacht dat zij in het eerste ervaringsjaar verschillende werkzaamheden in het eerste en tweede schooltrimester zouden verrichten, maar dat dit verschil afwezig zou zijn tussen het tweede en derde trimester. Er zou wel verschil zijn tussen het tweede en derde trimester in de hoeveelheid tijd, die door de assistenten binnen de taakcategorïën besteed werd.

Om de stabilisering van de taakdifferentiatie op wat langere termijn te onderzoeken werd de vierde hypothese geformuleerd, die luidde: er is geen verschil in tijdsbesteding ten aanzien van het soort taken van de onderwijsassistenten tussen die van de 'oude' scholen in het tweede jaar van hun functie en die van de 'nieuwe' scholen gedurende het tweede en derde schooltrimester. Tijdens de pilotstudy hadden de onderwijsgevend meerdere keren medegedeeld dat de aanwezigheid van de onderwijsassistenten hen in staat stelde de onderwijsleersituatie te differentiëren en dat dit vooral gebeurde bij arbeidsintensieve schoolvakken. Op grond hiervan werd in de laatste hypothese gesteld dat indien de assistenten met leerlingen werkten dit maximaal 15% van de tijd met de jaargroep en meer met kleinere groepen of individuele leerlingen zou gebeuren. En voorts zou meer dan 50% van de tijd besteed worden aan het totaal van het lees- en het rekenonderwijs en de manuele expressie.

4. Opzet van het onderzoek

Het was de bedoeling van het onderzoek om een aantal aspecten van het proces van de ontwikkeling van taakdifferentiatie te bestuderen. Er is derhalve gekozen voor een onderzoeksopzet waarbij het mogelijk was een ruim aantal metingen te verrichten en hierbij verschillende instrumenten te gebruiken die de onderzoekssituatie als het ware vanuit verschillende gezichtshoeken bestrijken (Fullan en Pomfret, 1977). De complexiteit van de onderzoekssituatie werd in het onderhavige geval extra vergroot omdat het gewenst geacht werd, enige ondersteuning aan de deelnemende scholen te verlenen in verband met de onbekendheid met de innovatie. Daartoe zijn enkele gesprekken gevoerd en hebben de onderwijsassistenten een zeer beperkte vooropleiding gehad (12 dagdelen) en hebben zij enige nazorg ontvangen (één dagdeel per schooltrimester). De ondersteuning is evenwel beperkt gehouden omdat het in de bedoeling lag het proces te bestuderen onder conditie van een

minimale ondersteuning. Dit met het oog op een eventuele latere verspreiding van taakdifferentiatie in de school, als ook om voldoende zicht te krijgen op de processen zelf.

4.1. Meetinstrumenten

In dit onderzoek zijn 4 instrumenten gebruikt, die alle ontwikkeld zijn met behulp van de in 3.1. genoemde 21 taakcategorieën, t.w.:

- een observatiecategorieënsysteem (OBS), waarbij aan de genoemde taakcategorieën i.v.m. de notatie van de leerlinggroepering, de plaats van de taakuitvoering en het betreffende schoolvak, enkele categorieën zijn toegevoegd;
- het logboek van de onderwijsassistent (LOG), waarin deze op systematische wijze hun werkzaamheden noteerden. Voor de verwerking hiervan werd het observatiecategorieënsysteem gebruikt;
- de taakinventarisatielijsten van een schoolteam (TIL), waarop enige malen de werkzaamheden van de assistent vermeld werden. De verwerking hiervan geschiedde met de taakcategorieën onder a. genoemd;
- een attitudeschaal (Asch), waarvoor de 21 taakcategorieën zijn gebruikt om de drie attitudecomponenten tot attributen te verwerken. De cognitieve component van de attitude werd verwerkt zodat de proefpersonen over de taakcategorieën professionaliteitsoordelen konden geven; de affectieve en gedragscomponenten werden verwerkt om respectievelijk de mate van voorkeur en de bereidheid tot delegeren van taken aan een onderwijsassistent te meten.

- Tot besluit kan vermeld worden dat aan het begin van het onderzoek een vragenlijst beginsituatie is afgenomen om aanvullende informatie te krijgen op hetgeen reeds in de selectieperiode van de scholen bekend was geworden (VBS).

In Figuur 2 worden de instrumenten en de meetmomenten in het onderzoek weergegeven, evenals de momenten waarop de ondersteuningsgesprekken zijn gevoerd en de opleiding van de onderwijsassistenten is verzorgd.

4.2. De proefgroep

Aan het onderzoek hebben 10 scholen deelgenomen, die gelijkelijk verdeeld waren over de drie nominaties en demografische typeringen, die in ons land bij onderzoek gebruikelijk zijn. De sociaal-economische klasse van de leerlingen was midden tot laag, op één school overwegend hoog, terwijl één school een stimuleringschool was. Er waren één kleine school (5 leerkrachten) en twee grote scholen bij (10 leerkrachten). De voornaamste selectiecriteria waren het op weg zijn naar de integratie met een kleuterschool, het zichtbaar zijn van aanzetten van enigerlei vorm van individualisering van het onderwijs en een schoolteam dat minstens werkt in de richting van teamvorming.

Op iedere school was één onderwijsassistent gedurende 16 uur per week werkzaam. Hiervan werd ongeveer 12 uur besteed aan activiteiten t.b.v. de beide eerste leerjaren en gemiddeld één schooldtijd elders in de school. Dat kon zijn t.b.v. één of meerdere overige leerjaren of het schoolhoofd. De schoolteams waren vrij om binnen de aangegeven tijdsli-

maand	instrumenten	'Oude scholen' (N = 4)					'Nieuwe scholen' (N = 6)				
		TIL	VBS	Asch	OBS	LOG	TIL	VBS	Asch	OBS	LOG
juli							x				
aug.								x	x		*
sept.					x	x				x	x
okt.					x	x				x	x
nov.					x	x				x	x
dec.					x	x*				x	x*
jan.		x			x	x	x			x	x
febr.					x	x				x	x
mrt.					x	x*				x	*
apr.					x	x				x	
mei				x	x	x			x	x	x
juni					x	x				x	x

Figuur 2 De meetmomenten, met x aangegeven; de gesprekken, met een o gemerkt en de opleidingsmomenten van de onderwijsassistenten met *

mieten de werkzaamheden voor de assistenten zelf te kiezen.

De sollicitatieprocedure van de onderwijsassistenten is door de scholen uitgevoerd en hieraan nam een projectmedewerker deel. De voornaamste selectiecriteria waren enige jaren voortgezet onderwijs, maximaal MULO- of MAVO-diploma, een behoorlijke verbale uitdrukingsvaardigheid, interesse voor de functie, een positieve indruk maken wat betreft de wijze van gespreksvoering en uiterlijke verzorging en bereid zijn een korte vooropleiding te volgen. De gekozen onderwijsassistenten waren allen vrouwen; 9 van hen waren in de leeftijdsgroep van 23-38 jaar. Zij waren gehuwd en hadden kinderen. Eén assistent was 18 jaar en ongehuwd.

Wat de uitvoering van het onderzoek betreft kan vermeld worden dat dit volgens plan verlopen is. Eén storende factor is tijdens het verrichten van de observaties opgetreden. Deze waren namelijk volgens een roulerend schema, overeenkomstig de werkroosters van de onderwijsassistente gepland, zodat alle werkuren van telkens andere dagdelen van de schoolweek geobserveerd konden worden. Meerdere keren bleek dat de assistenten op een andere plaats in de school werkten dan hun werkrooster aangaf. In die gevallen is toch geobserveerd vanuit de overweging dat de werkzaamheden in de school kennelijk niet altijd van te voren goed te overzien zijn.

5. De onderzoeksresultaten

Het vrij grote aantal instrumenten waarmee in het onderhavige onderzoek veel metingen zijn verricht noopt ons, met het oog op de beperkte ruimte in deze publikatie, slechts een deel van de onderzoeksresultaten te presenteren. We hebben gekozen voor de voornaamste van die van de uitgevoerde observaties. De overwegingen daarvoor zijn de volgende. Het gaat hierbij om gedrag, dat waargenomen is door getrainde observatoren waarvan de interscorerbetrouwbaarheidscoëfficiënten lagen boven .80 (Scotts pi-formule). Het betrof hierbij gedurende één schooljaar op de oude scholen 20 uur per school en op de nieuwe scholen 21 uur per school. Het totaal aantal werkuren van de assistenten was in dat jaar 675; de duur van een observatieperiode was één klokuur. Door het aangepaste roulerende systeem van de tijdstippen van de observaties is op systematische wijze de totale werktijd van de assistenten in de observaties betrokken. De overige onderzoeksresultaten zullen slechts betrokken worden in de interpretaties en/of discussie. Voor de exacte gegevens hier-

van wordt verwezen naar de oorspronkelijke publikatie (van Greevenbroek, 1980).

5.1. De verwerking van de onderzoeksgegevens

Voor de statistische verwerking van de observatiedata zijn m.b.v. het S.S.P.S. computerprogramma (Nie e.a., 1975) kruistabellen en frequentietellingen opgevraagd. Er is geen onderscheid gemaakt tussen de verschillende leerjaren omdat dit na een eerste analyse niet nodig bleek te zijn. Voor de toetsing van de gevonden verschillen is de t-toets voor verschillen tussen percentages (Smith, 1962) toegepast. Er is tot toetsing overgegaan als een taakcategorie minstens 0,5% van het totale takenpakket omvatte en als het totaal van de absolute frequentie meer dan 50 was. Er is geen multivariate toets toegepast omdat ook i.v.m. de sterk significante verschillen bij een groot aantal categorieën bij de t-toets multivariate analyse geen nieuwe informatie zou opleveren.

5.2. Resultaten

Wat de taakdifferentiatie tussen leerkrachten en onderwijsassistenten betreft kan vermeld worden dat zij in op één na alle taakcategorieën beiden werkzaam waren, terwijl verwacht werd dat zij hun werkzaamheden in verschillende taakcategorieën zouden verrichten. De hoeveelheid tijd die beiden aan een bepaalde taakcategorie besteedde bleek voor 10 taakcategorieën significant te verschillen. Dit resultaat bevestigde de gestelde verwachting. De relatieve en absolute frequenties van de tijdsbesteding van beide typen functionarissen over het gehele schooljaar worden in Tabel 1 weergegeven.

Hoewel het takenpakket van de leerkrachten van de oude en nieuwe scholen grote overeenkomst vertoont, kan de tijdsbesteding aan de verschillende taken grote verschillen vertonen, hetgeen blijkt uit Tabel 2.

Om zicht te krijgen op de stabilisering van de taakdifferentiatie is onderzocht in hoeverre er veranderingen optraden in het takenpakket van de onderwijsassistenten van de nieuwe scholen, omdat aangenomen mocht worden dat er bij de oude scholen o.i.v. de pilot-study reeds van een zekere stabilisering sprake was. In Tabel 3 zijn de resultaten hiervan weergegeven. Hieruit is af te leiden dat de assistenten gedurende het schooljaar hun werkzaamheden binnen vrijwel dezelfde taakcategorieën verrichtten, hetgeen niet verwacht was. Op twee taakcategorieën na (3 en 3a) besteedden de onderwijsassistenten verschillende tijd tussen het tweede en derde schooltrimester. De verwachting dienomtrent kon daarom

Tabel 1 *Relatieve en absolute frequenties van de taakcategorieën voor leerkrachten en onderwijsassistenten over het gehele schooljaar van de nieuwe scholen, de oude scholen en het totale scholenbestand*

taak- cat.**	oude scholen N = 4			nieuwe scholen N = 6			alle scholen N = 10			absolute frequenties (totaal)	
	lkr.	ass.	t- waarde	lkr.	ass.	t- waarde	lkr.	ass.	t- waarde	lkr.	ass.
1	7,6	30,7	24,4*	7,4	26,0	30,0*	7,4	27,5	38,7*	639	2888
2	3,1	4,1	2,1	2,5	2,3		2,7	2,9		232	306
3	30,9	14,4	15,1*	32,3	17,3	20,0*	31,9	16,4	25,0*	2744	1718
3a	3,4	0,7	7 *	3,4	1,8	5,7*	3,4	1,4	8,8*	293	150
4	1,2	0,2		1,5			1,4	0,1		122	6
5	1,2	0,2		2,3	0,1		2,0	0,1		171	14
6	0,4			0,2			0,3			24	1
7	32,2	19,1	11,5*	30,3	26,9	4,3*	30,9	24,4	10,0*	2659	2554
8	0,9	3,7	7,5*	1,4	4,3	10,2*	1,3	4,1	12,2*	110	432
9	0,2	1,8	6,5*	0,8	2,4	7,4*	0,6	2,2	9,6*	54	228
10	2,0	0,3		1,0	0,2		1,3	0,2		115	25
11	0,7			0,9	0,1		0,9	0,1		74	10
12	1,9	0,5	4,8*	2,6	0,7	8,3*	2,3	0,6	9,5*	202	64
13	0,9	6,8	12,5*	4,3	6,5	5,6*	3,3	6,6	10,7*	280	693
14	1,7	0,4		2,4	0,3		2,2	0,4		188	37
15	4,2	8,1	6,4*	4,9	3,6	3,7*	4,7	5,0		401	529
16	7,5	8,9	2,0	1,7	7,5	16,4*	3,5	7,9	13,3*	297	832
totaal	100%	100%		100%	100%		100%	100%			
abs. freq.	2593	3389		6012	7098					8605	10487

*) Overschrijdingskans kleiner dan 0,01

**) De omschrijving van de taakcategorieën is in noot 2 weergegeven

voor acht van de tien relevante taakcategorieën aangenomen worden.

Bij nadere bestudering van Tabel 3 zijn de volgende opmerkelijke feiten te constateren. De onderwijsassistent ging bij het vorderen van het schooljaar steeds minder tijd besteden aan de voorbereiding van het onderwijs, zoals het klaarmaken van allerlei materialen (categorie 1). Het lijkt dat dit vooral gaat ten

gunste van het controleren van verwerkingsopdrachten (categorie 7). Reeds in het eerste trimester had de assistent een vrij grote onderwijstaak (categorie 3), die evenwel afnam in het tweede trimester en dan constant bleef. Correctiewerk verrichten (categorie 8) steeg flink in het tweede trimester, maar daalde weer tot het oorspronkelijke niveau in het derde trimester. Een omgekeerde lijn kan bij administra-

Tabel 2 *De variatie in besteding van de tijd in de taakcategorieën met de hoogste percentages over één schooljaar*

taakcat.	oude scholen		nieuwe scholen	
	leerkracht	onderw.ass.	leerkracht	onderw. ass.
3	22,5 – 40,8%	8,3 – 18,6%	22,2 – 36,0%	14,9 – 21,9%
7	21,6 – 42,9%	17,4 – 23,6%	18,3 – 41,5%	18,0 – 34,0%
1	5,2 – 15,0%	27,4 – 44,7%	6,3 – 9,6%	17,1 – 37,7%
13	0,7 – 1,8%	0,0 – 9,2%	0,1 – 10,4%	3,3 – 8,6%

Tabel 3 *Relatieve frequenties van de door de onderwijsassistenten uitgevoerde taken binnen de drie trimesters van de nieuwe scholen (de cijfers tussen haken zijn de absolute frequenties per taakcategorie)*

taak- cat.	1 ^e trimester	2 ^e trimester	3 ^e trimester	toetsing	toetsing
				1 ^e -2 ^e trimester	2 ^e -3 ^e trimester
				t- waarde	t- waarde
1	37,7 (909)	22,2 (593)	17,1 (344)	12,2*	4,3*
2	3,4 (83)	1,3 (34)	2,4 (49)	4,9*	2,7*
3	21,9 (528)	14,9 (399)	15,1 (303)	6,4*	0,2
3a	0,2 (6)	2,6 (69)	2,5 (50)	7,5*	0,2
4					
5	0,1 (2)	0,2 (6)			
6		(1)			
7	18,0 (434)	34,0 (909)	28,1 (565)	13,3*	4,3*
8	3,2 (77)	5,8 (155)	3,6 (73)	4,5*	3,6*
9		2,7 (73)	4,7 (95)		3,5*
10	0,1 (2)	0,4 (10)	0,2 (4)		
11	0,3 (7)	0,1 (2)			
12	0,1 (3)	1,1 (29)	0,7 (15)	4,7*	1,5
13	8,2 (198)	3,3 (89)	8,6 (174)	7,4*	7,4*
14	0,2 (4)	0,4 (10)	0,5 (10)		
15	1,4 (34)	3,6 (96)	6,2 (124)	5,1*	4,0*
16	5,1 (122)	7,5 (201)	10,3 (207)	3,5*	3,3*
totaal	100% (2409)	100% (2676)	100% (2013)		

*) Overschrijdingskans kleiner dan 0.01

tieve werkzaamheden geconstateerd worden (categorie 13). Daar daalde het percentage in het tweede trimester en kwam in het derde trimester weer terug op het oorspronkelijke niveau.

Resumerend kunnen we zeggen dat de assistenten op de nieuwe scholen bij het begin van het tweede trimester een duidelijke vaste plaats hadden bij het uitvoeren van het onderwijs (categorie 3, 3a en 7). Hun werkzaamheden bij het voorbereiden van het onderwijs (categorie 1) namen aanmerkelijk af. Een bescheiden plaats hadden ze bij de evaluatie van het onderwijs (correctie (8) en beoordelen van leerprestaties (9)). Een flink deel van de activiteiten werd besteed aan administratieve taken (categorie 13) en allerlei restactiviteiten (15). Een ruime toename is te zien bij de non-actieve perioden (16). Dit laatste is vermoedelijk toe te schrijven aan 'ruis' of toeval, bijvoorbeeld doordat in de observatieperioden toevallig veel schoolpauzes vielen.

Eveneens is de stabilisering van de taakdifferentiatie over een wat langere periode bestudeerd. Hiervoor is het gemiddelde van de frequenties van het gehele schooljaar van de oude scholen vergeleken met het gemiddelde van de frequenties van de twee

laatste trimesters van de nieuwe scholen. Hoewel de assistenten ook over langere tijd steeds dezelfde werkzaamheden bleven verrichten was er wel een significant verschil in een aantal categorieën te constateren. Over de richting van deze verschillen kan het volgende worden vermeld. Op de oude scholen werd meer tijd besteed aan de voorbereiding van het onderwijs (1), werkoverleg (2) en restactiviteiten (15), dan op de nieuwe scholen. Op de nieuwe scholen werd meer tijd besteed aan verwerkingsopdrachten geven (3a), controleren van verwerkingsopdrachten (7), correctiewerk verrichten (8), beoordelen van leerprestaties (9) en surveilleren (12).

Tot slot kon bij vergelijking van de taakinventarisielijsten van de schoolteams en de logboeken van de assistenten met de observatiedata geconstateerd worden dat er grote overeenkomst is in het soort taken dat de leerkrachten wilden laten uitvoeren, waarvan de onderwijsassistenten vermeldden dat zij deze uitgevoerd hebben en welke door de onderzoekers in de school zijn waargenomen.

In Tabel 1 is aangegeven dat de onderwijsassistenten op de oude en nieuwe scholen samen gemiddeld 27,5% van hun werktijd besteedden aan de voorbe-

Tabel 4 *Percentages tijd, die de onderwijsassistenten op de oude en nieuwe scholen besteedden aan de assistentie bij de instructie en controle van verwerkingsopdrachten van het lees- en rekenonderwijs en manuele expressie*

schoolvak	oude scholen	nieuwe scholen
1. lezen	18	25,8
2. rekenen	14	22,1
3. manuele expr.	26,9	12,3
Totaal	58,9%	60,2%

reiding van het onderwijs (categorie 1) en 16,4%, 1,4% en 24,4% aan respectievelijk instructie en verwerkingsopdrachten geven en het controleren van verwerkingsopdrachten (de categorieën 3, 3a en 7).

Er is nagegaan ten gunste van welke schoolvakken de werkzaamheden van de onderwijsassistenten zich uitstrekten. Hierbij werd verondersteld dat de assistenten vooral behulpzaam zouden zijn bij die schoolvakken, die bij instructie en controle erg arbeidsintensief zijn. Op basis van gegevens uit de pilot-study, werd daarom verwacht dat als de onderwijsassistenten deelnemen aan het onderwijs, zij meer dan 50% van hun tijd besteden aan het totaal van het lees- en rekenonderwijs en de manuele expressie. Deze verwachting werd bevestigd zoals uit Tabel 4 blijkt.

Hoewel de totaalpercentages elkaar nauwelijks ontlopen is deze tabel illustratief voor de geheel verschillende wijze waarop de assistenten op de beide typen scholen bijdragen aan het onderwijs leverden.

De laatste constatering geldt eveneens als we bezien welke bijdrage de onderwijsassistenten leverden aan de differentiatie van de onderwijsleersituatie, waarvan de data in Tabel 5 zijn samengevat.

Uit Tabel 5 is af te leiden dat de onderwijsassistenten, zoals verwacht werd, minder dan 15% van hun tijd bij het geven van instructie (cat. 3) aan de hele klas besteed hebben. Tot deze taakcategorie hoort ook leerlingen informeren, mondeling taal verbeteren, oefenen/overhoren van leerstof en voordoen van expressie-technieken. Dezelfde verwachting was eveneens gesteld t.b.v. het controleren van verwerkingsopdrachten (cat. 7). Deze moest evenwel verworpen worden, omdat de assistenten zelfs voor meer dan 40% van de gevallen de opdrachten in de hele klas controleerden. Dit feit werd veroorzaakt doordat de leerkrachten vaak samen met de assistenten deze werkzaamheden verrichtten.

Tot besluit menen we wat de onderwijsassistenten betreft te mogen concluderen dat, naarmate de leerlinggroeperingen kleiner werden, de hoeveelheid tijd, besteed aan instructie-activiteiten toenam. Wat het controleren van verwerkingsopdrachten betreft kan geconcludeerd worden dat naarmate de leerlinggroepering kleiner werd, de hoeveelheid tijd besteed aan controle-activiteiten voor leerkrachten en assistenten beiden afnam. Desalniettemin besteedden de onderwijsassistenten gemiddeld 55% van hun tijd aan controle-activiteiten in de kleinere groepen en aan individuele leerlingen. Dit gegeven wijst erop, dat de leerlingen ook meer persoonlijke aandacht konden krijgen bij het controleren van hun verwerkingsopdrachten.

Tabel 5 *Relatieve frequenties van de leerlinggroeperingen, waarmee leerkrachten en onderwijsassistenten werkten in de taakcategorieën 3 (instructie geven) en 7 (controleren van verwerkingsopdrachten) over het gehele schooljaar. (De cijfers tussen haken zijn de absolute frequenties)*

taak-categorieën	3 (instructie geven)				7 (controleren van verwerkingsopdrachten)			
	leerkr. scholen		onderw. ass. scholen		leerkrachten scholen		onderw. ass. scholen	
leerling-groepering	oud	nieuw	oud	nieuw	oud	nieuw	oud	nieuw
1. individu	7,4	5,8	37,4	49,1	3,6	1,7	8,6	7,9
2. kl. groep (2-6)	7,5	7,6	48,3	21,0	10,5	3,8	22,7	7,6
3. grotere groep (meer dan 6)	20,6	28,8	7,6	17,4	29,2	30,6	28,9	35,2
4. hele klas	64,5	57,8	6,4	12,5	56,7	63,9	39,8	49,3
Totaal	100% (802)	100% (1942)	100% (488)	100% (1230)	100% (836)	100% (1823)	100% (646)	100% (1908)

6. Discussie

Het doel van deze studie was om, uitgaande van de idee van stafdifferentiatie, een deel van de gedifferentieerde stafopbouw, met name de taakdifferentiatie in de school tussen leerkrachten en een niet-professionele functionaris, de onderwijsassistent, te onderzoeken. Hierbij had tevens de ontwikkeling van de beoogde taakdifferentiatie onze belangstelling. Om de ontwikkelingsgang en de uiteindelijke vormgeving van de complexe materie, die een dergelijke taakdifferentiatie in de school is, onderzoekbaar te maken werd de aandacht gericht op een aantal facetten hiervan, waaronder de stabilisering van de taakdifferentiatie. Voorts kregen de deelname van de assistenten aan het onderwijs en de bijdrage van hen aan de differentiatie van de onderwijsleersituatie de aandacht.

Bij de bespreking van de onderzoeksresultaten komt allereerst de waargenomen taakdifferentiatie tussen leerkrachten en een onderwijsassistent aan de orde. Uitgaande van het begrip professionaliteitsdimensie (3.1.) werd verwacht dat leerkrachten en assistenten hun werkzaamheden in verschillende taakcategorieën zouden verrichten. Dat bleek niet het geval te zijn, behalve voor één activiteit, namelijk bordschrijven, dat uitsluitend een leerkrachttak bleek te zijn. Dat is een opmerkelijk feit omdat deze taak op de attitudeschaal bij herhaling door leerkrachten en assistenten een weinig professionele taak genoemd werd, beiden toonden er weinig voorkeur voor en beiden meenden dat de delegerbaarheid van deze werkzaamheid aan een assistent groot is. Dat de leerkrachten toch zelf deze taak verrichtten komt vermoedelijk voort uit het tijdstip van de observaties, namelijk tijdens de werktijden van de assistenten, die grotendeels samenvielen met de schooluren van de leerlingen. Het vele bordwerk dat in de lagere leerjaren voorkomt verrichtten de leerkrachten kennelijk zelf en ze bleven dat tijdens de schooluren ook doen. De hoeveelheid tijd die leerkrachten en assistenten aan de diverse taakcategorieën besteedden verschilde significant voor de 9 belangrijkste van de 16 gehanteerde taakcategorieën ($p < 0,01$). Hierbij bleek dat de onderwijsgeveinden veel meer tijd besteedden dan de assistenten aan werkzaamheden die door hen zelf professioneel genoemd werden, waarvoor zij tevens voorkeur hadden en die naar hun mening niet gedelegeerd konden worden. Het waren allerlei instructie-activiteiten en het geven en controleren van verwerkingsopdrachten van de leerlingen. De onderwijsassistenten verrichtten het grootste deel van de onderwijsvoorbereidende werkzaamheden, zoals het verzorgen en klaarmaken van leer- en hulpmidde-

len, bibliotheek- en administratieve werkzaamheden en het onderhoud van het documentatiecentrum. Zij deden tevens nogal wat correctiewerk. (Deze werkzaamheden werden ook door de meeste onderzoekers in de V.S. genoemd). Het zijn alle activiteiten die door beide typen functionarissen als niet, of weinig professioneel en goed delegerbaar aan een onderwijsassistent werden genoemd. Gemiddeld ging de voorkeur van de assistenten ook naar deze taken uit. In zoverre is de taakdifferentiatie overeenkomstig het begrip professionaliteitsdimensie toegepast. Toch bleek dat de assistenten nog veel assistentie verleenden bij de uitvoering en evaluatie van het onderwijs. We hebben een verdere analyse op de verkregen data toegepast, nadat werkoverleg, nonactieve perioden en enkele te verwaarlozen werkzaamheden buiten beschouwing waren gelaten. De rest van de werkzaamheden van de assistenten (83%) werd als een totaalpakket opgevat (100%) en als zodanig herwaardeerd. Het bleek dat 86% daarvan bestond uit taken, die zowel door leerkrachten en onderwijsassistenten als niet- of weinig professioneel beoordeeld werden. Toch bleek ook na de gevolgde procedure omstreeks 10% van het takenpakket van de onderwijsassistenten uit instructietaken te bestaan. Blijkens de logboeken van de assistenten, de werkzaamheden, aangegeven op de taakinventarisatielijsten en bij navraag bij de onderwijsgeveinden betrof dat altijd de zogenaamde tweede instructie aan of 'tutoring' van leerlingen, die aan de grote groepsinstructie niet genoeg hadden. Het waren weliswaar werkzaamheden met een vrij grote mate van professionaliteit, maar ze werden door de assistenten verricht als een afgeleide van de leerkrachttaken.

Wat de stabilisering van de taakdifferentiatie betreft kon geconcludeerd worden dat de leerkrachten blijkbaar zeer snel bepaald hadden welk soort werkzaamheden zij de assistenten wilden laten verrichten; dit gebeurde reeds tijdens het eerste trimester. Daarna konden, zoals bij navraag aan leerkrachten en assistenten bleek, onder invloed van trimestergebonden of andere gebeurtenissen in de school veranderingen in tijdsbesteding in de taakcategorieën voor de assistenten ontstaan. Het soort werkzaamheden veranderde echter niet. Dit beeld bleef ook in het tweede jaar van taakdifferentiatie op de oude scholen bestaan. Wat de bijdrage van de onderwijsassistenten aan het onderwijs betreft kon geconcludeerd worden dat zij omstreeks 60% van de daaraan bestede tijd assistentie verleenden bij schoolvakken, die door het toepassen van de differentiatie van de onderwijsleersituatie vrij arbeidsintensief worden. Dit waren lezen, rekenen en manuele expressie.

Om meer zicht te krijgen op de bijdrage aan de

differentiatie van de onderwijsleersituatie is nagegaan hoeveel tijd de onderwijsassistenten besteedden aan diverse leerlinggroeperingen. Het bleek dat de assistenten overwegend met kleine groepjes of individuele leerlingen werkten bij het oefenen en overhoren van leerstof en het geven van een tweede instructie. De leerkrachten waren kennelijk van oordeel dat dit, als een afgeleide van hun eigen eerste instructie in de grote groep, door de onderwijsassistenten kon worden verricht. Als het ging om het controleren van verwerkingsopdrachten dan gebeurde dit bijna evenveel in kleinere groepjes, bij individuele leerlingen als samen met de leerkracht in de klas. We veronderstellen dat dit laatste te maken heeft met het verlangen van de onderwijsgeevenden om het zicht op het totaal van de leervorderingen van de leerlingen te behouden.

In 3.2. is aangegeven dat we door het uitvoeren van een pilot-study in staat waren enkele vergelijkingen te maken tussen de scholen in het eerste en tweede jaar van taakdifferentiatie. Hiervan wordt het volgende vermeld. De scholen geven vóór en tijdens de ervaring met de genoemde taakdifferentiatie dezelfde soort werkzaamheden aan, die een onderwijsassistent in de school kan verrichten. Hierbij kon het evenwel om geheel verschillende concrete activiteiten gaan. De werkzaamheden die de onderwijsassistenten in hun logboeken noteerden ondersteunen gedurende beide ervaringsjaren zowel de gegevens van de taakinventarisatielijsten als de observatiedata. Ook als niet geobserveerd werd in de scholen richtten de assistenten de reeds eerder genoemde werkzaamheden.

7. Nabeschouwing

In onze oorspronkelijke publikatie werd de discussie afgesloten met enkele desiderata voor verder onderzoek. Deze zijn op deze plaats weggelaten omdat naast de vraag naar de wenselijkheid ook die van de haalbaarheid gerezen was. In een aantal landen in Europa, waar eveneens onderzoek is verricht naar de functie van de onderwijsassistent, mochten de gunstige resultaten niet het effect hebben dat de onderzoekers gehoopt hadden, namelijk de acceptatie van de plaats van een onderwijsassistent in een schoolteam. We verwachten dat dit voorlopig ook in ons land niet het geval zal zijn. Wij vinden dat een spijtige zaak, omdat uit onderzoek en ervaring gebleken is, dat de onderwijsassistent veel en goed werk in de school kan verrichten, dat tevens daadwerkelijk kan bijdragen aan de kwaliteitsverbetering van het onderwijs. Wij wijzen hier bovendien op het feit dat we

in Nederland aan de vooravond staan van de nieuwe basisschool. Om het vele extra-werk dat vormgeving aan de nieuwe basisschool met zich meebrengt, evenals het arbeidsintensieve karakter van het feitelijk functioneren van deze school, valt te overwegen of reeds nu een onderwijsassistent niet een zinvolle aanvulling van een schoolteam is.

Toch zijn we geen voorstander van een naïeve of onvoorbereide invoering van een dergelijke functionaris in de school. Bovendien staat naar ons idee de onderwijsassistent niet op zichzelf; deze wordt namelijk door ons opgevat als een deel van het geheel van de personele voorzieningen in de school. Het is niet zonder betekenis dat de figuur van de onderwijsassistent in deze en de vorige publikatie in verband gebracht is met stafdifferentiatie. Dit organisatiepatroon van volwassenen in de school zien we als één van de werkbare mogelijkheden voor het adequaat functioneren van de schoolstaf. Binnen een dergelijk stafmodel bestaat tevens de mogelijkheid om P.A.-studenten en participerende ouders een meer zinvolle plaats in de school te geven dan nu soms het geval is. Hiervoor zou een deel van de resultaten van dit onderzoek zeer goed gebruikt kunnen worden. Een nadere uiteenzetting hierover moet op deze plaats achterwege blijven.

We sluiten deze publikatie af met te stellen dat stafdifferentiatie met daarin opgenomen diverse rollen van onderwijsgeevenden, niet-leerkrachten en aanstaande leerkrachten een belangrijke bijdrage kan leveren aan het verzorgen van kwalitatief verantwoord onderwijs. Met het oog op dit laatste is de nieuwe basisschool ontworpen en is de ontwikkeling hiervan thans in volle gang.

Noten

1. In de literatuur worden voor de typering van de onderwijsassistent of teacher aide zowel de termen paraprofessioneel als niet-professioneel gebruikt en hierbij wordt geen scherp onderscheid tussen beide termen gehanteerd. In de tekst van deze publikatie laten we de onderscheiding eveneens vervallen, ofschoon wijzelf menen dat de afbakening tussen de termen zeker gerechtvaardigd is.
2. De 21 taakcategorïeën zijn tot een beperkt aantal observatiecategorïeën teruggebracht. Deze zijn met een * gemerkt. De overige categorïeën zijn hieraan toegevoegd. 1. Verzorgen van leer- en hulpmiddelen*, waarin tevens opgenomen materiaal verzamelen*, verzorging van de leeromgeving*; 2. voeren van werkoverleg; 3. instructie geven*, waarin tevens opgenomen leerlingen informeren*, mondelinge taal verbeteren*, oefenen/overhoren van leerstof* en voordoen van presentietechnieken*; 3a. verwerkingsopdrachten geven*; 4.

trainen van sociale vaardigheden*; 5. voorlezen/vertellen/zingen (voor ontspanning); 6. bord schrijven*; 7. controleren van verwerkingsopdrachten*; 8. correctiewerk verrichten*; 9. beoordelen van leerprestaties*, waarin opgenomen toetsafname; 10. onderhouden van relaties*; 11. ordemaatregelen nemen*/prijzen c.q. verwerpen van gedrag*; 12. surveilleren*; 13. administratieve werkzaamheden verrichten*; 14. huis-houdelijke/organisatorische mededelingen doen; 15. restcategorie; 16. niet-actieve perioden.

Hamilton, M. M., *An analysis of the functions of Tennessee public school kindergarten teacher aides*, Memphis State University, 1974.

I.T.S. en Vis en Malotaux, *De functies en taken van de onderwijsgeevenden in het kleuter-, basis- en buitengewoon onderwijs*, Nijmegen: 1974.

Kaufman, R. A., *Educational system planning*, New York: 1972.

Lauglo, J., *Utilization of teacher aides in some European countries and the United States*, Paris: 1977, ED 160 543.

Levis, E. P., *Teacher-teacher aide relations in open education and their implications for individualized instruction*, United States, International University, 1975.

Merrimack Educational Center, *Training program for instructional assistants*, Chelmsford: 1972, ED 085 335.

Moon, R. A., *An analysis of teacher tasks to enable identification of the potential use of auxiliary personnel in the instructional process*, Michigan State University, 1969.

Projectteam Stafopbouw, *Bibliografie Stafopbouw* (Stafdifferentiatie of gedifferentieerde stafopbouw en Onderwijsassistent). LICOR, Leiden: 1980.

Ward, B. A. and W. J., Tikunoff, Utilizing non-teachers in the instructional process. In: D. L. Duke (ed), *Classroom Management*, 78th Yearbook of the NSSE, Part II, 1979.

Welty, D. A. and D. R. Welty, *The teacher aide in the instructional team*, New York: 1976.

Curriculum Vitae: Zie Pedagogische Studiën, 1981, 58, p. 419

Manuscript aanvaard 20-5-'81

Literatuur

Canadian Education Association, *Notes on the use of auxiliary personnel in some Canadian school systems*, Toronto: 1975, ED 121794.

Conant, E. H., *Teacher and paraprofessional work productivity*, Lexington: 1973.

Ferguson, R. C., *Teachers and teacher aides: a case study of innovation in an elementary school*, University of Toronto, Canada, 1976.

Fullan, M. and A., Pomfret, Research on Curriculum and Instruction Implementation. *Review of Educational Research*, Vol. 47, 1977/2, 335-397.

Grangaard, D. R., *Perceptions of the functions of paraprofessionals in the kindergarten*, Baylor University, 1976.

Greevenbroek, A. van, *Onderwijsassistent en taakdifferentiatie*, Leiden: 1980 en 's-Gravenhage: 1981, S.V.O.-reeks nr. 40.