

Effectieve inzet van onderwijsondersteunend personeel in basis- en voortgezet onderwijs

Rapport



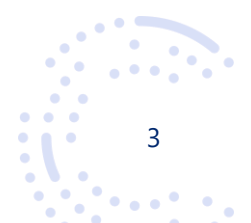
Datum februari 2025
Auteurs Nynke van Miltenburg, Daniël van Hassel en Hannah de Rooij (CAOP)
Froukje Wartenbergh en Joyce Bendig (MOOZ Onderzoek)
Roxanne van Giesen en Marije Oudejans (Centerdata)

© 2025 CAOP (Den Haag)/Centerdata (Tilburg)/MOOZ (Arnhem)

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of op enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Inhoudsopgave

Samenvatting, conclusie en aanbevelingen	4
Samenvatting	4
Conclusie	9
Aanbevelingen	9
1 Inleiding	11
1.1 Aanleiding en doel	11
1.2 Afbakening: OOP'ers in het primaire proces van het regulier onderwijs	11
1.3 Onderzoeksvragen	12
1.4 Onderzoeksofzet	12
1.5 Leeswijzer	15
2 Overzicht van bestaande literatuur	16
2.1 De achtergrond van OOP'ers	16
2.2 Inzet van OOP'ers in de klas	17
2.3 Het toekomstperspectief van OOP	19
2.4 Samenvatting	21
3 Achtergrond van OOP	23
3.1 Eerdere werkervaring van OOP'ers	23
3.2 Opleidingsniveau OOP'ers	24
3.3 Gebruik maken van ervaring	25
3.4 Samenvatting	25
4 Inzet in de klas	26
4.1 Visie op inzet van OOP	26
4.2 Gebruik van inzichten uit onderzoek naar de inzet van OOP	28
4.3 Vormen van OOP-inzet in de klas: breed of specifiek	29
4.4 Vormen van OOP-inzet in de klas: gerichte begeleiding	30
4.5 (Nakomen van) afspraken over de inzet van OOP	31
4.6 Aansluiting bij de behoefte van leerlingen	34
4.7 Meerwaarde in de klas	36
4.8 Afstemming met collega's	38
4.9 Samenwerking met de leraar en de gezamenlijke verantwoordelijkheid voor een klas	39
4.10 Tevredenheid over organisatie van OOP binnen school	39
4.11 Samenvatting	42
5 Ambitie en toekomstperspectief	43
5.1 Toekomstperspectief: loopbaanambities en -mogelijkheden	43
5.2 Ondersteuning bij realiseren ambities	47
5.3 Wensen ten aanzien van scholing	49
5.4 Individueel professionaliseringsbudget	50
5.5 Functioneringsgesprekken	53
5.6 Samenvatting	54
6 Suggesties uit het veld	56
6.1 Aandachtspunten bij perspectief OOP en schoolleiders	56
6.2 Belangrijkste oplossingsrichtingen	57
6.3 Samenvatting	58



Samenvatting, conclusie en aanbevelingen

Samenvatting

Aanleiding, doel en onderzoeksvragen

De inzet van onderwijsondersteunend personeel (OOP) in het basisonderwijs (po) en voortgezet onderwijs (vo) neemt de afgelopen jaren toe.¹ Dat betekent dat de samenstelling van onderwijsteams verandert: waar een schoolorganisatie voorheen grotendeels bestond uit een team van leraren/docenten en leidinggevenden, bestaat nu een steeds groter aandeel uit OOP'ers in diverse functies. Er bestaat echter nog weinig duidelijkheid over hoe schoolorganisaties OOP'ers effectief kunnen inzetten en behouden voor het onderwijs. Doel van het huidige onderzoek is inzicht te geven in de achtergronden, taken, rollen en ambities van OOP'ers. Dit moet bijdragen aan beleidsvorming rondom het beroepsbeeld en de positionering van OOP'ers.

Hiermee komen we tot de volgende onderzoeksvraag:

Hoe is en/of wordt de inzet van OOP in de klas door scholen en onderwijsprofessionals georganiseerd en wat zijn de ambities en behoeften van de beroepsgroep?

Om deze hoofdvraag te beantwoorden, staan de volgende deelvragen centraal:

Achtergrond OOP'ers

1. Vanuit welke achtergrond (opleiding en werkervaring) kiezen OOP'ers voor een baan in het onderwijs?

Inzet in de klas

2. Welke specifieke taken en verantwoordelijkheden hebben OOP'ers in de dagelijkse organisatie van het klaslokaal? Welke opties of varianten zijn er in de keuzes die scholen hierin maken?
3. Hoe ervaren OOP'ers, leraren, schoolleiders en/of andere onderwijsprofessionals de inzet van OOP in de klas, in relatie tot de manier waarop die inzet binnen een school is georganiseerd?
4. In hoeverre wordt er bij de inzet van OOP invulling gegeven aan de volgende aandachtspunten:
 - o Intensieve, gerichte en langdurige begeleiding van kleine groepen leerlingen;
 - o Ondersteuning van leerlingen met leer- en gedragsproblemen, die aansluit bij de individuele behoefte van de leerling;
 - o Samenwerking met de leraar en de verantwoordelijkheid voor een klas;
 - o Inzet van OOP sluit aan bij de individuele behoefte van de leerling;
 - o Gedeelde visie op de taak en rol van OOP binnen een school(-bestuur).

¹ Het huidige onderzoek heeft betrekking op het regulier basis- en voortgezet onderwijs en op OOP dat direct betrokken is bij het primaire proces. Het gaat om de volgende functies in zowel po als vo: coach (zonder onderwijsbevoegdheid), hybride professional, instructeur, klassenassistent, onderwijsassistent/docentassistent, onderwijs-/leraarondersteuner en technisch onderwijsassistent (toa). Wanneer in het vervolg gesproken wordt over OOP'ers betreft het dus medewerkers met deze functies. Wanneer wordt gesproken over het primair onderwijs (po) wordt daarmee het regulier basisonderwijs bedoeld.

Ambities

5. Hoe kijken OOP'ers naar hun baan en welke ambities/toekomstperspectieven zien ze voor zichzelf?
6. Wat hebben ze daarbij nodig en hoe kunnen ze ondersteund worden in hun loopbaanontwikkeling?

Methoden

We maken gebruik van verschillende kwalitatieve en kwantitatieve methoden:

- In een literatuuronderzoek inventariseren we wat al bekend is over de onderzoeksvragen.
- Door middel van een online vragenlijstonderzoek (quickscan) onder OOP'ers, leidinggevend en leraren schetsen we een kwantitatief beeld van de achtergrond, inzet, ambities en loopbaanperspectieven van OOP'ers. De quickscan is in het po ingevuld door 344 OOP'ers, 273 schoolleiders en 454 leraren, in het vo door 768 OOP'ers, 181 schoolleiders en 316 leraren.
- Twee soorten focusgroepen geven kwalitatieve verdieping aan de resultaten van de quickscan. Ten eerste zes focusgroepen (drie in het po, drie in het vo) met alleen OOP'ers, om van OOP'ers zelf te horen hoe zij hun takenpakket, samenwerking met collega's en loopbaanmogelijkheden ervaren. Ten tweede zes focusgroepen (drie in het po, drie in het vo) op scholen waarbij zowel OOP'ers als leidinggevend, leraren en andere betrokkenen aanwezig zijn. Dankzij deze *system-in-the-room*-benadering kunnen we beleid koppelen aan ervaringen in de praktijk.
- Voor het verkrijgen van aanbevelingen en suggesties voor het verbeteren van de toekomstperspectieven voor OOP, organiseerden we een dialoogtafel met deelnemers met verschillende achtergronden (OOP, OP, schoolleiders en medewerkers van raden en bonden).

Vanuit welke achtergrond kiezen OOP'ers voor een baan in het onderwijs?

Uit zowel de literatuur als de quickscan en focusgroepen komt een eenduidig beeld. OOP'ers in het po en vo hebben gemiddeld zo'n 20 tot 24 jaar werkervaring, waarvan ongeveer de helft in het onderwijs. Ze hebben bijvoorbeeld ervaring in de technieksector (vo), kinderopvang (po) of zorg, in het vo is het aandeel dat voorafgaand aan hun baan als OOP'er in de techniek en de zorg werkte relatief groot. In het po heeft het grootste deel van de OOP'ers een mbo-vooropleiding, in het vo is het aandeel mbo- en hbo-opgeleide OOP'ers ongeveer even groot. Het verschilt sterk per persoon of OOP'ers in hun huidige baan de gelegenheid krijgen om hun opgebouwde kennis en ervaring te benutten. Toa's en OOP'ers in het praktijkonderwijs met ervaring in het bedrijfsleven hebben specifieke kennis en ervaring die (dankzij de aard van de functie) in hun huidige baan gevraagd wordt.

Welke taken en verantwoordelijkheden hebben OOP'ers in het klaslokaal? Welke varianten zijn er in de keuzes die scholen hierin maken?

Uit de literatuur komt uitgebreid naar voren hoe takenpakketten van OOP'ers eruit zien, bijvoorbeeld in de vorm van ondersteuning van de leraar bij het verzorgen van lessen, het geven van instructies aan leerlingen, ondersteuning (in het vo) bij practica en begeleiding van groepjes leerlingen binnen of buiten de klas. Wel bestaat er een grote diversiteit aan takenpakketten, zowel tussen individuele

OOP'ers als tussen scholen. Uit de quickscan en focusgroepen blijkt dat scholen hierin verschillende keuzes maken. Op ongeveer een kwart van de bevroegde scholen is gekozen voor gerichte inzet op specifieke taken. Op de overige scholen wordt gekozen voor een meer brede inzet of een combinatie van beide. Daarbij moet worden opgemerkt dat het de vraag is in hoeverre dit bewuste keuzes zijn – zoals hieronder besproken ontbreekt op veel scholen een overkoepelende visie op de inzet van OOP'ers. Ook worden afspraken over de inzet van OOP'ers niet altijd vastgelegd of nagekomen. Deelnemers aan de focusgroepen spreken van een vastomlijnd, specifiek takenpakket waar (veel) bredere ad-hoctaken bij komen. Bij ad-hoctaken kan het gaan om kleine klusjes, zoals materialen klaarleggen, maar ook om taken die bij een hogere salarisschaal horen of waar niet alle OOP'ers bevoegd voor zijn, zoals invallen als de leraar afwezig is. Het takenpakket kan breder zijn op kleine scholen, bij samenwerking met beginnende leraren, bij samenwerking met leraren die goed weten voor welke werkzaamheden ze een beroep op OOP'ers kunnen doen en bij OOP'ers met brede functies zoals onderwijsassistent.

Hoe ervaren OOP'ers, leraren, schoolleiders en/of andere onderwijsprofessionals de inzet van OOP in de klas, in relatie tot de manier waarop die inzet binnen een school is georganiseerd?

De grote meerderheid van OOP'ers in de quickscan is tevreden over de manier waarop ze op school worden ingezet. Die tevredenheid zien we ook terug bij de leraren en schoolleiders, met name in het po. In de focusgroepen vertellen sommige OOP'ers dat ze het vervelend vinden om een breed takenpakket te hebben of veel ad-hoctaken te krijgen. Ze missen focus, kunnen onvoldoende een band opbouwen met de leerlingen, voelen zich niet echt verantwoordelijk voor een taak en vinden het jammer dat ze zich een taak niet echt eigen kunnen maken. Andere OOP'ers vinden het juist leuk en afwisselend om veel verschillende taken te hebben en in verschillende klassen te ondersteunen. Leraren geven in de focusgroepen aan dat ze er weinig van merken als OOP'ers een breed takenpakket hebben naast het werk dat ze samen met de betreffende leraar doen. Ze stemmen met OOP'ers onderling af hoe ze het werk in de klas het beste kunnen verdelen, afhankelijk van de voorkeur van beiden. Zowel OOP'ers als leraren zijn over het algemeen (zeer) tevreden over de onderlinge afstemming. Ook de afstemming met leidinggevenden verloopt over het algemeen goed, vooral als leidinggevenden meer ervaring hebben met OOP'ers of bijvoorbeeld lesbezoeken afleggen.

De inzet van OOP'ers is volgens de quickscan van grote meerwaarde voor de scholen. De meerwaarde zit in het po het meest in differentiatiemogelijkheden, extra handen in de klas en het verlagen van de werkdruk van leraren. In het vo zit de meerwaarde van OOP'ers in de klas wat betreft 90 procent van de leraren in de extra handen in de klas. Het (kleine) deel minder tevreden geluiden, heeft meestal te maken met kwaliteitsverschillen tussen individuele OOP'ers (de ene past beter dan de ander) en soms net gebrek aan bepaalde vaardigheden of specialisatie. Iets waar met hulp van gerichte scholing aan gewerkt zou kunnen worden. Andere negatieve geluiden hebben te maken met de behoefte aan meer OOP'ers. Soms ontstaat er een getouwtrek binnen scholen als een OOP'er die gepland staat in de ene klas, toch in een andere klas moet invallen vanwege afwezigheid van de leraar.

In hoeverre wordt er bij de inzet van OOP invulling gegeven aan begeleiding van kleine groepen leerlingen, ondersteuning van leerlingen met leer- en gedragsproblemen, samenwerking met de leraar en de verantwoordelijkheid voor een klas, aansluiting bij behoefte van de leerling en een gedeelde visie op de taak en rol van OOP'ers?

Vrijwel iedereen herkent dat de inzet van OOP'ers aansluit bij de behoefte van leerlingen. Wel merken deelnemers aan de focusgroep op dat de afstemming rondom zorgleerlingen nog niet altijd optimaal verloopt en dat de budgetten ontoereikend kunnen zijn om optimaal tegemoet te komen aan behoeften van leerlingen.

De inzet van OOP voor intensieve, gerichte en langdurige begeleiding van kleine groepjes leerlingen, als ook de inzet van OOP voor de begeleiding van leerlingen met leer- en gedragsproblemen komen in het po beduidend vaker voor dan in het vo en heeft soms ook een andere vorm: in het po begeleiden OOP'ers groepjes in of buiten de klas terwijl OOP'ers in het vo ook huiswerkbegeleiding of begeleiding van (profiel)werkstukken verzorgen.

Samenwerking met de leraar en gedeelde verantwoordelijkheid voor een klas gaat vaak in goed overleg, zorgt voor meer ruimte om te differentiëren, de mogelijkheid om elkaar aan te vullen en een positieve sfeer. De leraar houdt de eindverantwoordelijkheid. Nog niet alle leraren lijken open te staan voor gedeelde verantwoordelijkheid.

Een groot deel van de bevroegde scholen heeft geen visie op de inzet van OOP binnen de school. Vaak wordt uitgegaan van de onderwijsvisie. Ook wordt er slechts beperkt gekeken naar voorbeelden of onderzoek van effectieve inzet van OOP in de klas. Een landelijke visie zou scholen kunnen helpen om hun eigen visie te bepalen. Het ontbreken van een visie wordt lang niet altijd als problematisch ervaren: veel OOP'ers hebben een duidelijk takenpakket dat ze met hun leidinggevende en leraren afstemmen. Maar er zijn ook OOP'ers met een minder duidelijk afgebakend takenpakket, die ervaren dat er veel werk "over de schutting wordt gegooid". Voor hen zou een visie kunnen helpen om hun werkdruk te verlagen en meer structuur aan te brengen. In het vo vinden sommigen de diversiteit aan OOP'ers te groot voor een overkoepelende visie. Een visie binnen de vakgroep is dan meer helpend.

Hoe kijken OOP'ers naar hun baan en welke ambities/toekomstperspectieven zien ze voor zichzelf?

Uit zowel de literatuur als de quickscan blijkt dat de grootste groep OOP'ers zich wil ontwikkelen binnen de eigen functie: doorgaan met wat ze nu doen, meer diverse en complexe taken op zich nemen of zich inhoudelijk specialiseren. Een kleine groep (zo'n 10 tot 20 procent) wil leraar worden. Het merendeel van de OOP'ers is zowel in de quickscan als volgens de literatuur tevreden over de loopbaanmogelijkheden, hoewel een substantiële minderheid uitgesproken ontevreden is.

Wat hebben ze daarbij nodig en hoe kunnen ze ondersteund worden in hun loopbaanontwikkeling?

Hoewel het merendeel van de OOP'ers ondersteuning ontvangt van school voor het realiseren van hun ambitie, geeft iets minder dan 20 procent aan deze ondersteuning niet te krijgen. Ondersteuning

wordt vooral gewaardeerd als die verder gaat dan alleen in gesprek gaan over ambities, als ook tijd en middelen beschikbaar worden gesteld door school voor professionalisering en als zij door school gemotiveerd worden om zich verder te professionaliseren. Daarnaast is behoefte aan informatie hierover vanuit school: welke ondersteuning is te krijgen en hoeveel ruimte is er in de formatie om door te groeien?

Ook schoolleiders geven in de quickscan en literatuur aan dat de loopbaanmogelijkheden voor OOP'ers vaak beter kunnen. In de quickscan zijn zij minder tevreden over de loopbaanmogelijkheden die zij OOP'ers kunnen bieden dan OOP'ers zelf en geven aan dat er niet altijd afspraken rondom loopbaanontwikkeling zijn vastgelegd. Een veelgehoord knelpunt, ook in de literatuur, is dat hogere functieschalen voor OOP ontbreken of er geen budget is om doorgroei mogelijk te maken.

Afspraken rondom scholing zijn volgens schoolleiders niet altijd vastgelegd of zijn nog in ontwikkeling. Wel worden op de meeste scholen minimaal 1 keer per jaar functioneringsgesprekken (of ontwikkelgesprekken) gehouden. Het individueel professionaliseringsbudget is blijkbaar niet altijd een onderwerp van deze gesprekken gezien de onbekendheid onder OOP'ers van dit budget, vooral in het vo. In het vo hebben OOP'ers vorig schooljaar vaker gebruik gemaakt van dit budget dan in het po. Redenen om geen gebruik te maken van dit individueel budget hebben voornamelijk te maken met te weinig tijd voor professionalisering en gebrek aan passend aanbod.

Suggesties uit het veld

In het kader van het vraagstuk rondom het duurzaam inzetten van OOP'ers, voldoende doorgroeimogelijkheden en waardering voor OOP, naast een goede samenwerking binnen scholen, zijn mensen met verschillende expertises gevraagd mee te denken over oplossingsrichtingen. Dit is gedaan in de vorm van een dialoogtafel met OOP, schoolleiding, en medewerkers van bonden en raden. Hier vatten we de suggesties samen die door de deelnemers aan de dialoogtafel zijn gedaan. Verderop doen we onze eigen overkoepelende aanbevelingen, op basis van de dialoogtafel maar ook de andere onderdelen van het onderzoek.

Allereerst zou volgens de deelnemers het ontwikkelen van een helder beroepscompetentieprofiel kunnen zorgen voor meer duidelijkheid over hoe verschillende functies binnen het onderwijs zich tot elkaar verhouden. Een andere kansrijke oplossingsrichting, volgens de deelnemers aan de dialoogtafel, is het verduidelijken van de verschillende rollen van leraren en OOP tijdens de opleiding (zowel op de lerarenopleidingen als de opleiding tot OOP). Zo ontstaat er mogelijk meer waardering voor elkaars werk en een betere samenwerking. Een derde oplossingsrichting die werd aangedragen betreft de visie van scholen en besturen: zodra scholen en besturen in hun visie opnemen dat OOP een nodig en onmisbaar onderdeel is van de school, kan er meer waardering ontstaan vanuit alle geledingen. Dit brengt met zich mee dat het MT ervoor zorgt dat OOP zoveel mogelijk betrokken wordt bij overleggen en bijvoorbeeld ook in het zorgplan van leerlingen wordt meegenomen.

Conclusie

Zowel in de organisatie van inzet van OOP in de klas als in de ambities en behoeften van OOP'ers lijkt grote diversiteit te bestaan. OOP'ers zelf, hun collega's en leidinggevenden zijn in meerderheid tevreden met de inzet van OOP'ers maar er zijn ook kritische geluiden, zowel van leidinggevenden die nog zoekende zijn als van OOP'ers die ontevreden zijn met hun takenpakket. De inzet van OOP'ers wordt veelal op persoonsniveau en in onderlinge afstemming geregeld. En ook van een helder gedefinieerd takenpakket wordt in de praktijk regelmatig afgeweken. Dat gaat vaak goed, en flexibiliteit in de inzet van OOP'ers is nodig om ad hoc werkzaamheden te kunnen uitvoeren. Maar door gebrek aan kaders ontstaat ruimte voor ambiguïteit in de taakverdeling binnen scholen, worden OOP'ers ingezet voor werkzaamheden waar zij niet altijd bevoegd voor zijn en ontstaat druk op OOP'ers om zelf hun werkdruk en eigenlijke takenpakket te blijven bewaken.

Een groot deel van de OOP'ers wil zich verder ontwikkelen, vaak binnen een ondersteunende functie. Veel OOP'ers willen zich specialiseren, en daar is vaak een aanvullende opleiding voor nodig. Het grootste knelpunt lijkt nog altijd te zijn dat mogelijkheden voor (financiële) compensatie voor doorontwikkeling, bijvoorbeeld een hoger salaris of doorgroei naar een hogere functieschaal, vaak ontbreken. Bovendien is zowel bij OOP'ers als leidinggevenden nog niet altijd bekend welke ontwikkelmogelijkheden er voor OOP'ers bestaan. Ook op het gebied van ontwikkelmogelijkheden wordt veel initiatief gevraagd van OOP'ers zelf.

Aanbevelingen

Naar aanleiding van de bevindingen uit de literatuurstudie, enquête, focusgroepen en dialoogtafel doen we overkoepelend de volgende aanbevelingen:

Zorg voor een visie op de inzet van OOP'ers

Op veel schoolorganisaties lijkt het nog te ontbreken aan een visie op de rol van OOP'ers in de klas: wat wil men met de inzet van OOP'ers bereiken? Welke werkzaamheden nemen OOP'ers wel of niet op zich, en hoe verloopt de afstemming met leraren? Dit geeft ruimte voor ruis en onduidelijkheid over de beroepsgroep. OCW en sociale partners zouden hier landelijk sturing aan kunnen geven, bijvoorbeeld door schoolorganisaties te informeren over het belang van een visie en te voorzien in handreikingen om het gesprek te voeren. Daarbij is het belangrijk om in acht te nemen dat het op veel scholen al goed gaat, en dat de toegevoegde waarde die OOP'ers kunnen hebben sterk verschilt tussen scholen.

Zorg voor een helder beroepsbeeld voor OOP'ers

Het definiëren van een landelijk beroepsbeeld voor OOP'ers kan een andere manier zijn voor OCW en sociale partners om meer duidelijkheid te creëren over de inzet van OOP'ers in de klas en doorgroeimogelijkheden. Met name voor leidinggevenden en leraren die nog weinig ervaring hebben met OOP'ers, kan het onduidelijk zijn waar ze OOP'ers precies voor kunnen inzetten, welke toegevoegde waarde dit heeft en wat het verschil is tussen OOP'ers in verschillende functies/op verschillende niveaus. Door dit beter te beschrijven en communiceren, kan hier meer duidelijkheid ontstaan en hebben OOP'ers zelf meer houvast in het gesprek over hun inzet. Het is uiteraard cruciaal om OOP'ers te betrekken bij het opstellen van een breed gedragen beroepsbeeld.

Inventariseer loopbaan- en ontwikkelmogelijkheden voor OOP'ers

Zowel bij leidinggevenden als bij OOP'ers zelf is vaak nog onvoldoende duidelijk welke loopbaan- en ontwikkelmogelijkheden er bestaan en sluit het scholingsaanbod niet altijd aan op de specifieke behoefte van OOP'ers. Het kan hen helpen als er door landelijke partijen materialen beschikbaar gesteld worden, zoals handreikingen, waar ontwikkelmogelijkheden binnen OOP-functies worden uitgewerkt en praktijkvoorbeelden worden gegeven. Ook een inventarisatie van beschikbare opleidingen en trainingen kan helpend zijn.

1 Inleiding

1.1 Aanleiding en doel

De inzet van onderwijsondersteunend personeel (OOP) in het basis- en voortgezet onderwijs (vo) neemt de afgelopen jaren toe. In het basisonderwijs werkten in 2018 nog zo'n 14.500 fte OOP, vijf jaar later gaat het om bijna 23.500 fte – een toename van ruim 60 procent. In het vo steeg in dezelfde periode het aantal fte OOP van zo'n 20.500 naar bijna 24.000, oftewel een 17 procent toename.² Deze toename wordt mede veroorzaakt door subsidies als de werkdrummiddelen en het Nationaal Programma Onderwijs.³

De toestroom van OOP'ers maakt dat de samenstelling van onderwijsteams verandert: waar een schoolorganisatie voorheen grotendeels bestond uit een team van leraren/docenten en leidinggevenden, bestaat nu een steeds groter aandeel uit OOP'ers in diverse functies. Dat biedt nieuwe mogelijkheden om in het onderwijs gebruik te maken van de verschillende expertises van onderwijsprofessionals in onderwijzende en onderwijsondersteunende functies.⁴ Om dit op een goede manier te kunnen doen, is kennis nodig van de groep OOP'ers: welke achtergrond en talenten hebben zij, op welke manieren kunnen OOP'ers effectief worden ingezet en welk toekomstperspectief bestaat er voor hen binnen het onderwijs? Zonder deze kennis ontstaat het risico dat OOP'ers vanwege onduidelijkheid over hun takenpakket en loopbaanperspectief het onderwijs verlaten.

Doel van het huidige onderzoek is inzicht te geven in de achtergronden, taken, rollen en ambities van OOP'ers. Dit moet bijdragen aan beleidsvorming rondom het beroepsbeeld en de positionering van OOP'ers.

1.2 Afbakening: OOP'ers in het primaire proces van het regulier onderwijs

Het huidige onderzoek heeft betrekking op het regulier basis- en voortgezet onderwijs. Waar we in de resultatenhoofdstukken over het primair onderwijs (po) spreken, wordt het regulier primair onderwijs bedoeld. Het (voortgezet) speciaal (basis)onderwijs, waar OOP'ers al langere tijd meer gangbaar zijn, laten we buiten beschouwing. Bovendien richten we ons op OOP dat direct betrokken is bij het primaire proces, dat wil zeggen OOP'ers die direct contact hebben met leerlingen doordat ze in de klas en/of op een leerplein aanwezig zijn en daar bijdragen aan het leerproces. Het gaat om de volgende functies in zowel po als vo: coach (zonder onderwijsbevoegdheid), hybride professional, instructeur, klassenassistent, onderwijsassistent/docentassistent, onderwijs-/leraarondersteuner en technisch onderwijsassistent (toa). Wanneer in het vervolg gesproken wordt over OOP'ers betreft het dus medewerkers met deze functies. OOP'ers die niet direct bij het onderwijs betrokken zijn, zoals conciërges of administratief medewerkers, vallen buiten de reikwijdte van het huidige onderzoek. In het vervolg bedoelen we met "OOP" uitsluitend OOP'ers die betrokken zijn bij het onderwijs.

² Bron: DUO open onderwijsdata. In deze data wordt geen onderscheid gemaakt tussen verschillende functies.

³ Van Rijn, M., Vermeulen, J., Van der Aa, R. (2023). *Het Nationaal Programma Onderwijs in het vo*. Den Haag: CAOP. Heijsters, L., Van Eck, P., Bremer, B., Van der Ploeg, S. (2020). *De werkdruk van de ketel? Onderzoek naar het werkdrakkkoord primair onderwijs*. Utrecht: Oberon.

⁴ Van den Berg, D., Vermeulen, J. (2024). *Verscheidenheid benutten – Een verkenning naar hoe scholen gebruik kunnen maken van verschillende kwaliteiten, vaardigheden en talenten*. Den Haag: CAOP.

1.3 Onderzoeksvragen

In dit onderzoek beantwoorden we de volgende hoofdvraag:

Hoe is en/of wordt de inzet van OOP in de klas door scholen en onderwijsprofessionals georganiseerd en wat zijn de ambities en behoeften van de beroepsgroep?

Ter ondersteuning aan deze hoofdvraag gaan we uit van de volgende deelvragen over de achtergronden van OOP'ers, hun inzet in de klas en hun ambities:

Achtergrond OOP'ers

7. Vanuit welke achtergrond (opleiding en werkervaring) kiezen OOP'ers voor een baan in het onderwijs?

Inzet in de klas

8. Welke specifieke taken en verantwoordelijkheden hebben OOP'ers in de dagelijkse organisatie van het klaslokaal? Welke opties of varianten zijn er in de keuzes die scholen hierin maken?
9. Hoe ervaren OOP'ers, leraren, schoolleiders en/of andere onderwijsprofessionals de inzet van OOP in de klas, in relatie tot de manier waarop die inzet binnen een school is georganiseerd?
10. In hoeverre wordt er bij de inzet van OOP invulling gegeven aan de volgende aandachtspunten:
 - o Intensieve, gerichte en langdurige begeleiding van kleine groepen leerlingen;
 - o Ondersteuning van leerlingen met leer- en gedragsproblemen, die aansluit bij de individuele behoefte van de leerling;
 - o Samenwerking met de leraar en de verantwoordelijkheid voor een klas;
 - o Inzet van OOP sluit aan bij de individuele behoefte van de leerling;
 - o Gedeelde visie op de taak en rol van OOP binnen een school(-bestuur).

Ambities

11. Hoe kijken OOP'ers naar hun baan en welke ambities/toekomstperspectieven zien ze voor zichzelf?
12. Wat hebben ze daarbij nodig en hoe kunnen ze ondersteund worden in hun loopbaanontwikkeling?

1.4 Onderzoeksopzet

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen gebruiken we een *mixed-method* aanpak, bestaande uit verschillende kwalitatieve en kwantitatieve onderzoeksmethoden. Hieronder beschrijven we de gebruikte aanpak per methode.

Literatuuronderzoek

Ten eerste hebben we bestaande literatuur op het gebied van de onderzoeksvragen geïnventariseerd. Daarbij hebben we zowel wetenschappelijke als "grijze" literatuur meegenomen. We hebben getracht om alle Nederlandstalige publicaties van de afgelopen tien jaar mee te nemen door in (wetenschappelijke) zoekmachines, op de websites van NRO en van onderzoeksbureaus te zoeken op "onderwijsondersteunend personeel", "onderwijsassistent" en "lerarenondersteuner. De hoeveelheid

Engelstalige literatuur over onderwijsondersteuners ("teaching assistants") is zeer groot. We hebben ons daarom beperkt tot onderzoek van auteurs die in de Nederlandstalige publicaties worden vermeld of die verbonden zijn aan een Nederlandse universiteit.

Quickscan

In november 2024 is een online quickscan uitgezet onder een steekproef van scholen in het po en vo via e-mailadressen die bekend zijn bij DUO. Hiervoor is een selectie gemaakt van scholen waar OOP'ers in dienst zijn met behulp van gegevens van DUO (salarisadministraties). De quickscan is uitgezet onder centrale e-mailadressen van scholen met in de uitnodigingstekst het verzoek de vragenlijst door te sturen naar OOP'ers in het primaire proces, leraren die met OOP'ers werken en schoolleiders. Niet alle invullers bleken te behoren tot de doelgroep: in de groep OOP'ers melden zich ook veel OOP'ers die niet direct in de klas werkzaam waren. Deze respondenten zijn buiten het onderzoek gehouden. Daarnaast zijn de vragenlijsten die (te) onvolledig⁵ waren ingevuld eveneens buiten het onderzoek gelaten.

In Tabel 1.1 staat een overzicht van de respons. Omdat we op basis van administratie niet weten hoeveel OOP'ers er werkzaam zijn in het primaire proces, dan wel leraren samenwerken met een OOP'er in de klas, is het niet mogelijk om voor eventuele onevenwichtigheid te corrigeren.

Tabel 1.1 Respons quickscan

	Bruto respons	Ongeldige respons	Netto respons
Basisonderwijs			
OOP'ers	513	169	344
Leraren	559	105	454
Schoolleiders	313	40	273
Onbekend	60	60	0
Voortgezet onderwijs			
OOP'ers	1.843	1.075	768
Leraren	756	440	316
Schoolleiders	231	50	181
Onbekend	59	59	0
Andere sector (buiten respons)	37	37	0
Totaal	4.371	2.035	2.336

Bron: Onderzoek naar inzet OOP in po en vo. Vragenlijst.

Focusgroepen

Om de inzichten uit de quickscan kwalitatief te verdiepen, hebben we tussen november 2024 en januari 2025 twee soorten online focusgroepen gehouden. Beide soorten focusgroepen maakten gebruik van gespreksleidraden. Ten eerste hebben we zes focusgroepen georganiseerd met alleen OOP'ers: drie in het po en drie in het vo. Doel van de focusgroepen met OOP'ers was om van OOP'ers zelf te horen hoe zij hun takenpakket, samenwerking met collega's en loopbaanmogelijkheden ervaren. De deelnemers hadden in de quickscan aangegeven dat ze bereid waren om deel te nemen aan een focusgroep met OOP'ers. Bij de indeling van de focusgroepen hebben we er rekening mee gehouden dat geen twee OOP'ers van dezelfde school bij elkaar in de groep terecht kwamen. Per focusgroep

⁵ Niet meegenomen zijn de respondenten die vóór de vraag over de vorm van de inzet van OOP de vragenlijst verlieten.

hebben we twaalf deelnemers uitgenodigd die hadden aangegeven op het geplande tijdstip te kunnen deelnemen, met de vraag of ze zich af konden melden als ze verhinderd waren. Desondanks is een groot aandeel genodigden niet in de focusgroepen verschenen. In totaal hebben 13 OOP'ers uit het po en 13 uit het vo aan de focusgroepen deelgenomen.

Ten tweede hebben we zes online focusgroepen georganiseerd op zes scholen, wederom drie in het po en drie in het vo. De schoolleiders hadden in de quickscan aangegeven bereid te zijn om een focusgroep te organiseren. Per school hebben we een groeps gesprek gevoerd met leidinggevend, leraren, OOP'ers en eventuele andere relevante professionals binnen de school. Hierbij is uitgegaan van de benadering *get the whole system in the room*, waarbij we binnen een school alle relevante stakeholders bij elkaar hebben gebracht die betrokken zijn bij de inzet en organisatie van OOP'ers. Doel van de *system-in-the-room*-focusgroepen was om vanuit verschillende perspectieven in te zoomen op hoe de inzet van OOP'ers is georganiseerd, wat de ervaringen hiermee zijn en welke loopbaanmogelijkheden de school biedt voor OOP'ers. Dankzij deze benadering kunnen we de koppeling maken tussen beleid en ervaringen in de praktijk. In totaal hebben in het po vijf OOP'ers, drie leidinggevend, een leraar en een IB'er meegedaan aan de focusgroepen. In het vo hebben in totaal zes OOP'ers, zes leidinggevend en drie docenten deelgenomen.

Ook in de focusgroepen bleek het lastig om een onderscheid te maken tussen OOP'ers binnen en buiten het primaire proces. Bij de focusgroepen met OOP'ers hebben we alleen OOP'ers uitgenodigd uit functies die normaal gesproken taken in de klas hebben. Die informatie bleek niet altijd te kloppen, waardoor ook enige OOP'ers hebben deelgenomen die niet direct met het onderwijs te maken hebben. Bij de *system-in-the-room*-focusgroepen hadden niet alle schoolleiders begrepen dat alleen OOP'ers met een rol in het primaire proces binnen de doelgroep vallen. De antwoorden van de OOP'ers die niet in het primaire proces werken zijn waar dat relevant is meegenomen in de analyse.

Dialogotafel

Om aanbevelingen en suggesties te verkrijgen om de toekomstperspectieven voor OOP te verbeteren organiseerden we een dialogotafel met acht deelnemers met verschillende achtergronden: OOP, OP, schoolleiders en medewerkers van raden en bonden. De dialogotafel duurde twee uur en bevatte design thinking methodieken. Design thinking is een ontwerpmethode waar in stappen naar één of meerdere aanbevelingen en/of oplossingen voor een maatschappelijk vraagstuk toe gewerkt wordt – in dit geval het versterken van de inzet en positionering van OOP'ers in het po en vo.

Op basis van de resultaten uit de vragenlijsten en focusgroepen hebben we een aantal vaak voorkomende problemen geïdentificeerd:

1. er is vaak geen duidelijkheid over het takenpakket voor OOP'ers: ze krijgen teveel of te weinig taken;
2. OOP'ers voelen zich niet altijd serieus genomen en voelen zich niet volwaardig onderdeel van het team;
3. de expertise en ervaring van OOP'ers wordt niet volledig benut;
4. scholen hebben niet de financiële ruimte om OOP'ers te laten doorgroeien.

De design thinking sessie startte met een korte presentatie waarin we achtergrondinformatie gaven over deze problemen aan de hand van de tussenresultaten uit het onderzoek. Vervolgens bespraken we de centrale probleemstelling van de dialogotafel:

Hoe kunnen we ervoor zorgen dat OOP'ers duurzaam ingezet worden, waardering krijgen en voldoende doorgroeimogelijkheden hebben en er een goede samenwerking binnen de school is?

Aan de hand van een empathy map leefden de deelnemers zich in in de meest urgente problemen voor twee verschillende doelgroepen – OOP'ers en schoolleiders. We hebben ons in de sessie specifiek gericht op OOP in de vorm van onderwijsassistenten, lerarenondersteuners, klassenassistenten, toa's, doa's en instructeurs in het po en vo.

Vervolgens werd aan de deelnemers gevraagd om op een creatieve wijze (vernieuwende) oplossingen en aanbevelingen bedenken. Daarbij werden de deelnemers uitgedaagd om "out of the box" te denken en op andere manieren naar het probleem te kijken door ideeën te bedenken die op allerlei vlakken ongunstig zijn, zoals financieel ongunstig, onethisch, onuitvoerbaar. Het idee hierachter is dat we uit de slechte ideeën elementen kunnen filteren die wél essentieel zijn. Ook vroegen we deelnemers ideale oplossingen te bedenken: hierbij hoefden ze niet te letten op het financiële aspect of de uitvoerbaarheid. Een aantal oplossingen werd vervolgens concreter uitgewerkt en staan centraal in hoofdstuk 6.

1.5 Leeswijzer

Hoofdstuk 2 bevat de resultaten van de literatuurstudie. Daarna bespreken we de resultaten van de quickscan en focusgroepen met betrekking tot de achtergrond van OOP'ers (hoofdstuk 3), hun inzet in de klas (hoofdstuk 4) en loopbaanambities en toekomstperspectief (hoofdstuk 5). Hoofdstuk 6 beschrijft de resultaten van de dialogotafel.

2 Overzicht van bestaande literatuur

In dit hoofdstuk bespreken we eerder onderzoek naar de opleidingsachtergrond en werkervaring van OOP'ers (deelvraag 1), de inzet van OOP'ers (deelvragen 2-4) en hun ambities en loopbaanmogelijkheden (deelvragen 5 en 6).

2.1 De achtergrond van OOP'ers

Ten eerste bespreken we de opleidingsachtergrond en werkervaring van OOP'ers.

Opleiding

Er bestaan opleidingen tot onderwijsassistent (mbo-3 of 4), toa (mbo-4), lerarenondersteuner (Associate degree) of instructeur (mbo-4 of Associate degree).⁶ Een diploma van deze opleidingen is echter niet wettelijk verplicht om als OOP'er aan de slag te gaan. In de praktijk zien we dan ook dat afgestudeerden van OOP-opleidingen niet altijd in het onderwijs werken, en dat OOP'ers niet altijd de opleiding hebben gevolgd die bij hun functie hoort.

In de periode 2004-2016 werkte 28 procent van de afgestudeerde onderwijsassistenten in het onderwijs.⁷ Van de afgestudeerde onderwijsassistenten met een baan werkte 27 procent in het primair onderwijs (po) en 4 procent in het vo. Veel afgestudeerde onderwijsassistenten studeerden destijds verder: meer dan de helft stroomde door naar een opleiding in het hoger onderwijs. Ook in 2018-2019 kiest de helft van de afgestudeerde onderwijsassistenten voor een hbo-vervolgopleiding.⁸ Recentere cijfers zijn – voor zover bij ons bekend – niet beschikbaar.

Uit een vragenlijstonderzoek onder 415 onderwijsassistenten en 163 lerarenondersteuners in het po⁹ blijkt de grote diversiteit aan opleidingsachtergronden van OOP'ers. Ongeveer de helft van de bevraagde onderwijsassistenten heeft een opleiding tot onderwijsassistent gevolgd en 39 procent van de lerarenondersteuners een opleiding tot lerarenondersteuner. Zo'n 27 procent van de bevraagde onderwijsassistenten en 22 procent van de lerarenondersteuners heeft geen onderwijsgerelateerde opleiding gevolgd. Uit een vragenlijstonderzoek onder 531 OOP'ers in het vo¹⁰ blijkt dat bijna de helft een mbo-opleiding heeft gevolgd en iets meer dan 40 procent een hbo- of wo-opleiding. Met name toa's zijn vaak theoretisch opgeleid.

⁶ Van der Aa, R., & Van Zijtveld, S. (2022). *Effectieve inzet van ondersteuners in het onderwijs*. Onderwijskennis.nl (NRO).

⁷ Kurver, B. & Driessen, D. (2018). *Onderwijsassistenten*. Nijmegen: ResearchNed.

⁸ Van den Berg, D., Van den Berg, D. (2021). *De (arbeidsmarkt)positie van onderwijsassistenten en lerarenondersteuners in het primair onderwijs*. Den Haag: Arbeidsmarktplatform PO.

⁹ Van Miltenburg N., Van Zijtveld S., Wisse R., Van de Berg, D. (2023). *De inzet en loopbaanpaden van onderwijsassistenten en lerarenondersteuners*. Den Haag: Arbeidsmarktplatform PO.

¹⁰ Wartenbergh, F., Bendig, J., Van den Berg, D., Vermeulen, J., De Vos, K. (2022). *De waarde(ring) van OOP in de klas - Onderzoek naar de inzet van onderwijsondersteunend personeel (OOP) in het voortgezet onderwijs*. MOOZ/CAOP/Centerdata in opdracht van OCW.

Werkervaring

In zowel het po als vo blijkt uit de bovengenoemde vragenlijstonderzoeken¹¹ dat OOP'ers gemiddeld meer dan 20 jaar werkervaring hebben, waarvan ruim 10 jaar in het onderwijs. Dat betekent dat veel OOP'ers uitgebreide werkervaring hebben buiten het onderwijs. Vaak gaat het om ervaring in de technieksector (vo), kinderopvang (po) of zorg, maar OOP'ers hebben bijvoorbeeld ook ervaring in de administratie, personeelszaken, verkoop, bankensector of horeca. Van de onderwijsassistenten en lerarenondersteuners met werkervaring buiten het onderwijs geeft een krappe meerderheid (52 procent) aan dat op school gebruik wordt gemaakt van hun ervaring van buiten de sector. In het vo-onderzoek heeft zo'n 10 procent van de OOP'ers ervaring als docent. In het po-onderzoek heeft 13 procent van de onderwijsassistenten en lerarenondersteuners voorheen als leraar gewerkt.

2.2 Inzet van OOP'ers in de klas

Diverse onderzoeken gaan in op de inzet van OOP'ers in de klas.¹² Uit deze onderzoeken blijkt dat het takenpakket van OOP'ers zowel in het po als het vo zeer divers is. OOP'ers ondersteunen de leraar bij het verzorgen van lessen, geven instructies aan leerlingen, ondersteunen (in het vo) bij practica en begeleiden groepjes leerlingen binnen of buiten de klas. Ook kan het gaan om organisatorische en administratieve taken, zoals het bijhouden van de leerlingadministratie en/of het organiseren van buitenschoolse activiteiten.¹³ Onderwijsassistenten doen daarnaast vaak pleinwachttaken, terwijl lerarenondersteuners onderdelen van het lesprogramma ontwikkelen.¹⁴

De inzet kan dus heel breed in de school zijn, waarbij OOP'ers verschillende taken oppakken die afhankelijk zijn van wat er op dat moment nodig is binnen de school of een klas.¹⁵ Aan de andere kant kan hun inzet hele specifieke taken betreffen. Diverse onderzoeken laten zien dat het begeleiden van leerlingen een specifieke en meest voorkomende taak van onderwijsassistenten vormt. Zo blijkt uit een enquête in het po dat ruim 9 op de 10 onderwijsassistenten aangeeft dat onderwijsassistenten op hun school worden ingezet om leerlingen meer individuele begeleiding en maatwerk te bieden.¹⁶ OOP'ers die dezelfde functie hebben kunnen verschillende taken uitvoeren, dit kan per persoon en school verschillen. Taken kunnen afhangen van de context van de school en de type leerlingen. Zo hebben OOP'ers zich soms gespecialiseerd op specifieke leerlingen, zoals begeleiding van zorgleerlingen, maar ook specialisatie in jonge kinderen of hoogbegaafde leerlingen.¹⁷

Leraren en leidinggevenden geven aan dat zij grote meerwaarde zien van de inzet van OOP'ers.

¹¹ Van Miltenburg N., Van Zijtveld S., Wisse R., Van de Berg, D. (2023). *De inzet en loopbaanpaden van onderwijsassistenten en lerarenondersteuners*. Den Haag: Arbeidsmarktplatform PO.

Wartenbergh, F., Bendig, J., Van den Berg, D., Vermeulen, J., De Vos, K. (2022). *De waarde(ring) van OOP in de klas - Onderzoek naar de inzet van onderwijsondersteunend personeel (OOP) in het voortgezet onderwijs*. MOOZ/CAOP/Centerdata in opdracht van OCW.

¹² Wartenbergh, F., Bendig, J., Van den Berg, D., Vermeulen, J., De Vos, K. (2022). *De waarde(ring) van OOP in de klas - Onderzoek naar de inzet van onderwijsondersteunend personeel (OOP) in het voortgezet onderwijs*. MOOZ/CAOP/Centerdata in opdracht van OCW.

¹³ Abdreas, A.H. (2001). *Teacher Shortages, Teacher Job Satisfaction, and Professionalism: Teacher Assistants in Dutch Secondary Schools*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.; Wester M., et al. (2016) *Loopbanen van ondersteunend personeel: onderzoek naar loopbanen van ondersteunend personeel in het voortgezet onderwijs*. Nijmegen: ITS.

¹⁴ Veth, K., Janssen, P. (2022). *Onderzoek functies en beloning sector primair onderwijs*. Utrecht: Leeuwendaal.

¹⁵ Van Miltenburg N., Van Zijtveld S., Wisse R., Van de Berg, D. (2023). *De inzet en loopbaanpaden van onderwijsassistenten en lerarenondersteuners*. Den Haag: CAOP.

¹⁶ Ibid.

¹⁷ Ibid

Er is echter weinig bekend over hoe OOP'ers zélf hun inzet in de klas ervaren.

Uit internationaal reviewonderzoek blijkt dat de inzet van OOP'ers effectief is als:¹⁸

- intensieve, gerichte en langdurige begeleiding aan kleine groepen leerlingen wordt gegeven;
- ondersteuning wordt geboden aan leerlingen met leer- en gedragsproblemen die aansluit bij de individuele behoefte van de leerling;
- effectieve samenwerking plaatsvindt met de leraar en er een gezamenlijke verantwoordelijkheid is voor de klas;
- een gedeelde visie is op de taak en rol van OOP'ers binnen een school(-bestuur).

Uit de hierboven genoemde onderzoeken blijkt echter ook dat een groot deel van de OOP'ers in het po en vo taken uitvoeren die buiten hun functieomschrijving vallen. Dit zijn taken waar zij niet altijd bekwaam en/of bevoegd voor zijn en waar zij in veel gevallen niet voor worden gecompenseerd. Uit onderzoek onder ruim 500 onderwijsassistenten in het vo blijkt bijvoorbeeld dat bijna een kwart vaak taken uitvoert buiten de functieomschrijving en 41 procent af en toe. Bij deze oneigenlijke taken gaat het vooral om het alleen voor de klas lesgeven. De lessen die door OOP'ers in het vo zelfstandig worden gegeven zijn bijvoorbeeld relatief vaak beroepsgerichte en technische vakken of lessen die scholen inzetten voor keuzewerktijd.¹⁹

Ook zijn takenpakketten vaak niet afgestemd op het opleidingsniveau en de talenten van OOP'ers. Zo blijkt uit onderzoeken in het po dat het kan gaan om conciërge- en administratieve taken, oudergesprekken, leerlijnen opstellen, remedial teaching en handelingsplannen opstellen, uitvoeren en evalueren.²⁰

Verder liet eerder onderzoek in het vo zien dat het tussen scholen kan verschillen in hoeverre OOP'ers in het onderwijsproces betrokken worden. OOP'ers hebben bij bepaalde scholen een actieve rol waarbij zij met de leraren het leerproces van leerlingen begeleiden. Maar scholen bleken het delen van deze verantwoordelijkheid niet altijd aan te durven en ervoor te kiezen om OOP'ers vooral buiten het onderwijsleerproces in te zetten, waarbij zij vooral ad-hoc taken uitvoerden.²¹

Bovendien hebben lang niet alle scholen de benodigde (gedeelde) visie op de inzet van OOP'ers.²² Zoals verschillende onderzoeken bepleiten is het belangrijk dat de schoolleiding een heldere visie over

¹⁸ Van der Aa, R., & Van Zijtveld, S. (2022). *Effectieve inzet van ondersteuners in het onderwijs*. Onderwijskennis.nl (NRO).

¹⁹ Wartenbergh, F., Bendig, J., Van den Berg, D., Vermeulen, J., De Vos, K. (2022). *De waarde(ring) van OOP in de klas - Onderzoek naar de inzet van onderwijsondersteunend personeel (OOP) in het voortgezet onderwijs*. MOOZ/CAOP/Centerdata in opdracht van OCW.

²⁰ Wartenbergh, F., Bendig, J., Van den Berg, D., Vermeulen, J., De Vos, K. (2022). *De waarde(ring) van OOP in de klas - Onderzoek naar de inzet van onderwijsondersteunend personeel (OOP) in het voortgezet onderwijs*. MOOZ/CAOP/Centerdata in opdracht van OCW.

Van den Berg, D., Van den Berg, D. (2021). *De (arbeidsmarkt)positie van onderwijsassistenten en lerarenondersteuners in het primair onderwijs*. Den Haag: CAOP.

²¹ Snoek, M et al. (2014) *Impulsen voor vernieuw(en)d onderwijs*. Amsterdam: Kohnstamm.

²² Van den Berg, D., Van den Berg, D. (2021). *De (arbeidsmarkt)positie van onderwijsassistenten en lerarenondersteuners in het primair onderwijs*. Den Haag: CAOP.

Wartenbergh, F., Bendig, J., Van den Berg, D., Vermeulen, J., De Vos, K. (2022). *De waarde(ring) van OOP in de klas - Onderzoek naar de inzet van onderwijsondersteunend personeel (OOP) in het voortgezet onderwijs*. MOOZ/CAOP/Centerdata in opdracht van OCW.

Van Miltenburg N., Van Zijtveld S., Wisse R., Van de Berg, D. (2023). *De inzet en loopbaanpaden van onderwijsassistenten en lerarenondersteuners*. Den Haag: CAOP.

de inzet van OOP'ers formuleert en een pragmatische niet structurele inzet wordt voorkomen.²³ Het zou ook nodig zijn dat zowel schoolleiders als leraren de doelen waarvoor zij OOP'ers inzetten helderder maken, waarbij het regelmatig evalueren van hoe dit in de praktijk gaat een belangrijk onderdeel vormt.²⁴ Doordat dit niet altijd gebeurt en er een visie ontbreekt ontstaat soms rolonduidelijkheid over de taakverdeling tussen OOP'ers en leraren/docenten, wat de werkdruk verhoogt en het werkplezier verlaagt.

Dit roept de vraag op hoe schoolorganisaties het werk van OOP'ers organiseren, of zij daarbij rekening houden met de succesfactoren die uit de literatuur naar voren komen, en op welke manier de organisatie van het werk vervolgens effect heeft op hoe schoolleiders, leraren/docenten, OOP'ers en overig personeel de inzet van OOP'ers ervaren.

2.3 Het toekomstperspectief van OOP

Loopbaanambities

Uit verschillende onderzoeken komt naar voren dat tussen de 7 en 13 procent van de OOP'ers in po en vo de ambitie heeft om leraar te worden.²⁵ Een deel van de onderwijsassistenten wil bovendien een opleiding tot leraarondersteuner volgen – enquêteresultaten lopen uiteen van 13 tot 38 procent. Uit dezelfde onderzoeken blijkt echter dat het grootste aandeel OOP'ers (zo'n 40 procent tot driekwart) graag hun huidige functie wil blijven uitoefenen.

OOP'ers die zich binnen hun functie willen ontwikkelen, hebben daarin diverse ambities. In het po geven OOP'ers aan zich te willen specialiseren in een bepaald type leerling of onderwijs, lesmethoden te ontwikkelen en meer diversiteit in hun takenpakket aan te brengen.²⁶ Er lijkt minder behoefte te zijn aan specialisatie in onderwijsondersteunende zaken, leidinggevende taken of taken op organisatie- of regioniveau. In het vo willen OOP'ers graag meer en complexere verantwoordelijkheden, diversiteit in hun takenpakket en contacten met docenten en leerlingen.²⁷

²³ Bach et al., 2006.

Van der Aa en Van Zijtveld (2022). Effectieve inzet van ondersteuners in het onderwijs (Van der Aa en Van Zijtveld (2022). NRO, ononderwijskennis.

Kurver, B., Driessen, D. (2018). *Onderwijsassistenten*. Den Haag: ResearchNed.

²⁴Freriks en Studulski (2024). Inzet onderwijsassistenten: een gouden greep?

²⁵ Van Miltenburg N., Van Zijtveld S., Wisse R., Van de Berg, D. (2023). *De inzet en loopbaanpaden van onderwijsassistenten en lerarenondersteuners*. Den Haag: Arbeidsmarktplatform PO.

Wartenbergh, F., Bendig, J., Van den Berg, D., Vermeulen, J., De Vos, K. (2022). *De waarde(ring) van OOP in de klas - Onderzoek naar de inzet van onderwijsondersteunend personeel (OOP) in het voortgezet onderwijs*. MOOZ/CAOP/Centerdata in opdracht van OCW.

Van den Berg, D., Van den Berg, D. (2021). *De (arbeidsmarkt)positie van onderwijsassistenten en lerarenondersteuners in het primair onderwijs*. Den Haag: Arbeidsmarktplatform PO.

Kurver, B., Driessen, D. (2018). *Onderwijsassistenten*. Den Haag: ResearchNed.

Wester, M., Lubbermans, J., Karremans, T., Mommers, A. (2016). *Rapport loopbanen onderwijsondersteunend personeel voortgezet onderwijs*. Den Haag: Voion.

²⁶ Van Miltenburg N., Van Zijtveld S., Wisse R., Van de Berg, D. (2023). *De inzet en loopbaanpaden van onderwijsassistenten en lerarenondersteuners*. Den Haag: Arbeidsmarktplatform PO.

²⁷ Wester, M., Lubbermans, J., Karremans, T., Mommers, A. (2016). *Rapport loopbanen onderwijsondersteunend personeel voortgezet onderwijs*. Den Haag: Voion.

Over het algemeen lijkt in eerder onderzoek het grootste deel van de OOP'ers in po en vo tevreden over hun ontwikkel- en scholingsmogelijkheden.²⁸ De meerderheid van de OOP'ers in het po lijken bovendien ontwikkelgesprekken te voeren en cursussen te volgen.²⁹ Er is echter een substantiële groep (zo'n 15 procent) uitgesproken negatief over hun ontwikkelmogelijkheden. Met name de mogelijkheid om door te groeien naar een hogere functieschaal ontbreekt volgens veel OOP'ers, terwijl ze daar wél behoefte aan hebben.³⁰

Knelpunten bij het realiseren van ambities

Uit eerder onderzoek komen verschillende redenen naar voren waardoor OOP'ers hun loopbaanambities niet altijd (kunnen) realiseren. In het po is een vierjarige pabo-opleiding voor veel onderwijsassistenten en lerarenondersteuners een te hoge drempel.³¹ Vergoeding van het collegegeld en acht uur per week studieverlof zou volgens onderzoek de bereidheid om de pabo te gaan volgen met 40 procent verhogen.³² Een subsidie die hierin voorziet was in 2022 nog onvoldoende bekend bij schoolbesturen en OOP'ers.³³ Bovendien wordt de opleiding ook met subsidie als zwaar ervaren. Dat heeft er mede mee te maken dat OOP'ers al praktijkervaring hebben. OOP'ers geven aan dat meer mogelijkheden voor erkenning van verworven competenties hen zou kunnen helpen de stap naar het leraarschap te zetten.³⁴ OOP'ers die de pabo voortijdig hebben afgebroken, doen dat het vaakst vanwege persoonlijke omstandigheden of vanwege de moeilijkheidsgraad van de opleiding.³⁵

Ook OOP'ers die binnen hun functie willen ontwikkelen, lopen tegen knelpunten aan. Zo bieden lang niet alle schoolorganisaties in po en vo hogere functieschalen aan voor OOP'ers.³⁶ Dat betekent dat een OOP-functie binnen de eigen organisatie een "eindstation" is, en ook dat verdere professionalisering zich niet vertaalt in een hoger salaris zodra OOP'ers aan het einde van hun schaal zitten. Daarnaast lijken OOP'ers soms onvoldoende op de hoogte van loopbaanmogelijkheden binnen de schoolorganisatie.³⁷ Leidinggevenden zien in onderzoek meer loopbaanmogelijkheden voor

²⁸ Wartenbergh, F., Bendig, J., Van den Berg, D., Vermeulen, J., De Vos, K. (2022). *De waarde(ring) van OOP in de klas - Onderzoek naar de inzet van onderwijsondersteunend personeel (OOP) in het voortgezet onderwijs*. MOOZ/CAOP/Centerdata in opdracht van OCW.

Van den Berg, D., Van den Berg, D. (2021). *De (arbeidsmarkt)positie van onderwijsassistenten en lerarenondersteuners in het primair onderwijs*. Den Haag: Arbeidsmarktplatform PO.

²⁹ Van den Berg, D., Van den Berg, D. (2021). *De (arbeidsmarkt)positie van onderwijsassistenten en lerarenondersteuners in het primair onderwijs*. Den Haag: Arbeidsmarktplatform PO.

Kurver, B., Driessen, D. (2018). *Onderwijsassistenten*. Den Haag: ResearchNed.

³⁰ Wester, M., Lubbermans, J., Karremans, T., Mommers, A. (2016). *Rapport loopbanen onderwijsondersteunend personeel voortgezet onderwijs*. Den Haag: Voion.

³¹ Van Miltenburg N., Van Zijtveld S., Wisse R., Van de Berg, D. (2023). *De inzet en loopbaanpaden van onderwijsassistenten en lerarenondersteuners*. Den Haag: Arbeidsmarktplatform PO.

³² Kurver, B., Driessen, D. (2018). *Onderwijsassistenten*. Den Haag: ResearchNed.

³³ Bendig-Jacobs, J. en Wartenbergh, F. (2022). *Evaluatie subsidieregeling onderwijsassistenten opleiding tot leraar (SOOL)*. Arnhem: MOOZ Onderzoek.

³⁴ Ibid; Van Miltenburg N., Van Zijtveld S., Wisse R., Van de Berg, D. (2023). *De inzet en loopbaanpaden van onderwijsassistenten en lerarenondersteuners*. Den Haag: Arbeidsmarktplatform PO.

³⁵ Kurver, B., Driessen, D. (2018). *Onderwijsassistenten*. Den Haag: ResearchNed.

³⁶ Van Miltenburg N., Van Zijtveld S., Wisse R., Van de Berg, D. (2023). *De inzet en loopbaanpaden van onderwijsassistenten en lerarenondersteuners*. Den Haag: Arbeidsmarktplatform PO.

Veth, K., Janssen, P. (2022). *Onderzoek functies en beloning sector primair onderwijs*. Utrecht: Leeuwendaal.

Van den Berg, D., Van den Berg, D. (2021). *De (arbeidsmarkt)positie van onderwijsassistenten en lerarenondersteuners in het primair onderwijs*. Den Haag: Arbeidsmarktplatform PO.

Wester, M., Lubbermans, J., Karremans, T., Mommers, A. (2016). *Rapport loopbanen onderwijsondersteunend personeel voortgezet onderwijs*. Den Haag: Voion.

³⁷ Van Miltenburg N., Van Zijtveld S., Wisse R., Van de Berg, D. (2023). *De inzet en loopbaanpaden van onderwijsassistenten en lerarenondersteuners*. Den Haag: Arbeidsmarktplatform PO.

OOP'ers binnen hun organisatie dan OOP'ers zelf. Desondanks geeft ook een deel van de leidinggevenden aan dat loopbaan- of scholingsbeleid voor OOP'ers ontbreekt in hun organisatie.³⁸ Leidinggevenden zijn niet altijd bekend met de ontwikkelmogelijkheden voor OOP'ers. Ook worden OOP'ers niet altijd meegenomen in team- en schoolontwikkeling. OOP'ers hebben behoefte aan meer ondersteuning in hun loopbaanontwikkeling, bijvoorbeeld ontwikkelgesprekken, tijd voor professionalisering en stimulering van de leidinggevende.³⁹

2.4 Samenvatting

Hoewel er specifieke opleidingen bestaan tot OOP-functies, blijkt uit de literatuur dat OOP'ers heel diverse opleidingsachtergronden hebben. Bovendien hebben OOP'ers zowel in het po als vo vaak uitgebreide werkervaring binnen én buiten het onderwijs, bijvoorbeeld in de technieksector (vo), kinderopvang (po) of zorg. Een deel is leraar geweest. Er zijn aanwijzingen dat op school beter gebruik kan worden gemaakt van de ervaring die OOP'ers buiten de sector hebben opgedaan.

Het takenpakket van OOP'ers is divers en bestaat onder meer uit ondersteuning van de leraar bij het verzorgen van lessen, het geven van instructies aan leerlingen en begeleiding van groepjes leerlingen binnen of buiten de klas. De inzet van een OOP'er verschilt per school en persoon, waarbij de context van de school en type leerlingen een rol spelen. Over het algemeen is een onderscheid te maken tussen een brede inzet voor diverse taken binnen de school en een specifieke inzet voor een bepaalde taak, zoals de begeleiding van groepjes leerlingen. Voor een effectieve inzet van OOP'ers is onder meer een duidelijke en gedeelde visie van belang. Deze visie ontbreekt echter nog vaak bij scholen dat leidt tot rolonduidelijkheid over de taakverdeling tussen OOP'ers en leraren/docenten. Een ander knelpunt voor een effectieve inzet is dat OOP'ers worden ingezet voor taken waar zij niet voor opgeleid zijn en die buiten hun functieomschrijving vallen, zoals het zelfstandig voor de klas staan.

Ongeveer een op de tien OOP'ers in po en vo heeft ambitie om leraar te worden. Zij lopen er tegenaan dat opleidingen onvoldoende rekening (kunnen) houden met hun opgebouwde praktijkervaring. Ook persoonlijke omstandigheden of de moeilijkheidsgraad van de opleiding kunnen meespelen. Een subsidie voor OOP'ers die leraar willen worden is nog onvoldoende bekend.

Van den Berg, D., Van den Berg, D. (2021). *De (arbeidsmarkt)positie van onderwijsassistenten en lerarenondersteuners in het primair onderwijs*. Den Haag: Arbeidsmarktplatform PO.

Wester, M., Lubbermans, J., Karremans, T., Mommers, A. (2016). *Rapport loopbanen onderwijsondersteunend personeel voortgezet onderwijs*. Den Haag: Voion.

³⁸ Wartenbergh, F., Bendig, J., Van den Berg, D., Vermeulen, J., De Vos, K. (2022). *De waarde(ring) van OOP in de klas - Onderzoek naar de inzet van onderwijsondersteunend personeel (OOP) in het voortgezet onderwijs*. MOOZ/CAOP/Centerdata in opdracht van OCW.

Van den Berg, D., Van den Berg, D. (2021). *De (arbeidsmarkt)positie van onderwijsassistenten en lerarenondersteuners in het primair onderwijs*. Den Haag: Arbeidsmarktplatform PO.

Wester, M., Lubbermans, J., Karremans, T., Mommers, A. (2016). *Rapport loopbanen onderwijsondersteunend personeel voortgezet onderwijs*. Den Haag: Voion.

³⁹ Veth, K., Janssen, P. (2022). *Onderzoek functies en beloning sector primair onderwijs*. Utrecht: Leeuwendaal.

Wartenbergh, F., Bendig, J., Van den Berg, D., Vermeulen, J., De Vos, K. (2022). *De waarde(ring) van OOP in de klas - Onderzoek naar de inzet van onderwijsondersteunend personeel (OOP) in het voortgezet onderwijs*. MOOZ/CAOP/Centerdata in opdracht van OCW.

Van den Berg, D., Van den Berg, D. (2021). *De (arbeidsmarkt)positie van onderwijsassistenten en lerarenondersteuners in het primair onderwijs*. Den Haag: Arbeidsmarktplatform PO.

Wester, M., Lubbermans, J., Karremans, T., Mommers, A. (2016). *Rapport loopbanen onderwijsondersteunend personeel voortgezet onderwijs*. Den Haag: Voion.

De meeste OOP'ers willen zich verder ontwikkelen binnen hun functie: meer diverse en complexe taken op zich nemen of zich inhoudelijk specialiseren. Over het algemeen lijken OOP'ers tevreden met hun ontwikkelmogelijkheden, maar een substantiële minderheid lijkt knelpunten te ervaren, met name door het ontbreken van hogere functieschalen voor OOP'ers. Daarnaast ontbreekt het binnen schoolorganisaties soms aan loopbaanbeleid en ontwikkelgesprekken voor OOP'ers en zijn loopbaanmogelijkheden niet altijd voldoende duidelijk voor leidinggevenden en OOP'ers zelf.

3 Achtergrond van OOP

In dit hoofdstuk gaan we kort in op de achtergrond van OOP'ers en kijken we naar hun eerdere werkervaring en opleidingsniveau. Het hoofdstuk baseert zich op de resultaten van de quickscan en de verdiepende inzichten die zijn opgehaald in de focusgroepen.

3.1 Eerdere werkervaring van OOP'ers

Gemiddeld hebben de OOP'ers zo'n 20 (po) tot 24 (vo) jaar werkervaring, waarvan gemiddeld ongeveer de helft hiervan opgedaan is binnen het onderwijs (Tabel 3.1).

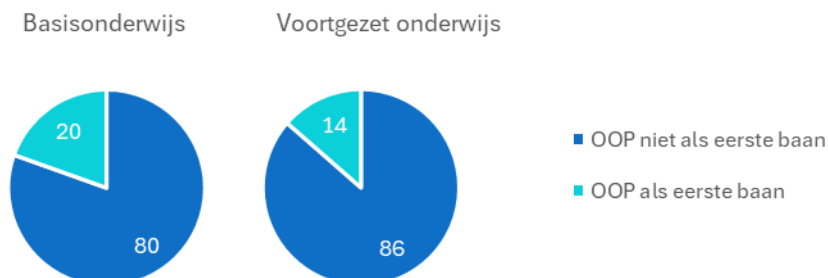
Tabel 3.1 Aantal jaar werkervaring OOP, binnen en buiten onderwijs

		Gemiddeld	Minimum	Maximum	Standaarddeviatie
Basisonderwijs	Werkervaring buiten het onderwijs	9,5	0,0	40,0	8,7
	Werkervaring binnen het onderwijs	10,8	0,0	47,0	9,8
	Totale werkervaring	20,2	0,0	48,0	11,4
Voortgezet onderwijs	Werkervaring buiten het onderwijs	12,4	0,0	42,0	10,5
	Werkervaring binnen het onderwijs	12,0	0,0	45,0	10,0
	Totale werkervaring	24,4	1,0	50,0	12,3

Bron: Onderzoek naar inzet OOP in po en vo. Vragenlijst OOP, n-po=312, n-vo=632

Voor de meeste OOP'ers is het werk als OOP'er niet hun eerste baan (Figuur 3.1). In het basisonderwijs heeft 80 procent eerst ander werk gedaan en in het voortgezet onderwijs geldt dat zelfs voor 86 procent van de OOP'ers.

Figuur 3.1 Werkervaring OOP: was dit de eerste baan?

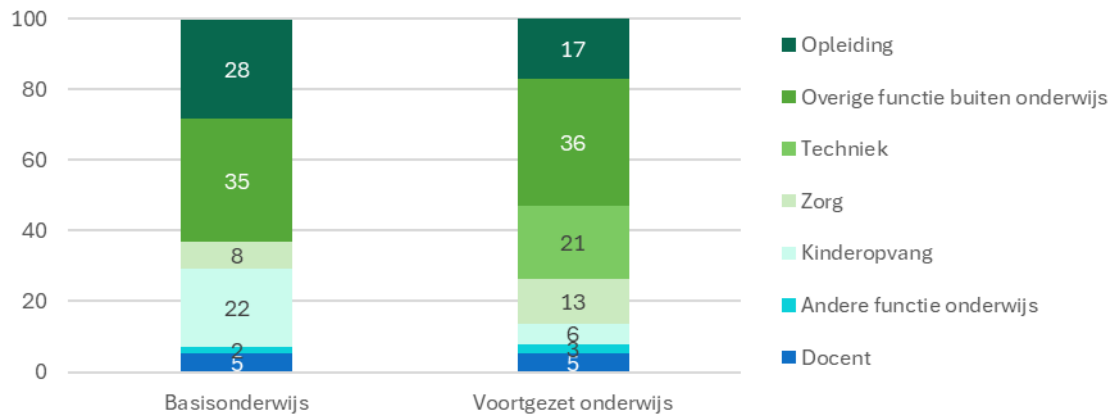


Bron: Onderzoek naar inzet OOP in po en vo. Vragenlijst OOP, n-po=312, n-vo=632

In het basisonderwijs zijn veel van de OOP'ers afkomstig uit de kinderopvang, in het vo is het aandeel dat voorafgaand aan hun baan als OOP'er in de techniek en de zorg werkte relatief groot (Figuur 3.2).

In het po volgde bijna een derde voorafgaand aan het OOP-schap een opleiding, vaak in combinatie met een of meerdere bijbanen. In het basisonderwijs zijn de OOP'ers die vanuit een baan in de kinderopvang aan het werk gaan als OOP'er het vaakst werkzaam in de onderbouw. In de bovenbouw in het po is het aandeel dat instroomt vanuit een andere functie in het onderwijs juist weer groter dan in de onderbouw. In het vo zijn de OOP'ers met een techniekachtergrond het vaakst werkzaam in havo/vwo. In het vmbo is het aandeel dat uit een 'overige functie buiten het onderwijs' komt relatief groot.

Figuur 3.2 Voorafgaand aan OOP: type baan/opleiding

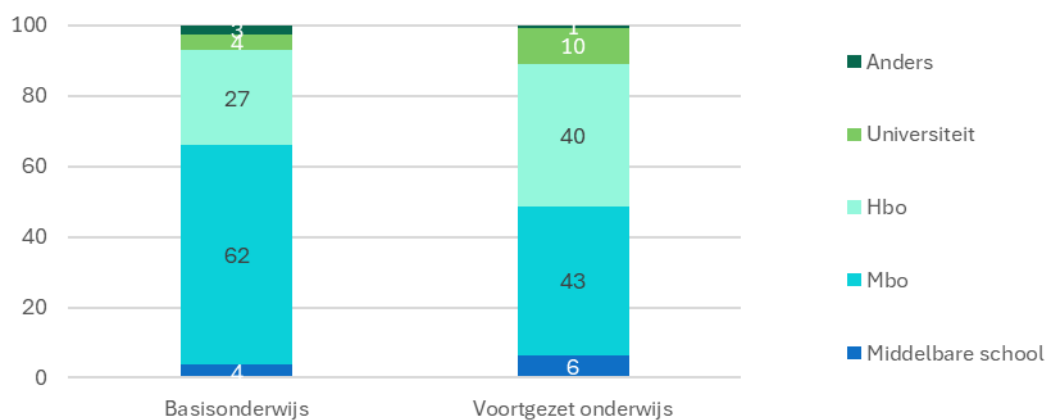


Bron: Onderzoek naar inzet OOP in po en vo. Vragenlijst OOP, n-po=305, n-vo=610

3.2 Opleidingsniveau OOP'ers

Iets meer dan 60 procent van de OOP'ers in het basisonderwijs en zo'n 40 procent van de OOP'ers in het voortgezet onderwijs heeft een mbo-opleiding gevolgd (Figuur 3.3). In het voortgezet is de helft van de OOP'ers hoger opgeleid, veelal op hbo-niveau. De groep vo-OOP'ers met een wo-diploma op zak, is vrijwel volledig werkzaam in havo/vwo-klassen. In het vmbo zijn significant vaker mbo-ge diplomeerde OOP'ers werkzaam.

Figuur 3.3 Opleidingsniveau OOP'ers



Bron: Onderzoek naar inzet OOP in po en vo. Vragenlijst OOP, n-po=317, n-vo=640

3.3 Gebruik maken van ervaring

In de gesprekken die gevoerd zijn met OOP'ers is ingegaan op in hoeverre zij gebruik kunnen maken van hun kennis en ervaring in hun beroep. In deze gesprekken geven sommige OOP'ers, uit zowel het po als het vo, aan dat ze niet altijd de kans krijgen om hun kennis en ervaring te benutten in hun baan als OOP'er. Daarbij bedoelen ze niet altijd hun kennis en ervaring uit de opleiding, maar ook wat ze als OOP'er hebben geleerd tijdens het uitoefenen van hun vak. We komen hier in hoofdstuk 4 op terug. Anderen vinden juist dat ze hun ervaring erg goed kunnen inzetten. Toa's hebben bijvoorbeeld vaak een technische achtergrond die goed aansluit op hun huidige werk. Ook hebben sommige OOP'ers door de jaren heen hun eigen takenpakket gecreëerd, dat wellicht niet aansluit bij hun vooropleiding maar wel bij hun talenten en ambities. In het praktijkonderwijs komen veel OOP'ers uit het bedrijfsleven. Dankzij deze ervaring weten ze wat er in de praktijk speelt en hoe het er "in het echt" aan toe gaat. Zo is hun ervaring complementair aan de didactische ervaring van docenten.

3.4 Samenvatting

Gemiddeld hebben OOP'ers zo'n 20 tot 24 jaar werkervaring, waarvan ongeveer de helft in het onderwijs. In het po zijn veel van de OOP'ers afkomstig uit de kinderopvang, in het vo is het aandeel dat voorafgaand aan hun baan als OOP'er in de techniek en de zorg werkte relatief groot. In het po heeft het grootste deel van de OOP'ers een mbo-vooropleiding, in het vo is het aandeel mbo- en hbo-opgeleide OOP'ers ongeveer even groot. Het verschilt sterk per persoon of OOP'ers in hun huidige baan de gelegenheid krijgen om hun opgebouwde kennis en ervaring te benutten. Toa's en OOP'ers in het praktijkonderwijs met ervaring in het bedrijfsleven hebben specifieke kennis en ervaring die (dankzij de aard van de functie) in hun huidige baan gevraagd wordt.

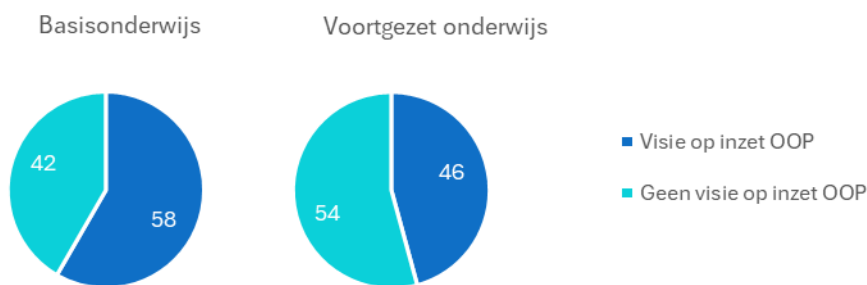
4 Inzet in de klas

In dit hoofdstuk geven we een beschrijving van de inzet van OOP in de klas: de vormen waarin dat gebeurt, afspraken die erover worden gemaakt, de meerwaarde ervan, de onderlinge afstemming in school over de inzet van OOP'ers en de tevredenheid erover. We beginnen bij het begin: de aanwezigheid van een visie op de inzet van OOP. Het hoofdstuk baseert zich op de resultaten van de quickscan en de verdiepende inzichten die zijn opgehaald in de focusgroepen.

4.1 Visie op inzet van OOP

In het po geeft meer dan de helft (58%) van de schoolleiders aan dat er op school een visie is vastgelegd op de wijze waarop OOP in het primaire proces wordt ingezet (Figuur 4.1). In het vo is dat iets minder gebruikelijk: hier geeft 46 procent van de schoolleiders aan dat er een visie is. In het po geven schoolleiders die werken op een brede school (bijv. kindcentrum, connecties met cultuurorganisaties, en extra activiteiten buiten de reguliere schooltijd) vaker aan dat er een visie aanwezig is dan op de meer traditionele basisscholen.

Figuur 4.1 Aanwezigheid visie op inzet OOP binnen school (%) | Schoolleiders



Bron: Onderzoek naar inzet OOP in po en vo. Vragenlijst Schoolleiders, n-po=256, n-vo=169

Aan de schoolleiders is in de quickscan gevraagd hoe hun visie zich laat omschrijven. Daarin is vaak te lezen dat onderwijsassistenten een belangrijke schakel zijn in het proces om leerlingen zoveel mogelijk op maat te kunnen bedienen, in nauw samenspel met de leraar.

Alle handen op school zetten we in voor onze leerlingen. We kijken gericht wat zij nodig hebben en we zetten onze collega's in om deze doelen te behalen. [schoolleider po, enquête]

Onze ondersteuning is zeer beredeneerd ingezet. Dit om bij alle kinderen de volledige potentie tot bloei te laten komen. Dit betekent voor een aantal leerlingen een eigen leerlijn of intensievere ondersteuning. Vanuit de visie 'kansen voor alle kinderen door hoge verwachtingen', wordt het OOP ingezet [schoolleider po, enquête]

Visie is dat we uitgaan van een grote meerwaarde van nabijheid bij de leerling. Daarom verdelen wij graag de grotere groepen over kleinere niveaugroepen op bepaalde momenten bij de kernvakken. Ook staan structuur, regelmaat en voorspelbaarheid centraal. [schoolleider po, enquête]

Een OOP'er is geen hulpje van het OP maar heeft een eigen specifieke rol die bijdraagt aan een gezond pedagogisch (en didactisch) klimaat. [schoolleider vo, enquête]

Met elkaar zorgen we voor de beste ontwikkelkansen van onze leerlingen. OP en OOP werkt daarin op diverse thema's nauw samen. [schoolleider vo, enquête]

We hebben ondersteuners die de werkdruk van de docent in de klas verlagen en ondersteuners die leerlingen opvangen wanneer het even niet meer werkt in de klas. Samen houden we alle leerlingen zoveel mogelijk binnenboord. [schoolleider vo, enquête]

Sommige van de bovenstaande quotes duiden meer op een onderwijsvisie dan op een expliciete visie op de inzet van OOP. De focusgroepen bevestigen dit: meerdere geïnterviewde leidinggevenden en OOP'ers geven aan dat de onderwijsvisie ook de visie op de inzet van personeel is. Dat kan specifiek zijn, bijvoorbeeld een visie op passend onderwijs waarin wordt beschreven wat de school wel en niet aanbiedt. Daaruit volgt het takenpakket van OOP'ers die een rol hebben bij passend onderwijs. Maar het kan ook een algemene visie zijn: "werk met je talenten" of "leren leren en leren leven".

De meeste OOP'ers geven in de focusgroepen aan dat de schoolorganisatie bij hun weten geen visie heeft op hun inzet. Hoe hun werkzaamheden er precies uitzien, stemmen ze af in onderling overleg met hun leidinggevende en de leraren. Degenen met een duidelijk takenpakket hebben over het algemeen ook geen behoefte aan een visie. Maar er zijn ook OOP'ers met een minder duidelijk afgebakend takenpakket, die ervaren dat er veel werk "over de schutting wordt gegooid". Voor hen zou een visie kunnen helpen om hun werkdruk te verlagen en meer structuur aan te brengen. In het po missen sommige OOP'ers bovendien een visie op het verschil tussen een onderwijsassistent en lerarenondersteuner. Daardoor hebben deze twee functies volgens hen in de praktijk vaak hetzelfde takenpakket, of komt het voor dat onderwijsassistenten het werk van een lerarenondersteuner doen zonder daarvoor betaald te worden. Meerdere geïnterviewden in het vo merken op dat de veelheid aan verschillende functies het lastig maakt om tot een schoolbrede visie te komen. Binnen de vakgroep hebben OOP'ers, docenten en leidinggevenden soms wél een concrete visie op de inzet van OOP'ers ontwikkeld.

Sommige geïnterviewden hebben wel een visie specifiek op de inzet van OOP'ers, bijvoorbeeld dat elke leraar een onderwijsassistent in de klas heeft. Wanneer de inzet van OOP'ers gefinancierd wordt vanuit de werkdrumdelen, moet het team sowieso een gezamenlijke visie formuleren op de inzet van deze collega's. Maar ook als er wel een visie is, moet die volgens geïnterviewden in de praktijk nogal eens worden bijgesteld. Mede dankzij tekorten kan er ad hoc veel werk bijkomen, ook taken die eigenlijk bij de docent horen te liggen.

Zes jaar geleden dacht ik: mooi als je een kracht hebt die van alle markten thuis is. Nu denk ik: we hebben drie mensen die alle drie hun eigen specialismen en kwaliteiten hebben. Daardoor kun je hen op verschillende doeleinden inzetten. Daar ben je flexibeler mee als school, en bestendiger tegen uitval of onverwachte situaties. [schoolleider po, focusgroep]

Meerdere geïnterviewde OOP'ers en leidinggevendenden merken op dat het ontbreekt aan een *landelijke* visie op de inzet van OOP. Dit gebrek aan kaders maakt het volgens hen voor schoolorganisaties lastig om een eigen visie te ontwikkelen.

4.2 Gebruik van inzichten uit onderzoek naar de inzet van OOP

De meeste schoolleiders zijn niet op de hoogte van onderzoek naar effectieve inzet van OOP in de klas (Figuur 4.2), in het vo nog minder dan in het po. In het po zijn schoolleiders die werkzaam zijn op brede scholen (30%), vaker op de hoogte van dit type onderzoek dan schoolleiders op meer traditionele basisscholen (21%).

Figuur 4.2 Mate waarin schoolleiders op de hoogte zijn van (onderzoek naar) effectieve inzet van OOP in de klas (%) | Schoolleiders



Bron: Onderzoek naar inzet OOP in po en vo. Vragenlijst Schoolleiders, n-po=259, n-vo=172

Gevraagd naar hoe deze inzichten worden toegepast in de praktijk, zien we verschillende vormen:

De inzichten worden gedeeld bij werkoverleggen in het team, maar ook bij de evaluatie en analyse na een zorgperiode. Er worden gesprekken gevoerd tussen IB en OOP, maar ook directie en OOP om de inzet continu te blijven verbeteren. [schoolleider po, enquête]

Het werken in kleine groepjes aan een specifiek leerdoel voor langere tijd heeft een uit onderzoek bewezen positief effect op leerresultaten van leerlingen. De ondersteuner staat onder supervisie van de leerkracht die het doel van de inzet bepaalt. De ondersteuner volgt gerichte scholing voor de ondersteunende taken die hij/zij moet doen. [schoolleider po, enquête]

We lezen verschillende uitkomsten van onderzoeken en proberen dit toe te passen in de praktijk. De vraag kan komen van leerkrachten, OOP'ers of anderen. [schoolleider po, enquête]

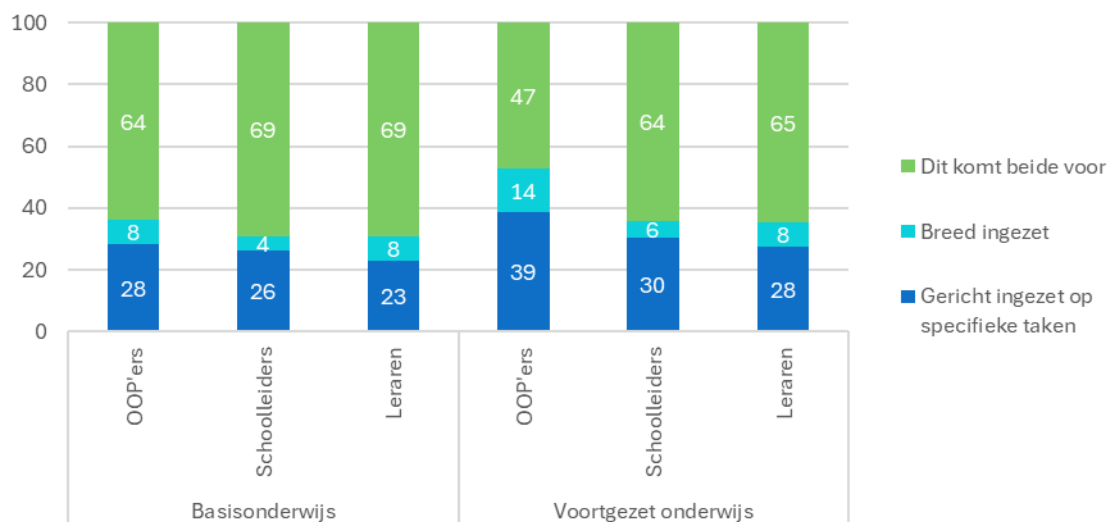
D.m.v. de gesprekkencyclus met de OOP'ers. [schoolleider vo, enquête]

Door in te zetten op hun autonomie binnen de werkzaamheden en hen ontwikkelmogelijkheden aan te bieden. Maar ook: OOP'ers informeren over waarvoor de onderwijsassistenten daadwerkelijk voor ingezet mogen worden en waarvoor niet. [schoolleider vo, enquête]

4.3 Vormen van OOP-inzet in de klas: breed of specifiek

In de quickscan is ook gevraagd naar hoe de inzet van OOP'ers is georganiseerd: worden zij gericht ingezet op specifieke taken of worden ze breed ingezet, afhankelijk van waar ze op dat moment het meest nodig zijn? De vraag is voorgelegd aan zowel de OOP'ers zelf, als de leraren bij wie ze in de klas werken als ook aan de schoolleiders (Figuur 4.3). De antwoorden laten zien dat op veel scholen een combinatie van zowel specifieke inzet als brede inzet wordt gemaakt. Van de OOP'ers in het po geeft 28 procent aan gericht op specifieke taken te worden ingezet, in het vo geldt dat voor 39 procent. Uitsluitend breed ingezet worden, is op geen van de scholen gebruikelijk. Als we kijken naar verschillen tussen scholen, vinden we dat schoolleiders in het po iets vaker voor vooral brede inzet kiezen als ze op een school werken waar meerdere leerjaren in één klas samen zitten.

Figuur 4.3 Organisatie van de inzet van OOP binnen school (%)



Bron: Onderzoek naar inzet OOP in po en vo. Vragenlijst OOP'ers, leraren en schoolleiders, n-po=1.071, n-vo=1.265

De focusgroepen bevestigen dit beeld. In het vo geven OOP'ers en leidinggevenden doorgaans aan dat OOP'ers een specifiek takenpakket hebben, maar dat daar vaak ad-hoctaken binnen en buiten de klas bijkomen. Voorbeelden van specifieke takenpakketten in het vo zijn toa's die ondersteunen bij proefjes in de bètalessen of instructeurs die de praktijklessen van hun vak ondersteunen in het praktijkonderwijs. Een enkele geïnterviewde in het vo heeft wél een breed takenpakket en springt in waar dat nodig is. In het po komen beide vormen voor: sommige geïnterviewde OOP'ers hebben specifieke takenpakketten, anderen juist breed. Een voorbeeld van specifiek takenpakket in het po is de onderwijsassistent die verlengde instructie geeft in aanvulling op de instructie van de leraar.

Meerdere OOP'ers en leidinggevenden vertellen dat het een recente ontwikkeling is dat OOP'ers een meer specifiek takenpakket hebben. Wel merken geïnterviewden in po en vo dat er steeds meer ad-hoc-taken bijkomen. Meerderen noemen als oorzaak dat het onderwijs in het algemeen er steeds meer taken bij krijgt, en dat veel van deze taken bij OOP'ers terecht komen. Ook signaleren meerdere geïnterviewden dat het de laatste jaren steeds lastiger wordt om orde te houden en leerlingen tot leren te brengen. OOP'ers kunnen in "lastige klassen" bijspringen om de orde te bewaken zodat de leraar zich kan focussen op didactiek.

Of OOP'ers een breed of juist specifiek takenpakket hebben, hangt volgens geïnterviewden van verschillende factoren af. Ten eerste de school: op een grote school hebben OOP'ers volgens hen vaak een specifiek takenpakket omdat er meer personeel aanwezig is, dus meer ruimte voor functiedifferentiatie, en omdat collega's elkaar binnen functies kunnen vervangen waardoor OOP'ers minder snel bij hoeven te springen. Op een school met een bepaald profiel, zoals bèta, techniek of cultuur, worden OOP'ers binnen dat vakgebied breder ingezet. Ten tweede verschilt de breedte van het takenpakket tussen leraren: een startende leraar heeft volgens geïnterviewden bredere ondersteuning nodig dan een ervaren leraar. Een leraar die al veel ervaring met OOP'ers heeft, weet beter bij welke taken ze kunnen ondersteunen en kan hen dus breder inzetten. Ten slotte verschilt de breedte van het takenpakket volgens geïnterviewden per functie. Een toa heeft doorgaans een meer specifiek takenpakket terwijl onderwijsassistenten zowel een specifiek als een breed takenpakket kunnen hebben.

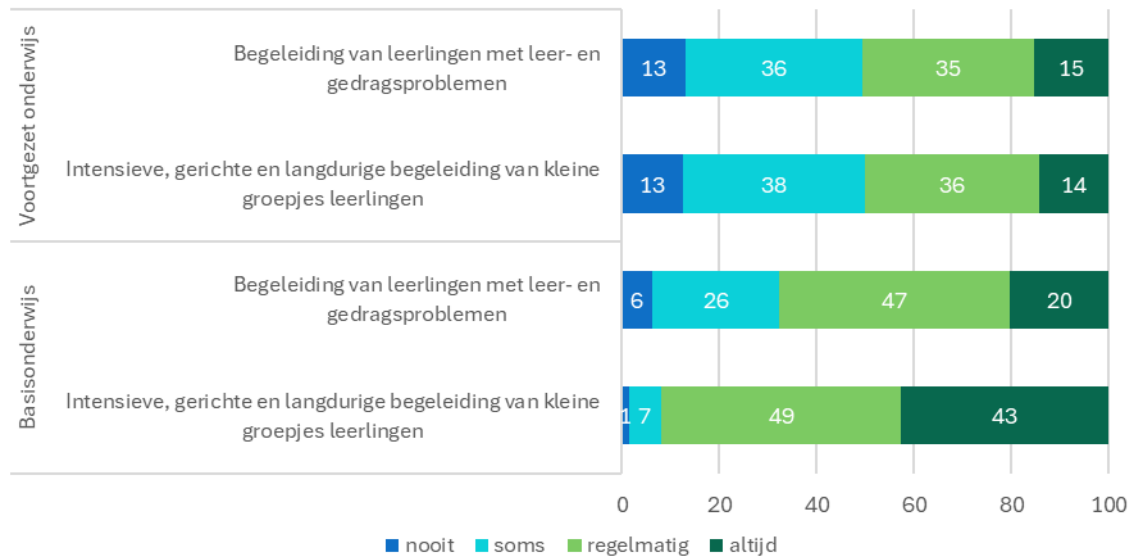
Onze school is zo groot dat we voor iedereen een vervanging hebben. Daardoor worden wij niet als manusje-van-alles ingezet. Als we een andere taak krijgen, dan is dat altijd in overleg en met wederzijds goedvinden. In het verleden heb ik op een kleinere school gewerkt. Daar krijg je er vaak taakjes bij. Je moet daarmee oppassen: voor je het weet ben je verantwoordelijk voor het papier in het kopieerapparaat. [OOP'er vo, focusgroep]

Sommige geïnterviewde OOP'ers vinden het vervelend om een breed takenpakket te hebben of veel ad-hoc-taken te krijgen. Ze missen focus, voelen zich niet echt verantwoordelijk voor een taak en vinden het jammer dat ze zich een taak niet echt eigen kunnen maken. Ook zouden deze geïnterviewden liever een band met een klas opbouwen over langere tijd. Andere geïnterviewde OOP'ers vinden het juist leuk en afwisselend om veel verschillende taken te hebben en in verschillende klassen te ondersteunen. Leraren geven aan dat ze er weinig van merken als OOP'ers een breed takenpakket hebben naast het werk dat ze samen met de betreffende leraar doen.

4.4 Vormen van OOP-inzet in de klas: gerichte begeleiding

De inzet van OOP voor intensieve, gerichte en langdurige begeleiding van kleine groepjes leerlingen komt in het po beduidend vaker voor dan in het vo (Figuur 4.4). En ook de inzet van OOP voor de begeleiding van leerlingen met leer- en gedragsproblemen is gebruikelijker in het po dan in het vo. In het po komt de begeleiding van leerlingen met leer- en gedragsproblemen (nog) vaker voor op grotere scholen dan op de kleinere scholen.

Figuur 4.4 Vormen van inzet van OOP binnen school (%) | Schoolleiders



Bron: Onderzoek naar inzet OOP in bbo en vo. Vragenlijst Schoolleiders, n-po=272, n-vo=176

Deelnemers aan de focusgroepen herkennen over het algemeen de begeleiding van leerlingen met leer- en gedragsproblemen en intensieve, gerichte en langdurige begeleiding van kleine groepjes als onderdeel van het takenpakket van OOP'ers op hun school. In het vo heeft de begeleiding van groepjes leerlingen volgens geïnterviewden bijvoorbeeld de vorm van huiswerkbegeleiding, begeleiding bij praktijkvakken en in bèta- en techniekonderwijs, of begeleiden van grote projecten zoals profielwerkstukken. In het po begeleiden OOP'ers leerlingen in de klas, als extra paar ogen naast de leraar, of is juist de afspraak gemaakt dat OOP'ers (alleen) buiten de klas met groepjes leerlingen werken. Bij enkele deelnemers uit het po begeleiden OOP'ers niet de leerlingen met gedragsproblemen maar alleen degenen met een leer- of taalachterstand.

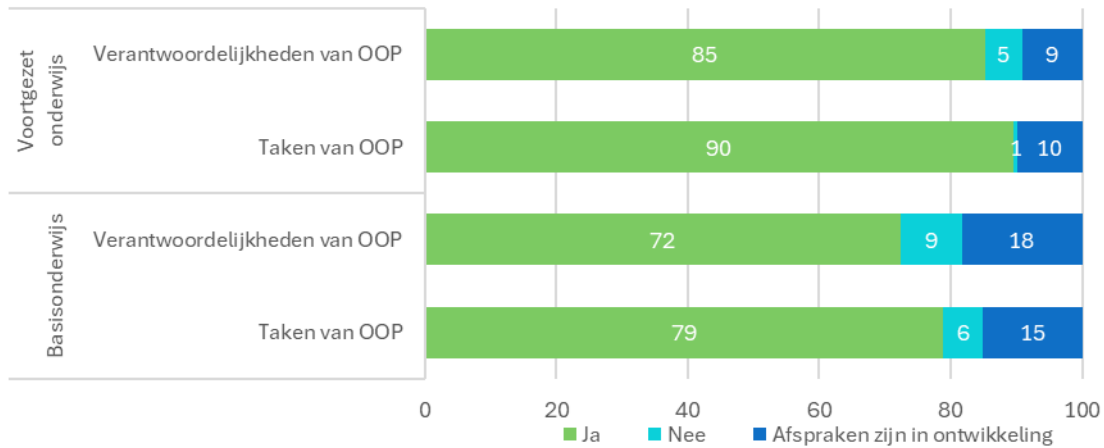
Ik zie een verschuiving in de rol van toa's. Het technasium trekt veel leerlingen met autisme of een bepaald gedrag. Waar toa's vroeger vooral bezig waren met technische vaardigheden, richten ze zich nu ook op gedrag en interventies om leerlingen op het juiste pad te houden. Zonder toa's functioneren veel leerlingen niet goed. Bij gedragsmatig kwetsbare situaties overleggen we vaak met toa's om passende ondersteuning te bieden. [docent vo, focusgroep]

Deelnemers aan de focusgroepen zien de toegevoegde waarde van deze twee vormen van inzet van OOP'ers. Het sluit volgens hen aan bij de kennis en expertise van OOP'ers. Wel maken geïnterviewden de kanttekening dat het belangrijk is dat OOP'ers die met een specifieke doelgroep werken, bijvoorbeeld NT2-leerlingen, zich ook specialiseren in deze doelgroep.

4.5 (Nakomen van) afspraken over de inzet van OOP

Op de ruime meerderheid van scholen (in vo meer dan in po) zijn afspraken gemaakt over de taken en verantwoordelijkheden van OOP'ers (Figuur 4.5). In het po zijn afspraken over taken (15%) en verantwoordelijkheden (18%) vaker dan in vo nog in ontwikkeling.

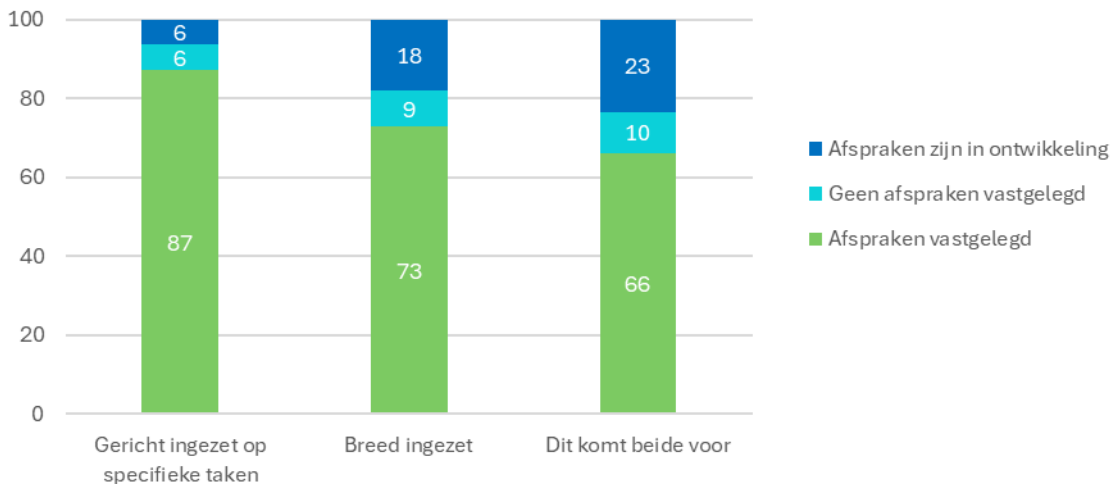
Figuur 4.5 Afspraken over taken en verantwoordelijkheden van OOP binnen school (%) | Schoolleiders



Bron: Onderzoek naar inzet OOP in po en vo. Vragenlijst Schoolleiders, n-po=246, n-vo=164

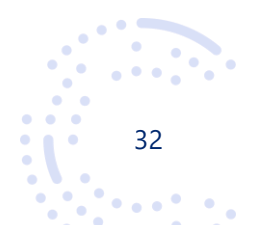
Binnen het basisonderwijs zien we wel een significant verschil tussen scholen die OOP'ers gericht inzetten en scholen die kiezen voor een brede inzet dan wel een mix van beide in het vastleggen van afspraken rondom verantwoordelijkheden. Op scholen waar gekozen wordt voor een gerichte inzet op specifieke taken zijn afspraken rondom verantwoordelijkheden (veel) vaker vastgelegd (Figuur 4.6).

Figuur 4.6 Afspraken over verantwoordelijkheden van OOP binnen school, naar type inzet (%) | Schoolleiders basisonderwijs

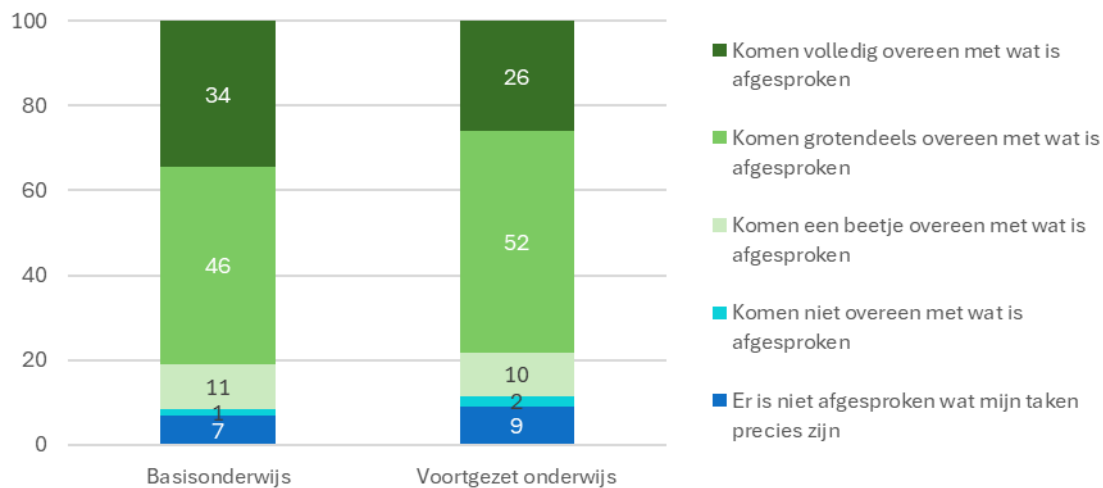


Bron: Onderzoek naar inzet OOP in po en vo. Vragenlijst Schoolleiders, n-po=246

Aan OOP'ers is gevraagd of de taken die ze uitvoeren overeenkomen met wat daarover met hen is afgesproken (Figuur 4.7). Bij de meerderheid van de OOP'ers is dat minstens grotendeels het geval. Bij 7 procent van de OOP'ers in het po en 9 procent van de OOP'ers in het vo is niet afgesproken wat de taken precies zijn. In po is daarin verschil naar type school: op brede scholen zijn iets minder vaak afspraken gemaakt en als ze zijn gemaakt, worden ze er minder vaak nageleefd. Ook op scholen waar meerdere leerjaren in één klas samenzitten worden minder vaak afspraken gemaakt over wat precies de taken van OOP'ers zijn. Scholen die kiezen voor een gerichte inzet van OOP'ers op specifieke taken, leven vaker deze afspraken na dan scholen waar de inzet van OOP'ers breed is.



Figuur 4.7 Mate waarin taken overeenkomen met wat is afgesproken (%) | OOP



Bron: Onderzoek naar inzet OOP in po en vo. Vragenlijst OOP, n-po=272, n-vo=176

Volgens deelnemers aan de focusgroepen hebben OOP'ers doorgaans (maar niet altijd) een afgebakend takenpakket, maar komen daar zoals eerder beschreven wel vaak ad-hoctaken bij. Het komt ook regelmatig voor dat geïnterviewden hun eigen takenpakket door de jaren heen gecreëerd hebben.

Bij ad-hoctaken kan het gaan om kleine klusjes, zoals materialen klaarleggen, maar ook om taken die bij een hogere salarisschaal horen of waar niet alle OOP'ers bevoegd voor zijn, zoals invallen als de leraar afwezig is. De meeste geïnterviewde leidinggevenden hebben afspraken gemaakt over invallen bij afwezigheid van een leraar: mogen OOP'ers dit doen, en zo ja, onder welke omstandigheden en wie beslist erover? Als geïnterviewde OOP'ers invallen voor de leraar verzorgen ze soms onderwijs, soms vangen ze alleen de leerlingen op terwijl die zelfstandig werken. Niet alle geïnterviewde OOP'ers voelen zich comfortabel bij het opvangen van een klas. Bovendien bestaat er onvrede omdat OOP'ers lang niet altijd extra gecompenseerd worden als ze taken van een leraar uitvoeren.

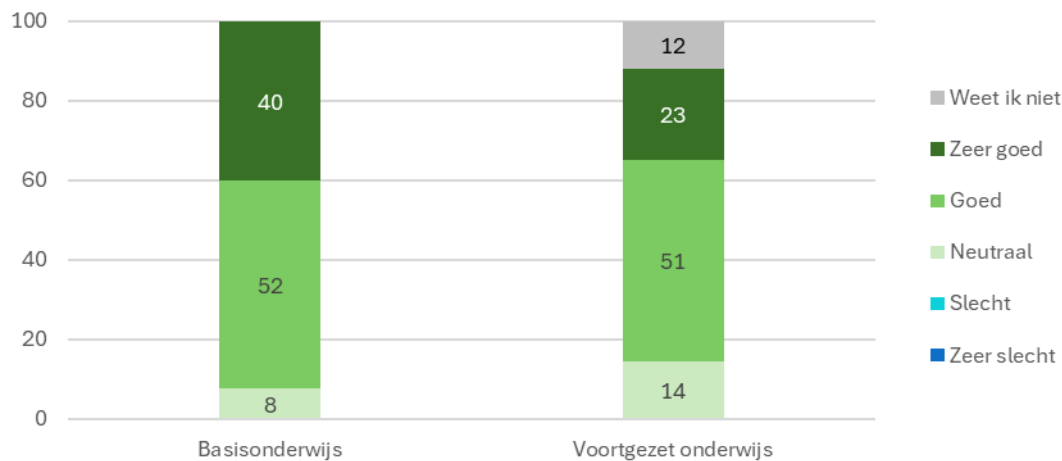
Het overnemen van lessen, die vraag is er geregeld, maar wij weigeren dat heel bewust, met uitzondering van even waarnemen als een docent in de file staat en surveilleren. Wij worden daar niet voor betaald, en voor je het weet sta je de helft van de tijd lessen over te nemen.
[OOP'er vo, focusgroep]

Geïnterviewden geven aan dat bij de verdeling van ad-hoctaken op affiniteit en ervaring van OOP'ers gelet wordt. Toch gaat het niet bij alle geïnterviewden in overleg. Sommigen ervaren dat ad-hoctaken "over de schutting worden gegooid". Ook kunnen ad-hoctaken ervoor zorgen dat OOP'ers niet meer aan hun eigenlijke werk toekomen. Vrijwel alle geïnterviewden geven dan ook aan dat je als OOP'er moet leren om grenzen te stellen om te voorkomen dat je teveel ad-hoctaken krijgt. Over het algemeen zijn de geïnterviewde OOP'ers wel intrinsiek gemotiveerd om ad-hoctaken op te pakken, omdat ze zo aan de behoefte van de schoolorganisatie tegemoetkomen.

4.6 Aansluiting bij de behoefte van leerlingen

Geen enkele schoolleider geeft in de vragenlijst aan dat de wijze waarop de inzet van OOP georganiseerd is slecht zou aansluiten bij de behoefte van leerlingen (Figuur 4.8). In het po vindt 92 procent dat die aansluiting (zeer) goed is, in het vo geldt dat voor 74 procent. Het aandeel schoolleiders in het vo dat dit niet goed kan inschatten, is in het vo in vergelijking met het po relatief groot: meer dan één op de tien zegt hier geen zicht op te hebben.

Figuur 4.8 Mate waarin de organisatie van de inzet van OOP aansluit bij behoefte van leerlingen (%) | Schoolleiders



Bron: Onderzoek naar inzet OOP in po en vo. Vragenlijst Schoolleiders, n-po=266, n-vo=175

Schoolleiders die het minst positief zijn, lichten veelal toe dat dit te maken heeft met verschillen tussen OOP'ers: het verschilt van OOP'er tot OOP'er hoe effectief ze kunnen worden ingezet en daarnaast is er op een aantal scholen behoefte aan andere vaardigheden en daarvoor meer scholing van de OOP'ers. Ter illustratie beschrijven de schoolleiders dat als volgt:

Eenzijds is het werken in een kleiner groepje zeer aansluitend, anderzijds mist een OOP'er soms de vaardigheden om dit écht effectief te laten zijn. [schoolleider po, enquête]

Soms missen de OOP-medewerkers specifieke kennis over hoe te onderwijzen. Verschillen zijn groot tussen de OOP-medewerkers. [schoolleider po, enquête]

Wisselend, de OOP beschikt in sommige gevallen over onvoldoende 'tools' om bijv. met ernstig externaliserend gedrag om te gaan. [schoolleider po, enquête]

Bij de praktijkvakken sluiten zij goed aan. Maar tijdens inval bij reguliere lessen wat minder, afhankelijk wat de docent heeft achtergelaten qua werk of les. [schoolleider vo, enquête]

We werken momenteel naar meer specifieke begeleiding. We missen hier nog de competenties bij OOP. [schoolleider vo, enquête]

Schoolleiders die vinden dat de inzet van OOP (zeer) goed aansluit bij de behoefte van leerlingen, geven aan dat er maatwerk wordt geleverd, met een focus op individuele aandacht, kleine groepjes en

ondersteuning bij specifieke doelen. OOP'ers nemen praktische taken over zodat leraren meer tijd hebben voor gerichte instructie. Evaluatie en afstemming helpen om de begeleiding optimaal te laten aansluiten bij de behoeften van leerlingen.

De individuele aandacht, maar de goede kwaliteit van onze specifieke OOP'er leiden tot betere resultaten en welbevinden van de desbetreffende leerlingen. Ook bevordert het het eigenaarschap van de kinderen, aangezien de OOP'er alles in samenspraak met de kinderen doet. [schoolleider po, enquête]

Er is meer inzet nodig om aan de behoefte van leerlingen te voldoen; helaas past dit niet binnen onze formatie. [schoolleider po, enquête]

Op basis van resultatenanalyse maken wij voorafgaand aan ieder nieuw schooljaar een plan van aanpak voor leerlingen die extra ondersteuning/begeleiding nodig hebben. De inzet van OOP sluit daarmee dus zeer aan bij de behoefte van de (individuele) leerling. Gedurende het schooljaar wordt het plan en de resultaten steeds geëvalueerd en bijgesteld waar nodig. [schoolleider po, enquête]

Leerlingen hebben veel steun aan de extra aandacht die ze krijgen! [schoolleider po, enquête]

Een toa kan de leerlingen begeleiden bij het denkproces om tot een oplossing/antwoord op een vraag te komen. Een toa kan geen begeleiding geven bij gedragsproblematiek. Dit is toa-afhankelijk. Is er een klik, sluiten de belevingswerelden bij elkaar aan etc. [schoolleider vo, enquête]

Het zijn net de extra handjes die de groepen te hanteren maken. Zeker bij de praktijkvakken is dit erg wenselijk met het gedrag van onze doelgroep. [schoolleider vo, enquête]

Zij zijn vaak praktischer ingesteld wat meer aansluit bij de belevingswereld van de leerling. [schoolleider vo, enquête]

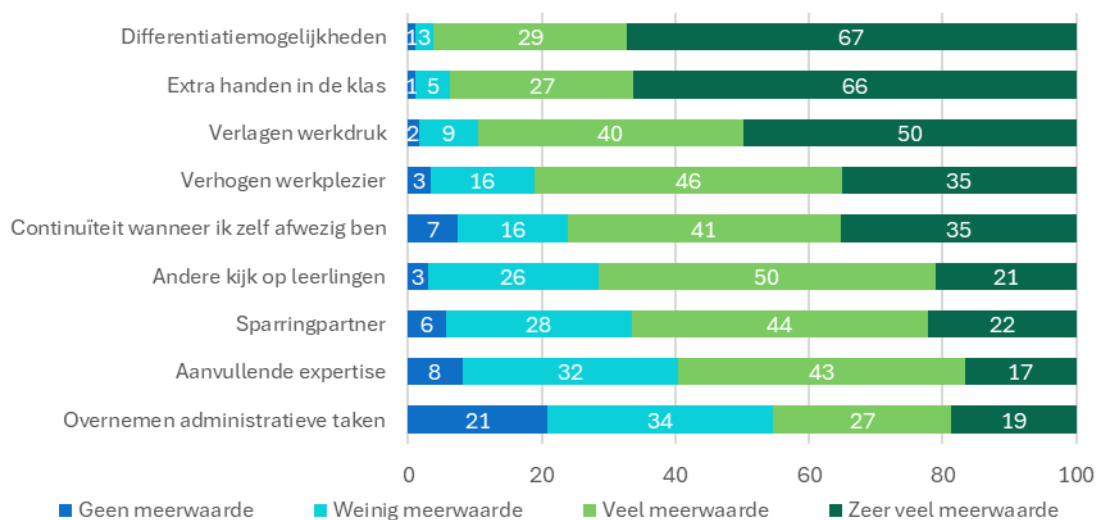
Ook de deelnemers aan de focusgroepen geven over het algemeen aan dat de inzet van OOP'ers volgens hen goed aansluit op de behoeften van leerlingen. Dankzij de inzet van OOP'ers krijgen de leerlingen die dat nodig hebben extra aandacht. Deelnemers maken enkele kanttekeningen. Ten eerste is bij meerdere deelnemers de overlegstructuur rondom zorgleerlingen nog niet helemaal op orde. Daardoor ligt er bijvoorbeeld niet altijd een plan voor hoe een OOP'er met een specifieke leerling aan de slag kan gaan. Ten tweede noemen meerdere geïnterviewden, net als respondenten in de quickscan, dat meer middelen nodig zijn om OOP'ers voldoende in te kunnen zetten.

Er is onvoldoende aandacht voor het financiële plaatje. Je wordt gedwongen om keuzes te maken, om te snijden in het ondersteunend personeel terwijl het zo hard nodig is. Op die manier kun je niet voldoen aan de kwaliteit van het onderwijs. [schoolleider vo, focusgroep]

4.7 Meerwaarde in de klas

Dat de OOP'ers meerwaarde hebben, bleek al uit vorige paragraaf. Onderstaande figuren (Figuur 4.9; bo) en (Figuur 4.10; vo) laten zien op welke punten leraren met name die meerwaarde ervaren. In het po is de meerwaarde het sterkst merkbaar in differentiatiemogelijkheden, extra handen in de klas en het verlagen van de werkdruk van leraren. Telkens 90 procent of meer van de leraren geeft aan op deze punten (zeer) veel meerwaarde te ondervinden van de inzet van OOP in hun klas. Daarnaast geeft zo'n 75-80 procent van de leraren aan meerwaarde te bemerken qua verhogen werkplezier en continuïteit wanneer de leraar afwezig is. Minder vaak genoemd, maar nog steeds geldend voor meer dan de helft tot twee derde van de leraren, zijn het geven van een andere kijk op leerlingen en de meerwaarde van de OOP'er als sparringpartner. Het minst vaak ervaren leraren meerwaarde van OOP als het gaat om het overnemen van administratieve taken.

Figuur 4.9 Meerwaarde in de klas (%) | Leraren basisonderwijs



Bron: Onderzoek naar inzet OOP in po en vo. Vragenlijst Leraren, n-po=445

In een open vraag konden leraren andere punten noemen waarop ze verder nog meerwaarde van de OOP'ers in hun klas ondervonden. Leraren noemen daarbij vaak zaken die te maken hebben met het ondersteunen bij praktische taken in de klas, zoals het klaarleggen van materialen, nakijken van werk, het begeleiden van activiteiten en het bijspringen tijdens onverwachte situaties.

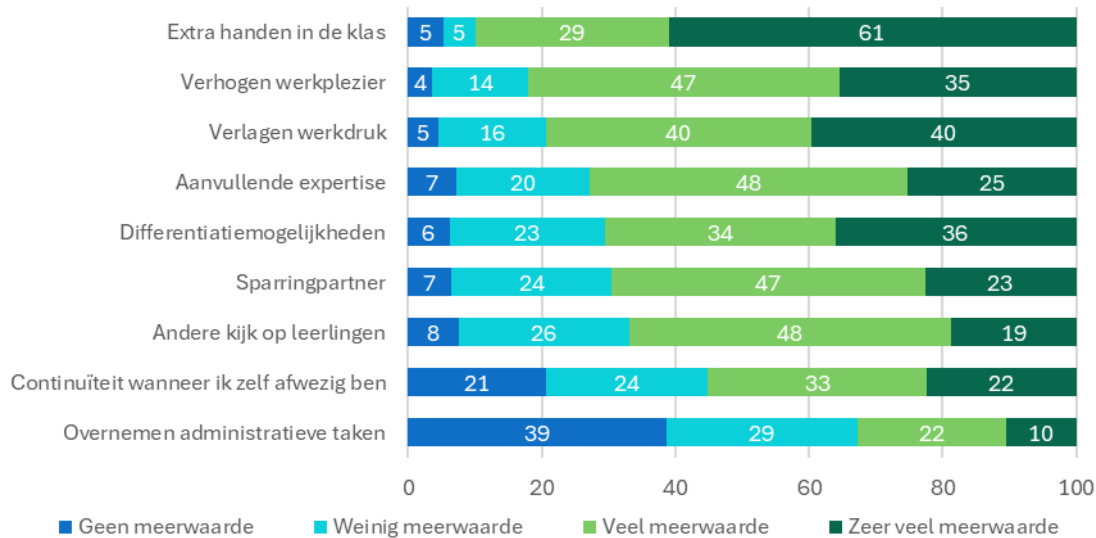
Ondersteuning tijdens onverwachte situaties in de groep. Bv woede-uitbarsting kind, kind met autisme geruststellen en ondersteunen. Pleisters. [leraar po, enquête]

Kinderen voelen zich meer gezien omdat er simpelweg mee ogen in de groep aanwezig zijn. Er wordt veel gevraagd van een leerkracht, dit is haalbaar mits er een OOP'er aanwezig is. [leraar po, enquête]

Als ik alleen voor de groep sta heb ik vaak het gevoel niet te kunnen voldoen aan alle behoeften van de kinderen. Het voelt alsof ik ze te kort doe. Er is weinig tijd per kind. Tijdens de dubbele bezetting is die tijd er wel. Dat geeft voldoening. [leraar po, enquête]

In het vo zit de meerwaarde van OOP'ers in de klas wat betreft 90 procent van de leraren in de extra handen in de klas (Figuur 4.10). Ook vindt rond de driekwart dat OOP'ers bijdragen aan het verhogen van werkplezier, het verlagen van de werkdruk en het bieden van aanvullende expertise. Telkens zo'n tweederde van de leraren in het vo geeft aan (ook) meerwaarde te ervaren voor de mogelijkheden om binnen de klas te differentiëren en als sparringpartner en vanuit de andere kijk op leerlingen. Hier bieden van continuïteit bij afwezigheid is voor vo-docenten beduidend minder vaak van meerwaarde dan in het po (vo: 55%, bo: 76%). Maar net als in het po zit de meerwaarde ook wat de vo-leraren betreft in elk geval het minst in het kunnen overnemen van administratieve taken.

Figuur 4.10 Meerwaarde in de klas (%) | Leraren voortgezet onderwijs



Bron: Onderzoek naar inzet OOP in po en vo. Vragenlijst Leraren, n-vo=305

De vo-leraren noemen in een toelichting ook op andere punten meerwaarde van OOP'ers in hun klas. Zij noemen hier vaak dat OOP'ers essentieel zijn voor praktijkvakken, waar zij zorgen voor de voorbereiding, uitvoering en veelal ook de veiligheid in het klaslokaal. OOP'ers ondersteunen docenten met organisatorische en voorbereidende taken en bieden persoonlijke aandacht aan leerlingen. Ook noemen de vo-leraren de praktische vakkennis van OOP'ers als belangrijke meerwaarde voor het onderwijs. Ter illustratie een aantal citaten:

Alles wat met voorbereiden van practica en het bijhouden van materiaal, chemicaliën en het kabinet en de lokalen te maken heeft. [leraar vo, enquête]

Een vast, vertrouwd gezicht voor veel leerlingen die om welke reden dan ook behoefte hebben aan contact. OOP'ers zijn in staat om onbevooroordeeld naar het kind te luisteren, een 'veilige haven' te zijn als het contact met docent er niet kan zijn. [leraar vo, enquête]

Er zijn OOP'ers met zeer veel specifieke vakkennis en dat is goud waard. [leraar vo, enquête]

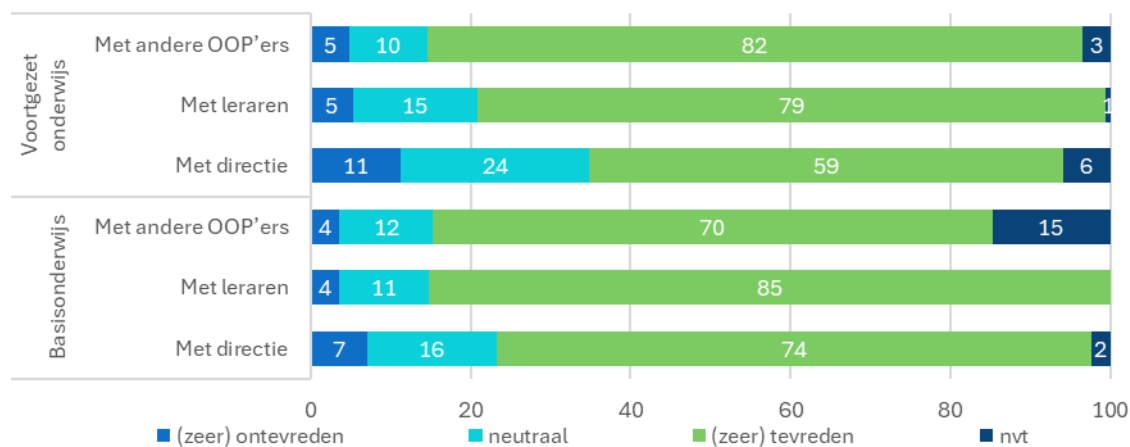
Meer ogen om ongewenst gedrag te kunnen signaleren en daarmee de fysieke en sociaal emotionele veiligheid te waarborgen. [leraar vo, enquête]

Voor mijn vak is ondersteuning een must. Zonder ondersteuning kan ik minder practica veilig en goed uitvoeren en wordt mijn vak en werk minder aantrekkelijk voor mijzelf en ook vooral voor de leerlingen. [leraar vo, enquête]

4.8 Afstemming met collega's

Over de afstemming met collega's is de meerderheid van de OOP'ers (zeer) tevreden. Wel ligt het aandeel dat tevreden is over de afstemming met directie in het vo aanzienlijk lager dan de afstemming met de andere collega's (mede-OOP'ers en leraren). Datzelfde geldt voor het po, als het aandeel dat 'niet van toepassing' invulde bij afstemming met andere OOP'ers buiten beschouwing wordt gelaten (in dat geval is 81% tevreden over de afstemming met mede-OOP'ers).

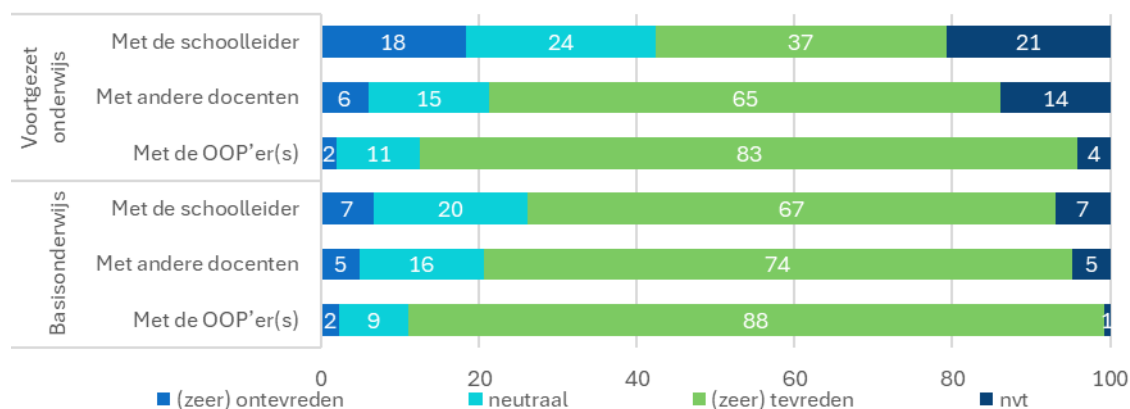
Figuur 4.11 Tevredenheid over afstemming met collega's (%) | OOP



Bron: Onderzoek naar inzet OOP in po en vo. Vragenlijst OOP, n-po=339, n-vo=725

Ook leraren zijn (zeer) tevreden over de afstemming met collega's: met name over de afstemming met de OOP'ers en met collega-leraren. Afstemming met de schoolleider over de inzet van de OOP'er vindt vooral in het vo niet altijd plaats. En als het plaatsvindt, dan zijn leraren daar vaak niet tevreden over.

Figuur 4.12 Tevredenheid over afstemming met collega's (%) | Leraren



Bron: Onderzoek naar inzet OOP in po en vo. Vragenlijst Leraren, n-po=435, n-vo=295

Deelnemers aan de focusgroepen vertellen overwegend dat er geen schoolbrede afspraken zijn gemaakt over hoe leraren en OOP'ers met elkaar afstemmen. Een vo-school is wel bezig om afspraken

te formuleren. De geïnterviewden vertellen dat afstemming verschilt per leraar. Over het algemeen zijn ze tevreden over de afstemming. Sommige geïnterviewden in het po ervaren dat de afstemming tussen leraren, IB'ers en OOP'ers nog niet goed loopt, en dat OOP'ers niet altijd bij overleggen betrokken worden. Soms worden overleggen gepland buiten de werktijden van OOP'ers. Bij andere geïnterviewden verloopt de afstemming met leraren en IB'ers juist goed en worden OOP'ers goed betrokken.

De afstemming tussen OOP'ers en leidinggevenden verloopt volgens deelnemers aan de focusgroepen over het algemeen goed. Geïnterviewde OOP'ers merken wel dat niet alle leidinggevenden een even goed beeld hebben van hun takenpakket en potentie. Het helpt volgens hen als leidinggevenden zelf OOP'er zijn geweest of als leraar met OOP'ers hebben gewerkt. Een OOP'er uit het vo heeft goede ervaring met lesbezoeken van leidinggevenden, zodat ze zien wat OOP'ers doen in de les.

4.9 Samenwerking met de leraar en de gezamenlijke verantwoordelijkheid voor een klas

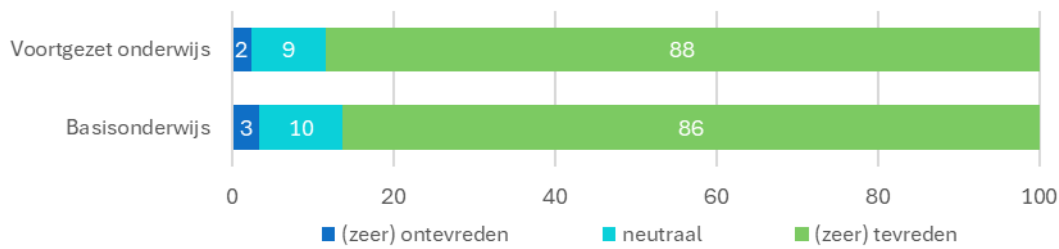
In de focusgroepen is gevraagd in hoeverre OOP'ers samenwerken met leraren en de gezamenlijke verantwoordelijkheid voor een klas hebben. De meeste geïnterviewden in po en vo beamen dit, hoewel een deel benadrukt dat de eindverantwoordelijkheid voor de klas altijd bij de leraar blijft en de OOP'er ondersteunend is. Geïnterviewde OOP'ers merken de positieve effecten van een sterke samenwerking tussen leraren en OOP'ers in de klas. Volgens hen hebben leraren meer ruimte om te differentiëren als een OOP'er ondersteunt, hebben ze gezamenlijk meer grip op de klas en kan de een zich met een kleine groep bezighouden terwijl de ander de "helikopterview" heeft. Zo wordt de les efficiënter en krijgen leerlingen sneller hulp als ze dat nodig hebben. Ook merken de leerlingen het volgens een geïnterviewde als de leraar en OOP'er plezier hebben in de samenwerking, waardoor de sfeer in de les verbetert. Ten slotte kunnen OOP'ers leraren feedback geven op hun werk.

Niet alle leraren staan volgens geïnterviewden direct open voor samenwerking met OOP'ers of weten hoe ze OOP'ers moeten aansturen. Dit speelt met name bij geïnterviewden in het po en de alfa- en gammavakken in het vo. Soms ervaren ze het als bemoeienis of een belasting. OOP'ers krijgen "kleine klusjes" in plaats van mee te denken. Het opbouwen van een goede samenwerking heeft dan tijd nodig.

4.10 Tevredenheid over organisatie van OOP binnen school

Aan OOP'ers zelf, de leraren waarmee ze werken en hun schoolleiders is gevraagd hoe tevreden iedereen is met de inzet van OOP in de klas. De grote meerderheid van OOP'ers is tevreden over de manier waarop ze in school worden ingezet (Figuur 4.13).

Figuur 4.13 Tevredenheid over eigen inzet in school (%) | OOP



Bron: Onderzoek naar inzet OOP in po en vo. Vragenlijst OOP, n-po=322, n-vo=656

Die tevredenheid zien we ook terug bij de leraren: slechts een klein percentage is (zeer) ontevreden over de inzet van OOP in hun klas. In de toelichting geven ze aan dat dat ontevredenheid vaak voortkomt uit net onvoldoende expertise (boven de stof staan) en als de ondersteuning incidenteel is en bovendien vaak wisselt (bij inzet van studenten bijvoorbeeld). Dan werkt een OOP'er in de klas eerder verstorend. Ook geven ontevreden leraren aan dat ze juist de administratieve taken die hen veel tijd kosten, niet door de OOP'ers overgenomen (kunnen) worden. Ook noemt een aantal de inzet heel prettig, maar zouden ze willen dat de inzet van OOP'ers uitgebreid zou worden, nu "is het maar een druppel op een gloeiende plaat". Daarnaast wordt in het basisonderwijs genoemd dat OOP'ers worden ingezet als er een leerkracht niet is en dan niet in de klas kan ondersteunen waar de OOP'er eigenlijk was bedacht. Ter illustratie een bloemlezing uit de toelichtingen van ontevreden leraren:

Het is fijn dat er extra handen in de klas zijn maar het werkt ook rommelig als er dan weer iemand is en dan weer niet. [leraar po, enquête]

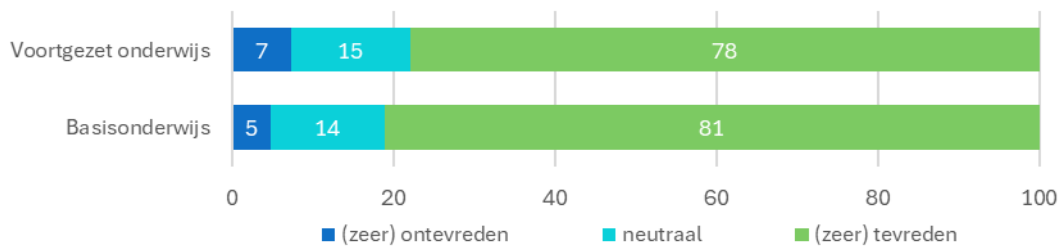
Het is fijn om extra handen in de klas te hebben aan iemand die de kinderen ook kent en waarmee je op elkaar ingespeeld raakt. Het lastige is dat wel dat, ondanks dat er een OOP'er is gekoppeld aan jouw klas, je niet altijd zeker bent dat diegene er ook is. Het aantal OOP'ers op school staat niet altijd in verhouding tot het aantal klassen wanneer er bijvoorbeeld een zieke leerkracht is. Er is dan geen vervanging voor de OOP'er die dan in springt in een andere klas. [leraar po, enquête]

Afhankelijk van de persoon en de expertise. De OOP'er in mijn klas heeft geen kennis en expertise van het vak dat ik geef. Alleen voor begeleiding van leerlingen. Hierdoor ervaar ik niet altijd een toevoeging. De OOP'er moet wel overzicht hebben dan over leerlingen anders heb ik er weinig aan. Een OOP'er die gewaardeerd en geaccepteerd wordt door de klas brengt een positieve invloed waardoor ik als leraar ook iets heb aan de OOP'er. [leraar vo, enquête]

Ik heb ondersteuning ervaren van één OOP'er. Dit was geen succes omdat hij zelf weinig kennis had van het vak Nederlands. Ik heb hem vooral gebruikt voor ondersteuning in de klas op ordehandhaving. [leraar vo, enquête]

De meerderheid van de leraren is echter tevreden, en roemt de OOP'ers in de klas om de meerwaarde die ze hebben en die al op verschillende plekken in dit hoofdstuk ter sprake is gekomen: hun extra handen in de klas zorgen ervoor dat er meer aandacht voor leerlingen is en is onmisbaar bij practica en praktijklessen.

Figuur 4.14 Tevredenheid over inzet OOP in de klas (%) | Leraren



Bron: Onderzoek naar inzet OOP in po en vo. Vragenlijst Leraren, n-po=440, n-vo=299

Ook schoolleiders zijn tevreden over de inzet van OOP binnen hun school, dat geldt voor het po sterker dan voor het vo. Dat heeft er, zo blijkt uit de toelichtingen, vooral mee te maken dat schoolleiders in het vo nog vaak zoekende zijn in het effectief inzetten van OOP, en de waan van de dag soms te veel te boventoon voert in hun inzet. Ook bij de iets minder tevreden schoolleiders in het po lezen we dat overigens terug.

De OOP'ers worden nog niet altijd ingezet als ondersteuner. Ze begeleiden toch nog leerlingen met leerproblematieken. Dit is niet de bedoeling, de leerkracht is de expert. Dit kan dus effectiever. [schoolleider po, enquête]

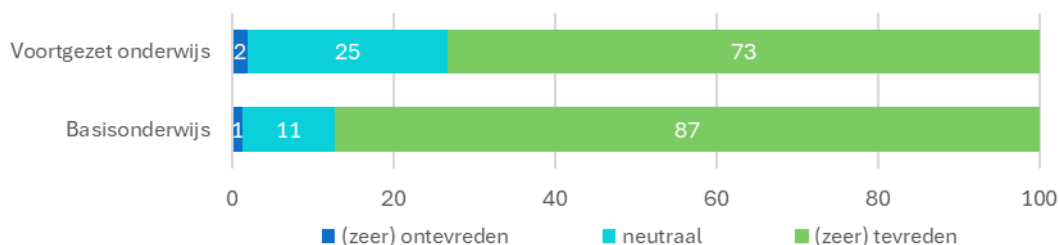
Eenzijds vullen zij bepaalde vraag op die leerkrachten in hun tijd niet redden, anderzijds is de kwaliteit op dit moment onvoldoende. [schoolleider po, enquête]

Het kan allemaal veel efficiënter. Vanuit de extra gelden basisvaardigheden en NPO zijn er veel extra OOP'ers aangesteld in korte tijd. We moesten toen snel handelen in verband met de doorloopsnelheid van de subsidie. Daar hebben we nu last van. De inzet had beter doordacht moeten worden. [schoolleider vo, enquête]

Door de waan van de dag veranderen te veel taken die eerst gepland zijn. [schoolleider vo, enquête]

De positieve toelichtingen sluiten aan bij de eerdere constatering in dit rapport ten aanzien van de meerwaarde van OOP.

Figuur 4.15 Tevredenheid over organisatie inzet OOP binnen school (%) | Schoolleiders



Bron: Onderzoek naar inzet OOP in po en vo. Vragenlijst Schoolleiders, n-po=244, n-vo=161

4.11 Samenvatting

In dit hoofdstuk is een beschrijving gegeven van de inzet van OOP'ers in de klas. We vatten de belangrijkste bevindingen samen.

Op lang niet alle scholen is er een visie op de inzet van OOP binnen de school en wordt er slechts beperkt gekeken naar voorbeelden of onderzoek van effectieve inzet van OOP in de klas. Een landelijke visie zou scholen kunnen helpen om hun eigen visie te bepalen. Op ongeveer een kwart van de scholen is gekozen voor gerichte inzet op specifieke taken. Op de overige scholen wordt gekozen voor een meer brede inzet of een combinatie van beide. Deelnemers aan de focusgroepen spreken van een vastomlijnd, specifiek takenpakket waar (veel) bredere ad-hoctaken bij komen. Het takenpakket kan breder zijn op kleine scholen, bij beginnende leraren en bij OOP'ers met brede functies zoals onderwijsassistent. De inzet van OOP voor intensieve, gerichte en langdurige begeleiding van kleine groepjes leerlingen als ook de inzet van OOP voor de begeleiding van leerlingen met leer- en gedragsproblemen komen in het vo beduidend vaker voor dan in het vo en heeft soms ook een andere vorm: in het vo begeleiden OOP'ers groepjes in of buiten de klas terwijl OOP'ers in het vo ook huiswerkbegeleiding of begeleiding van (profiel)werkstukken verzorgen.

Op de meeste scholen zijn afspraken gemaakt over de taken en verantwoordelijkheden van OOP'ers, het vaakst op de scholen die hebben gekozen voor een gerichte inzet van OOP'ers op specifieke taken. OOP'ers geven aan dat deze afspraken in de praktijk doorgaans ook worden nageleefd, hoewel ook verhalen worden gedeeld van ad-hoctaken die zonder overleg bij OOP'ers terecht komen.

De inzet van OOP'ers is van grote meerwaarde voor de scholen: het sluit doorgaans goed aan bij de behoefte van leerlingen. De meerwaarde zit in het vo het meest in differentiatiemogelijkheden, extra handen in de klas en het verlagen van de werkdruk van leraren. In het vo zit de meerwaarde van OOP'ers in de klas wat betreft 90 procent van de leraren in de extra handen in de klas. Het (kleine) deel minder tevreden geluiden, heeft meestal te maken met kwaliteitsverschillen tussen individuele OOP'ers (de ene past beter dan de ander) en soms net gebrek aan bepaalde vaardigheden of specialisatie. Iets wat met hulp van gerichte scholing aan gewerkt zou kunnen worden. Andere negatieve geluiden hebben te maken met de behoefte aan meer OOP'ers. Soms ontstaat er een getouwtrek binnen scholen als een OOP'er die gepland staat in de ene klas, toch in een andere klas moet invallen vanwege afwezigheid van de leraar.

Ook over de afstemming met collega's is de meerderheid van de OOP'ers, leraren en schoolleiders tevreden. Daarbij is het in het vo minder dan in het basisonderwijs gebruikelijk dat er afstemming met de schoolleider plaatsvindt. Leidinggevenden hebben niet altijd een goed beeld van wat OOP'ers doen en kunnen. Daarbij helpt het als leidinggevenden zelf OOP'er zijn geweest of met OOP'ers hebben gewerkt, of lessen met OOP'ers observeren.

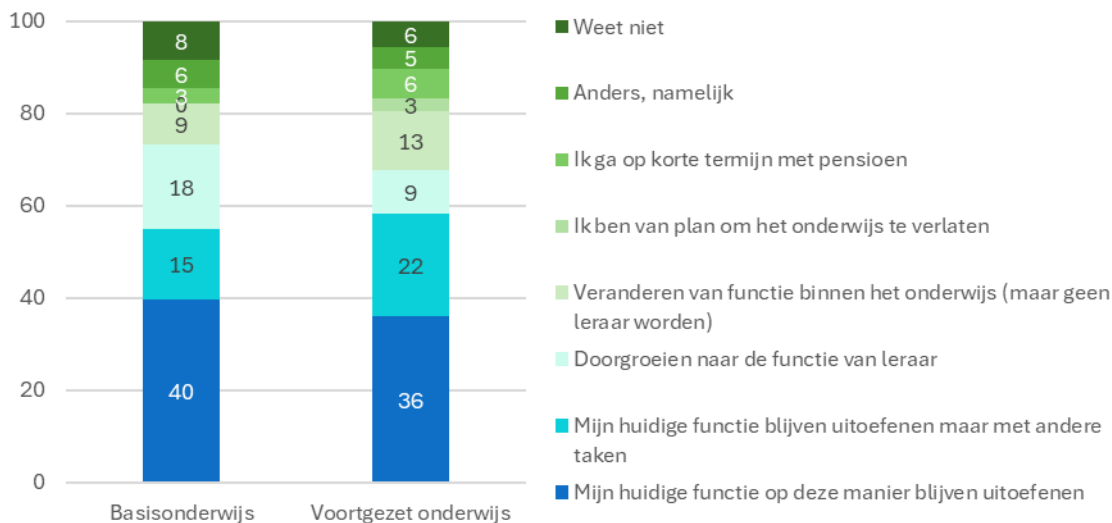
5 Ambitie en toekomstperspectief

In dit hoofdstuk staat de ambitie en het toekomstperspectief van OOP'ers centraal. Achtereenvolgens gaan we aan de hand van de resultaten uit de quickscan en focusgroepen in op de loopbaanambities en –mogelijkheden voor OOP'ers, de ondersteuning bij het realiseren van de ambities, de scholingsbehoeften en –mogelijkheden, het professionaliseringsbudget en functioneringsgesprekken.

5.1 Toekomstperspectief: loopbaanambities en -mogelijkheden

Aan OOP'ers is gevraagd hoe zij hun toekomst zien voor de komende vijf jaar (Figuur 5.1). Voor zowel bo als vo geldt dat een klein aandeel van plan is om binnen vijf jaar het onderwijs te verlaten dan wel met pensioen te gaan. In zowel het po als het vo geeft meer dan de helft van de OOP'ers aan dat zij de komende vijf jaar hun huidige functie zal blijven uitoefenen. Hiervan geeft een klein deel (15% in po en 22% in vo) aan dat zij wel verwachten dat hun takenpakket verandert. In het po is de ambitie om door te groeien naar de functie van leraar iets gebruikelijker dan in het vo. Naarmate men langer in dienst is, neemt de wens om door te groeien naar leraar af en de wens om te blijven doen wat ze nu doen, toe.

Figuur 5.1 Toekomstperspectief OOP'ers wat betreft de komende vijf jaar (%) | OOP



Bron: Onderzoek naar inzet OOP in po en vo. Vragenlijst OOP, n-po=330, n-vo=685

Uit de focusgroepen ontstaat ook het beeld dat lang niet alle OOP'ers willen doorstromen naar de functie van leraar. Zo hebben meerdere OOP'ers in po en vo bewust gekozen voor het OOP'schap. Zij hebben niet de behoefte om voor een klas te staan en daar de verantwoordelijkheid voor te hebben. Een OOP'er in het po uit de focusgroepen heeft bijvoorbeeld gekozen om zich te laten omscholen als onderwijsassistent om een minder stressvolle baan te krijgen, die beter te combineren valt met privéomstandigheden.

En een OOP'er uit het vo stelt over de school:

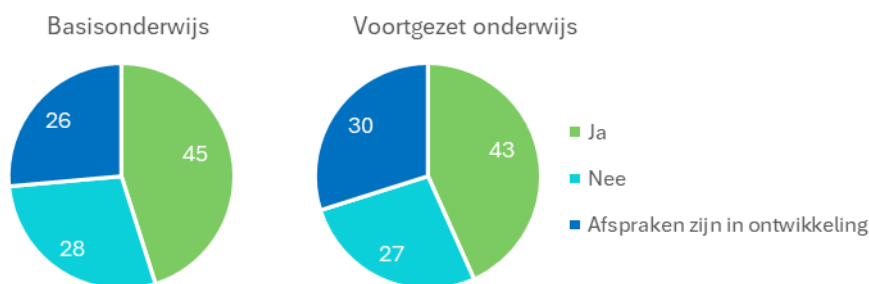
Ze (red. de school) vragen bijvoorbeeld: 'wil je niet docent worden?', maar die ondersteuners willen vaak niet de baan voor de klas, en vinden hun baan juist leuk. Maar ze hebben wel ontwikkelwensen. Er wordt ook veel intern aangeboden aan cursussen, wellicht te veel, elke dinsdagmiddag is er wat. [OOP'er vo, focusgroep]

En een toa uit het vo:

Ik vind het prima als toa, en ik hoef echt geen docent te worden. Als ondersteuner vind ik het fijn dat als het hectisch word ik de klas, je als OOP'er weg kan gaan en de docent eindverantwoordelijk is. Die gedachte vind ik fijn. Ik heb kinderen. Ik vind het heerlijk om het te combineren. Misschien als ze groter zijn, dat ik dan wat anders wil. [...] Maar ik heb nu zelf niet zo veel behoefte aan een loopbaanswitch, de stabiliteit is fijn. [OOP'er vo, focusgroep]

Een van de redenen voor dit onderzoek naar de inzet van OOP is dat er vanuit beleid en onderzoek nog weinig zicht is op de taken en loopbanen van OOP'ers. Hierdoor ontstaat het risico dat OOP'ers vanwege onduidelijkheid over hun takenpakket en loopbaanperspectief het onderwijs verlaten. Volgens bijna de helft van de schoolleiders zijn er echter wel afspraken vastgelegd rondom loopbaanontwikkeling (Figuur 5.2). Iets meer dan een kwart van de schoolleiders geeft aan dat deze afspraken nog in ontwikkeling zijn en een vrijwel even groot aandeel geeft aan dat er geen afspraken over loopbaanontwikkeling zijn vastgelegd. Hierin zien we wel verschillen tussen scholen met meer leerjaren in een klas en scholen met één leerjaar per klas: op deze laatste groep scholen zijn minder vaak afspraken vastgelegd.

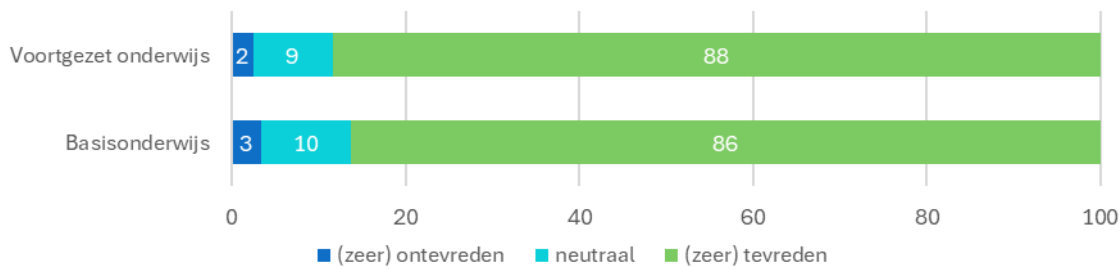
Figuur 5.2 Afspraken vastgelegd rondom loopbaanontwikkeling van OOP'ers (%) | Schoolleiders



Bron: Onderzoek naar inzet OOP in po en vo. Vragenlijst Schoolleiders, n-po=246, n-vo=164

Hoewel nog niet op alle scholen afspraken over loopbaanontwikkeling van OOP'ers zijn vastgelegd, is het merendeel van de OOP'ers (86 tot 88 procent) tevreden tot zeer tevreden over hun loopbaanmogelijkheden (Figuur 5.3). Twee tot drie procent is ontevreden over deze mogelijkheden. Tussen OOP'ers in het po en vo is weinig verschil in het aandeel tevredenheid.

Figuur 5.3 Tevredenheid over loopbaanmogelijkheden (%) | OOP

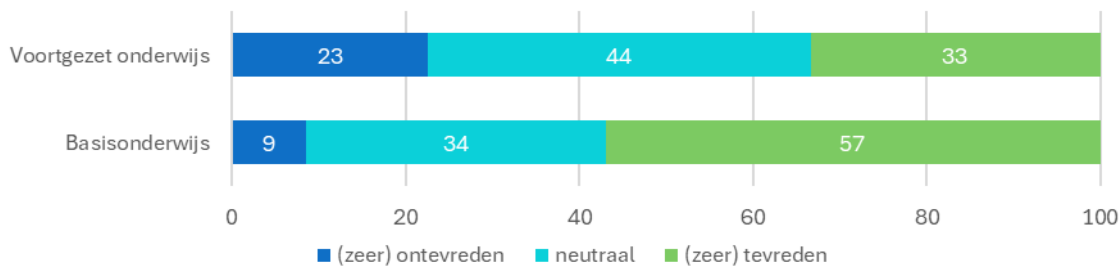


Bron: Onderzoek naar inzet OOP in po en vo. Vragenlijst OOP, n-po=278, n-vo=580

Ook aan schoolleiders is gevraagd hoe tevreden zij zijn met de geboden loopbaanmogelijkheden in het primaire proces voor OOP'ers binnen hun school. In het po is meer dan de helft van de schoolleiders tevreden met de geboden loopbaanmogelijkheden voor OOP op hun school (Figuur 5.4). In het vo zijn schoolleiders significant minder tevreden met de geboden loopbaanmogelijkheden dan in het po (33% tevreden, 23% ontevreden).

Op de scholen waar afspraken rondom loopbaanmogelijkheden zijn vastgelegd, ligt het aandeel schoolleiders dat tevreden is met de geboden loopbaanmogelijkheden weliswaar hoger dan op scholen waar deze mogelijkheden niet zijn vastgelegd, maar nog altijd een op de tien schoolleiders is ontevreden over deze loopbaanmogelijkheden (niet in figuur). Op scholen waar afspraken hierover niet zijn vastgelegd, is bijna een kwart van de schoolleiders ontevreden over de loopbaanmogelijkheden (32% tevreden t.o.v. 61% tevredenheid op scholen waar afspraken wel zijn vastgelegd).

Figuur 5.4 Tevredenheid over de geboden loopbaanmogelijkheden voor OOP binnen school (%) | Schoolleiders



Bron: Onderzoek naar inzet OOP in po en vo. Vragenlijst Schoolleiders, n-po=224, n-vo=159

Hoewel een ruime meerderheid van de OOP'ers tevreden is over de loopbaanmogelijkheden, is het beeld uit de open antwoorden in de enquête dat deze mogelijkheden beperkt zijn. Hoewel sommige OOP'ers door kunnen groeien, bijvoorbeeld naar een docentenrol of hogere functies met aanvullende scholing, vraagt dit volgens de schoolleiders vo vaak om aanzienlijke persoonlijke investeringen en aanvullende bevoegdheden, wat voor velen een drempel vormt. Ook geven schoolleiders aan dat zij OOP'ers actief stimuleren om zich te ontwikkelen, terwijl sommige OOP'ers weinig interesse zouden hebben in scholing of doorgroeimogelijkheden. Dit laatste kan deels een verklaring zijn voor het gegeven dat ondanks de beperkte doorgroeimogelijkheden een meerderheid van de OOP'ers daar tevreden over is. Schoolleiders in het vo zien ook financiële uitdagingen: er wordt aangegeven dat er weinig ruimte is binnen het functiebouwwerk en dat de financiële middelen van scholen beperkt zijn,

wat doorgroeimogelijkheden bemoeilijkt. In het po wordt eveneens aangegeven dat er binnen OOP-functies weinig mogelijkheden zijn tot doorgroei of carrièreontwikkeling. In sommige scholen ontbreekt de functie van leerkrachtondersteuner waardoor doorgroei vanuit onderwijsassistent niet mogelijk is.

De resultaten uit de focusgroepen po en vo bevestigen het beeld van beperkte doorgroeimogelijkheden. OOP'ers zien dat scholen er volgens hen soms bewust voor kiezen om niet de functie van leraarondersteuner in het functiegebouw op te nemen. Dat zou een hoger salaris en dus hogere kosten voor de school betekenen. Meerdere OOP'ers hebben daar moeite mee omdat zij aangeven wel het werk van een leraarondersteuner te doen, maar formeel nog steeds onderwijsassistent zijn.

Ook geeft een toa in de focusgroepen aan een functie als instructeur te willen doen waarbij je niet alleen technisch ondersteunt maar ook een deel van het onderwijs verzorgt. Die functie zou echter niet binnen de stichting bestaan. Uit andere focusgroepen waar toa's aan hebben deelgenomen komt echter wel naar voren dat zij een instructeursopleiding volgen om zo de stap naar instructeur te kunnen zetten.

En een begeleider passend onderwijs uit de focusgroepen geeft aan dat andere posities binnen het team ondersteuningscoördinator of zorgcoördinator zijn. Dat zijn binnen het onderwijs mogelijke functies om naartoe te groeien. Echter is er maar een zeer beperkt aantal medewerkers in deze functies, waardoor de kans daarop klein is.

Als OOP heb je heel weinig loopbaanperspectief. Je kunt van interesserichting wisselen, maar het blijft een mbo ondersteunende functie. Als je hogerop wilt, ook salaristechnisch, is de enige mogelijkheid docent worden. Maar veel mensen zijn docent geweest en hoeven niet meer, ik ook, daar verlang ik niet naar terug. Dan kies je ergens voor, en dat is dan meteen je plafond. [OOP'er vo, focusgroep]

Hoewel meerdere schoolleiders en OOP'ers in de enquête en focusgroepen beperkte doorgroeimogelijkheden voor OOP'ers zien wat betreft taakinhoud en salaris, hebben scholen soms wel salarisschalen waarin OOP'ers kunnen doorgroeien. In een van de focusgroepen met scholen licht een schoolleider in het vo toe dat zij onderwijsondersteuners A, B en C hebben, maar ook instructeurs A en B. De verschillen tussen deze functies zitten vooral in de mate van zelfstandigheid en betekenen een verschil in salaris. In een andere focusgroep met een po-school waar zij bij de ondersteuners ook met dit onderscheid werken, licht de schoolleider toe dat je als ondersteuner A veel individuele begeleiding geeft en in kleine groepjes werkt. Als ondersteuner B doe je zelf verbetervoorstellen bij de leerkracht over de inhoud van het werk en als ondersteuner C heb je nog meer verantwoordelijkheid en voer je gesprekken met ouders over de begeleiding van leerlingen.

Sommige schoolleiders geven in de enquête aan dat doorstroming naar de functie van leerkracht via de pabo mogelijk is. Andere schoolleiders noemen dat binnen hun stichting trajecten zoals Ad-PEP en opleidingen tot leerkrachtondersteuner of pabo al dan niet volledig gefinancierd worden aangeboden. Ook in de focusgroepen geven meerdere OOP'ers in po en vo aan dat hun school mogelijkheden biedt

om de pabo te gaan doen. Meerdere deelnemers ervaren dat het volgen van deze opleiding voor het leraarschap voor hen de enige optie is om te kunnen doorgroeien.

Bij met name de pabo blijkt echter vaak de studielast een belemmering, vooral voor OOP'ers met werk- en gezinsverplichtingen. Uit de focusgroepen met OOP'ers in het po en vo komt naar voren dat meerdere deelnemers de overstap naar de pabo als te zwaar ervaren en er daarom niet voor kiezen om dat naast hun baan te gaan doen. In een van de focusgroepen met OOP'ers uit het po is men het erover eens dat de pabo nu teveel vraagt. Er zijn volgens deze deelnemer geen vrijstellingen voor OOP'ers, ondanks hun werkervaring in de klas. Zij dienen de volledige vierjarige opleiding te volgen, terwijl studenten met een hbo-vooropleiding de pabo in 2 jaar kunnen afronden. Een van de deelnemers zegt hierover:

Heel bijzonder dat mensen die jarenlange ervaring hebben binnen het onderwijs, wordt gezegd 'je hebt mbo-denkniveau' dus je kan niet zomaar de pabo doen in een verkorte tijd. Soms sta je meer dan 50 dagen per jaar zelfstandig voor de klas. [OOP po, focusgroep]

Het verschilt volgens deelnemers aan de focusgroepen per school in hoeverre zij het volgen van een pabo-opleiding voor het leraarschap stimuleren. Bij sommige scholen is dit duidelijk het beleid. In de focusgroepen geeft bijvoorbeeld een OOP'er in het vo aan dat de school hen stimuleert om snel te gaan werken als docent en hebben zij het liefst dat je direct een docentopleiding gaat doen. Maar meerdere OOP'ers geven in de focusgroepen aan dat scholen OOP'ers juist liever niet laten doorstromen naar leraar. Dat zou teveel roulatie binnen de organisatie op gang brengen. Een schoolleider uit het groepsgesprek met een school in het po zegt hierover:

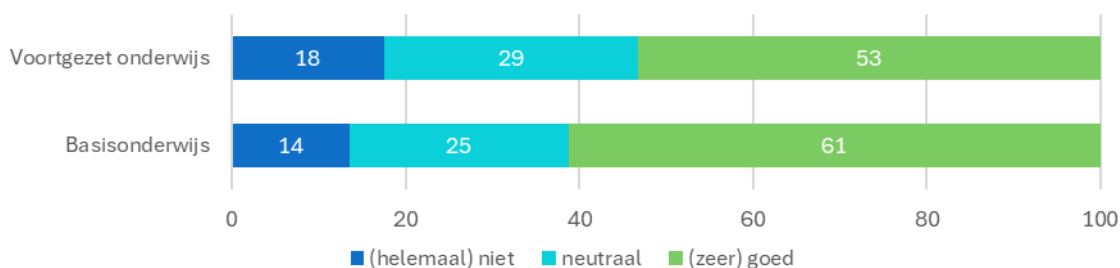
We zijn gebaat bij OOP'ers, dus als iedereen docent moet worden dan hebben we geen OOP'ers meer, we kunnen niet zonder ze. [schoolleider po, focusgroep]

5.2 Ondersteuning bij realiseren ambities

Vanuit school ontvangt het merendeel van de OOP'ers ondersteuning bij het realiseren van hun ambities (Figuur 5.5). Er is ook een groep die aangeeft geen ondersteuning van school te krijgen bij het realiseren van hun ambities (14 tot 18 procent).

OOP'ers met een mbo- of wo-opleiding zijn het meest te spreken over deze ondersteuning vanuit school.

Figuur 5.5 Ondersteuning vanuit school bij realiseren ambities OOP (%) | OOP



Bron: Onderzoek naar inzet OOP in po en vo. Vragenlijst OOP, n-po=330, n-vo=680

In de enquête is eveneens via een open vraag gevraagd naar de manier waarop de OOP'ers ondersteuning ontvangen om de eigen ambitie te kunnen realiseren. OOP'ers die een beetje ondersteuning ontvangen van school geven aan dat school vooral motiveert en ondersteunt op verzoek van de OOP'ers. Zij ervaren wel dat er gesprekken worden gehouden over hun ambities maar volgens hen worden er geen concrete acties aan verbonden. Ontwikkeling en het verkrijgen van andere verantwoordelijkheden liggen vaak bij de medewerker zelf. Soms ook omdat het bij de school ontbreekt aan kennis over bijscholingsmogelijkheden of omdat school zich vooral richt op wat de organisatie nodig heeft, met minder aandacht voor individuele ambities en groei.

De school staat open voor gesprekken, er wordt meegedacht en geluisterd. Helaas is er binnen de school geen ruimte voor groei naar bijvoorbeeld leerkrachtondersteuner. Ook geen ruimte om meer dan 32 uur per week te maken. [OOP'er po, enquête]

School staat wel open voor gesprekken en wil meedenken. Daadwerkelijk actie ondernemen is er vooralsnog weinig bij. Veel blijft bij mijzelf liggen. Veel is vaag, onduidelijk, je moet echt wel voor jezelf opkomen en actie ondernemen. [OOP'er vo, enquête]

Uit de antwoorden in de enquête komt ook naar voren dat OOP'ers die goed tot zeer goed worden ondersteund door hun school bij het verwezenlijken van hun ambities, aangeven dat de school openstaat om ambities en groeiwensen te bespreken. Daarnaast worden volgens meerdere OOP'ers uit de enquête door schooltijd en middelen beschikbaar gesteld voor professionalisering: studiekosten worden vaak vergoed en scholingsopdrachten mogen worden uitgevoerd. Veel scholen bieden volgens deze OOP'ers cursussen, opleidingen, en trainingen aan en zij voelen zich door school gemotiveerd om te studeren.

Ik kan mezelf constant bijscholen naar behoefte. Men staat open voor doorgroeien in andere functies [OOP'er po]

Professionaliseringsbudget en het idee dat er samen gezocht wordt naar bredere/diepere invulling van mijn rol binnen de school. [OOP'er vo]

De focusgroepen bevestigen het beeld dat OOP'ers veel scholingsmogelijkheden hebben. Zo wordt in de focusgroepen meerdere malen het platform e-wise aangehaald waarop diverse cursussen, opleiding en trainingen staan om je voor aan te melden. Een OOP'er van een school in het po uit de focusgroep zegt daarover:

Je kunt je aanmelden voor cursussen of trainingen. Dit wordt ook eigenlijk altijd geaccepteerd door de leidinggevende. Je kunt deze trainingen dan volgen op de woensdagmiddag als de kinderen er niet zijn. [OOP'er po, focusgroepen]

De focusgroepen laten eveneens zien hoe het tussen scholen kan verschillen in hoeverre zij het volgen van scholing door OOP'ers stimuleren. Zo geeft een OOP'er uit het po in de focusgroep aan dat er tijd en middelen zijn om scholing te volgen, maar dat dit wel vanuit henzelf moet komen. Andere scholen stimuleren scholing juist actief. Zo geeft een schoolleider uit de focusgroep met een school in het vo

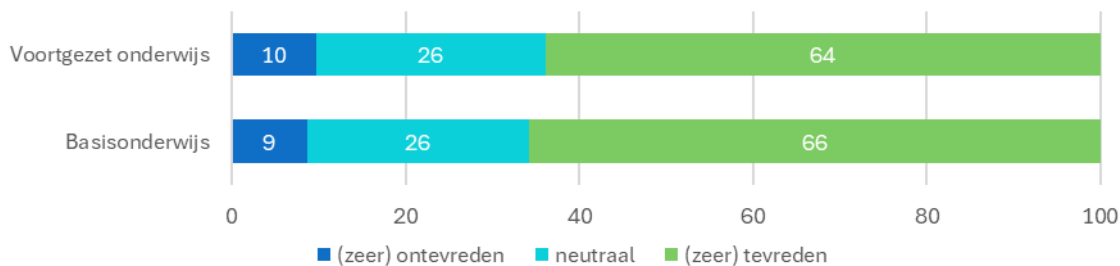
aan dat zij een actieve stimulans bij scholing en ontwikkeling belangrijk vinden. Zij geven begeleiding en sturing vanuit de school, maar zien ook dat OOP'ers het soms lastig vinden om naar hun eigen ontwikkeling te kijken.

Tot slot blijkt uit de enquête dat vooral OOP'ers die nu niet of beperkt ondersteund worden door school behoefte hebben aan (aanvullende) ondersteuning vanuit school bij het realiseren van de eigen ambitie als OOP'er. De ondersteuning waar men behoefte aan heeft ligt voornamelijk aan de informatiekant en de waarderingskant: men zou graag het gesprek met school aangaan over de ambitie, inzicht krijgen in ruimte in de formatie voor doorgroeimogelijkheden, ondersteuning in tijd en geld bij het volgen van opleiding, waardering krijgen voor het oppakken van taken buiten de functie, het aantrekkelijker maken van de huidige functie en erkenning krijgen voor de werkzaamheden die men doet.

5.3 Wensen ten aanzien van scholing

Twee derde van de OOP'ers is tevreden over de geboden scholingsmogelijkheden binnen school (Figuur 5.6). Gemiddeld is een op de tien dat niet: zij geven aan (zeer) ontevreden te zijn met deze mogelijkheden. Hierbij is geen verschil gevonden tussen OOP'ers in het po en vo. Binnen het vo zien we wel verschillen: OOP'ers in het praktijkonderwijs zijn vaker tevreden over de scholingsmogelijkheden die door school worden geboden dan OOP'ers werkzaam in vmbo, havo/vwo of een combinatie hiervan.

Figuur 5.6 Tevredenheid over de geboden scholingsmogelijkheden voor OOP binnen school (%) | OOP



Bron: Onderzoek naar inzet OOP in po en vo. Vragenlijst OOP, n-po=301, n-vo=629

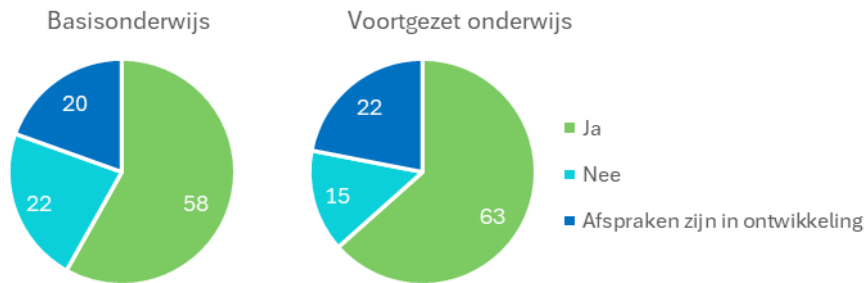
In het po heeft 30 procent van de OOP'ers aangegeven specifieke wensen te hebben ten aanzien van scholing of professionalisering en in het vo geldt dit voor 40 procent van de OOP'ers. De wensen van OOP'ers in het po lopen uiteen van heel praktische wensen als compensatie van collegegeld, scholingslocatie die dichterbij is, tijd krijgen voor scholing tot het volgen van (op maat gemaakte) bijscholing en het volgen van een opleiding tot leraarondersteuning of leraar. Ook in het vo zijn de geopperde wensen voor scholing en professionalisering divers. Genoemd zijn wederom praktische zaken als ruimere ondersteuning in tijd, geld en het vinden van de balans tussen werk en privé. Daarnaast is de wens voor het (verder) specialiseren in bijzondere leerlingen (met leer-/ontwikkelstoornissen, mentale problemen, etc.), bijscholing in het vakgebied, in pedagogische en didactische vaardigheden een aantal keer genoemd net als de wens tot het volgen van een opleiding tot coach, instructeur, leraarondersteuner of leraar.

Een deel van de OOP'ers in de focusgroepen is kritisch over de scholingsmogelijkheden vanuit de school. Zo geeft een OOP'er in het gesprek met een school in het vo aan dat er vooral korte trainingen e.d. worden aangeboden en minder langdurige opleidingen die toch vooral op leraren gericht zijn. Er zijn weinig modules beschikbaar. Hierop aansluitend geven schoolleiders in het vo in de enquête aan dat de scholing die wordt aangeboden in het vo niet altijd passend is bij de functie of behoeften van medewerkers.

5.4 Individueel professionaliseringsbudget

Zowel schoolleiders in po als schoolleiders in vo geven in meerderheid aan dat afspraken rondom scholing en professionalisering van OOP zijn vastgelegd. Gemiddeld geeft een op de vijf schoolleiders aan dat deze afspraken in ontwikkeling zijn. Het po verschilt hierin niet noemenswaardig van het vo.

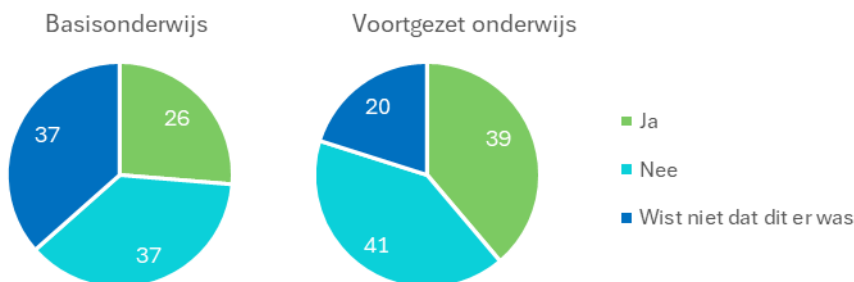
Figuur 5.7 Afspraken vastgelegd rondom scholing (%) | Schoolleiders



Bron: Onderzoek naar inzet OOP in po en vo. Vragenlijst Schoolleiders, n-po=246, n-vo=164

Een kwart van de OOP'ers in het po heeft in schooljaar 2023-2024 gebruikt gemaakt van het individueel professionaliseringsbudget, een derde heeft hier geen gebruik van gemaakt en eveneens een derde was niet op de hoogte van het bestaan van dit budget. In het vo hebben meer OOP'ers (40%) gebruik gemaakt van het individueel budget voor professionalisering en ook de bekendheid van dit budget is onder OOP'ers groter dan in het po. Op kleine scholen (minder dan 300 leerlingen) en op grote scholen (meer dan 1.200 leerlingen) maken OOP'ers vaker gebruik van dit budget dan op andere scholen. Ook zien we dat hoe hoger het opleidingsniveau van de OOP'er, des te vaker gebruik gemaakt wordt van het budget.

Figuur 5.8 Gebruik gemaakt van individueel professionaliseringsbudget in afgelopen jaar (%) | OOP'ers



Bron: Onderzoek naar inzet OOP in po en vo. Vragenlijst OOP, n-po=323, n-vo=652

Zoals uit voorgaande figuur naar voren komt, wist een vijfde (vo) tot ruim een derde (po) niet dat het professionaliseringsbudget er was. Uit de focusgroepen met OOP'ers en gesprekken op scholen ontstaat het beeld dat scholen of besturen het budget niet altijd goed onder de aandacht brengen bij OOP'ers. Zo zegt een schoolleider in een groepsgesprek met een school uit het po:

Niet iedereen is bekend met het budget. Anderen wel, maar het wordt niet per se aan de grote klok gehangen door de schoolbesturen dat het er is. [schoolleider po, focusgroep]

Uit twee van de drie groepsgesprekken met scholen uit het po blijkt dat schoolleiders transparanter willen zijn over het budget. Een van de schoolleiders laat weten van plan te zijn om aan het team het hele potje te openbaren en te laten zien wat de mogelijkheden daarmee zijn.

Bijna de helft van de schoolleiders (40%) geeft in de enquête aan dat (vrijwel) alle OOP'ers op hun school het afgelopen schooljaar gebruik gemaakt heeft van het individueel professionaliseringsbudget. Een even groot deel geeft aan dat enkele hier gebruik van hebben gemaakt. In het vo zijn minder schoolleiders van mening dat alle OOP'ers gebruik hebben gemaakt van dit budget, maar dat het budget wel vaker dan in het po door enkele OOP'ers is gebruikt. Het niet gebruiken van het budget ligt in het po iets lager dan in het vo.

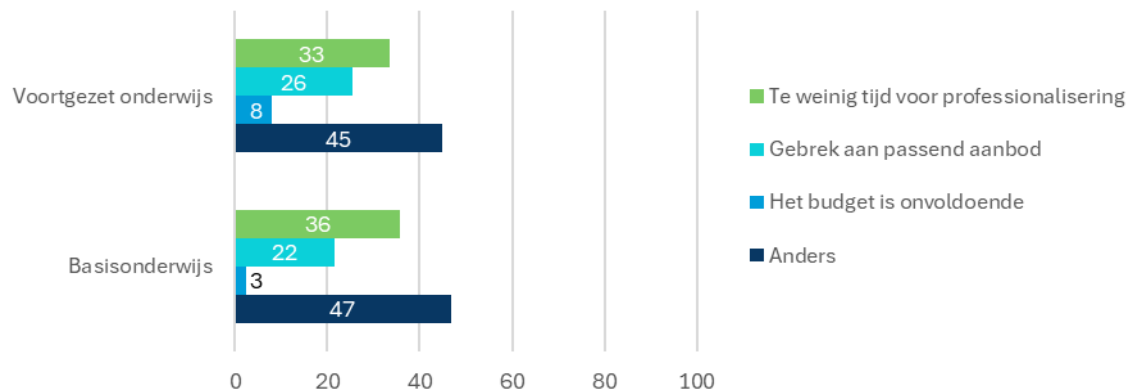
Figuur 5.9 Gebruik gemaakt van individueel professionaliseringsbudget door OOP in afgelopen jaar (%) | Schoolleiders



Bron: Onderzoek naar inzet OOP in po en vo. Vragenlijst Schoolleiders, n-po=244, n-vo=158

Degenen die geen gebruik hebben gemaakt van het individueel professionaliseringsbudget is gevraagd naar de reden hiervan. Te weinig tijd voor professionalisering en het gebrek aan passend aanbod zijn de twee meest genoemde redenen om geen gebruik te maken van het budget. Meest voorkomende andere redenen die OOP'ers zowel in het po als vo noemen, hebben te maken met persoonlijke omstandigheden (met zwangerschapsverlof geweest, gezondheidsproblemen, re-integratietraject, thuissituatie), carrièreplanning (dicht op pensioen, net begonnen met werken, recent andere scholing gevolgd/aan het volgen), onbekendheid of gebrek aan richting van professionalisering, geen behoefte aan professionalisering en beperkingen in het gebruik van het budget (budget opgegaan aan teamtrainingen, voorstel afgewezen).

Figuur 5.10 Redenen waarom geen gebruik gemaakt van individueel professionaliseringsbudget in afgelopen jaar (%) | OOP

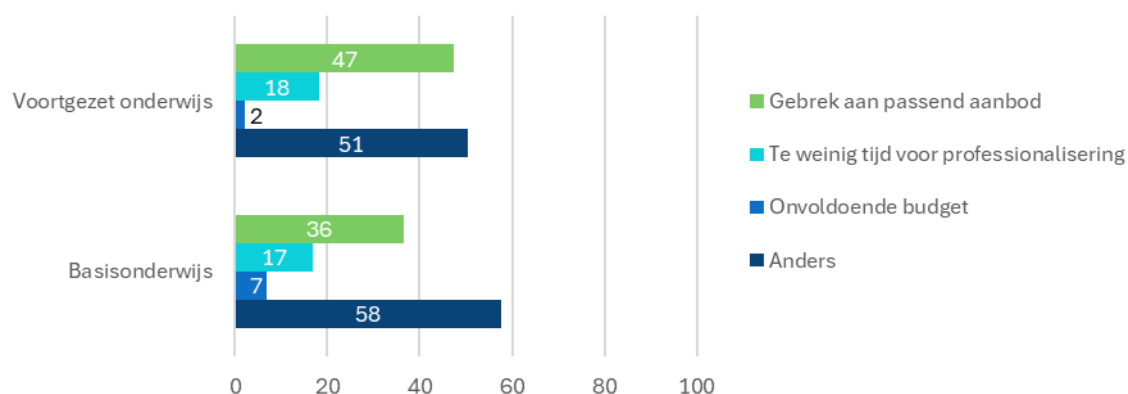


Bron: Onderzoek naar inzet OOP in po en vo. Vragenlijst OOP, n-po=120, n-vo=266

Net als aan OOP'ers die geen gebruik gemaakt hebben van het individueel professionaliseringsbudget, is aan schoolleiders gevraagd waarom niet alle OOP'ers hiervan geprofitteerd hebben. Zij noemen voornamelijk het gebrek aan een passend aanbod als reden. Ook schoolleiders geven in groten getale aan dat er een andere reden dan de voorgelegde opties is. Volgens schoolleiders is het niet benutten van het individueel professionaliseringsbudget door OOP'ers vaak een combinatie van persoonlijke voorkeuren (beperkte motivatie/ambitie, privéomstandigheden, loopbaanfase), praktische uitdagingen (onbekendheid met het budget, beperkt aanbod, geen zicht op eigen professionaliseringsbehoefte), en organisatorische keuzes (inzet teamscholing, centraal georganiseerde scholing). Ook wordt aangegeven dat niet elke OOP'er het nodig vindt om jaarlijks het budget aan te spreken. Enkele schoolleiders noemen ook dat er vaker gerichte gesprekken gevoerd kunnen worden over het budget en het stimuleren van het gebruik van ervan.

In het po zien we dat op kleine scholen vaker onvoldoende budget genoemd wordt als reden dat niet alle OOP'ers hier gebruik van gemaakt hebben. Gebrek aan passend aanbod is juist vaker genoemd als reden naarmate de school groter is. In het vo zijn geen verschillen naar schoolkenmerken gevonden.

Figuur 5.11 Redenen waarom geen of niet alle OOP'ers gebruik gemaakt hebben van individueel professionaliseringsbudget in afgelopen jaar (%) | Schoolleiders



Bron: Onderzoek naar inzet OOP in po en vo. Vragenlijst Schoolleiders, n-po=330, n-vo=685

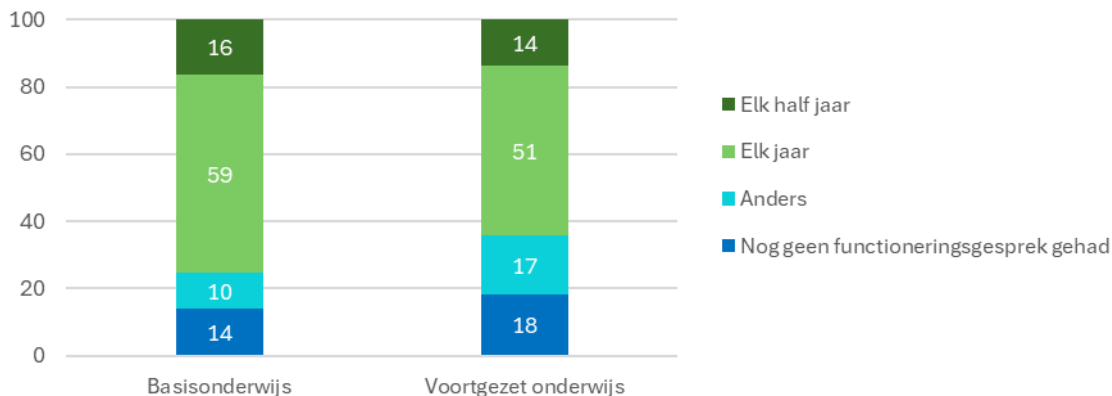
Ook komt uit de focusgroepen naar voren dat voor degenen die bekend zijn met het individueel professionaliseringsbudget ook lang niet iedereen er gebruik van maakt. Als reden hiervoor wordt bijvoorbeeld op een vo school door de schoolleider aangegeven dat OOP'ers al een opleiding volgen die uit een ander potje bekostigd wordt en er geen behoefte is aan extra cursussen en trainingen. Een andere reden is dat OOP'ers uit po en vo aangeven er bekend mee te zijn, maar niet weten waarvoor ze het kunnen en willen gebruiken.

5.5 Functioneringsgesprekken

Meer dan de helft van de OOP'ers geeft aan minimaal een keer per jaar een functioneringsgesprek te hebben (Figuur 5.12). Ruim een op de tien OOP'ers in het po en bijna een op de vijf OOP'ers in het vo geeft aan tot nu toe geen functioneringsgesprek te hebben gehad. Hierbij moet opgemerkt worden dat onbekend is hoe lang men al bij de huidige werkgever in dienst is. Degenen die hebben aangegeven dat functioneringsgesprekken met een andere regelmaat worden gehouden, noemen dat er geen regelmaat wordt aangehouden, dat de gesprekken een keer per twee jaar worden gehouden of dat er vaker gesprekken worden gevoerd.

Binnen het vo zien we dat in het praktijkonderwijs (half)jaarlijkse gesprekken het vaakst voorkomen en dat op kleine scholen het het meest gebruikelijk is om überhaupt functioneringsgesprekken te houden.

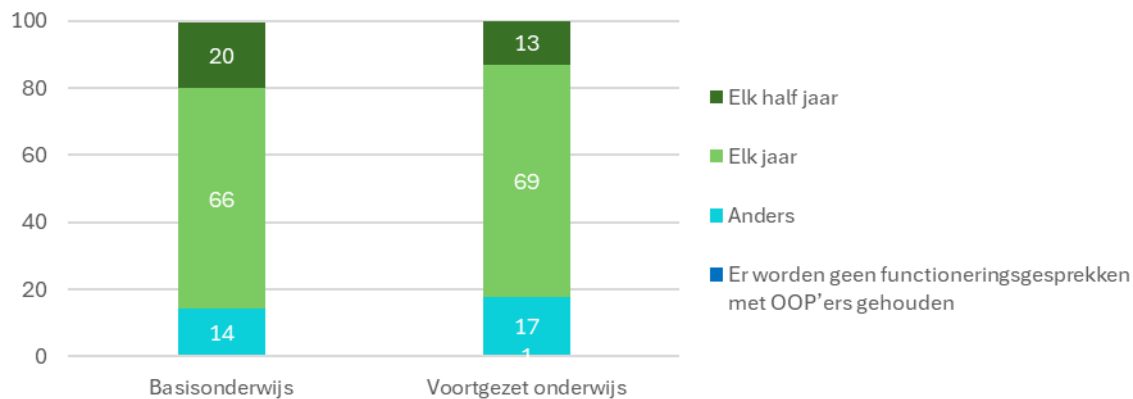
Figuur 5.12 Frequentie functioneringsgesprekken (%) | OOP



Bron: Onderzoek naar inzet OOP in po en vo. Vragenlijst OOP, n-po=325, n-vo=665

Volgens schoolleiders worden functioneringsgesprekken met alle OOP'ers gehouden en het meest gebruikelijk is het om dit elk jaar te doen. Een op de vijf schoolleiders in het po en iets meer dan een op de tien in het vo geeft aan dat deze gesprekken elk half jaar gevoerd worden (Figuur 5.13). Schoolleiders die hebben aangegeven dat op een andere manier functioneringsgesprekken worden gehouden, noemen voornamelijk dat het bij hen op school niet zo zeer gaat om functioneringsgesprekken maar meer om ontwikkelgesprekken of voortgangsgesprekken.

Figuur 5.13 Frequentie functioneringsgesprekken met OOP (%) | Schoolleiders



Bron: Onderzoek naar inzet OOP in po en vo. Vragenlijst Schoolleiders, n-po=245, n-vo=163

Ook uit de focusgroepen met OOP'ers in het po en vo en de gesprekken met scholen noemen veruit de meeste deelnemers dat OOP'ers een of meerdere functioneringsgesprekken per jaar hebben. De genoemde onderwerpen bij deze gesprekken hebben te maken met invulling van de taken, de werk-privébalans maar ook scholing. Doorgroeimogelijkheden zijn minder vaak genoemd. Een OOP'er uit het po geeft aan daardoor minder uit het gesprek te kunnen halen dan gewenst.

5.6 Samenvatting

In dit hoofdstuk is gekeken naar de ambities en toekomstperspectieven die OOP'ers voor zichzelf zien. De helft van de OOP'ers ziet zichzelf over vijf jaar nog als OOP'er werken, al dan niet met andere taken. Ongeveer een op de vijf in het po en een op de tien in het vo wil graag doorgroeien naar de functie van leraar.

Het merendeel van de OOP'ers is tevreden over de loopbaanmogelijkheden. Schoolleiders daarentegen zijn minder tevreden over de loopbaanmogelijkheden die zij OOP'ers kunnen bieden en geven aan dat niet altijd afspraken rondom loopbaanontwikkeling zijn vastgelegd. Zij zien weinig doorgroeimogelijkheden voor OOP'ers binnen hun school doordat de functie van leerkrachtondersteuner ontbreekt (po) of omdat er geen budget is om doorgroei mogelijk te maken. Ook schoolleiders in vo zien financiële uitdagingen bij het door laten groeien van OOP'ers, naast de groeimogelijkheden in taakinhoud.

Hoewel het merendeel van de OOP'ers ondersteuning ontvangt van school voor het realiseren van hun ambitie, geeft iets minder dan 20 procent aan deze ondersteuning niet te krijgen. Ondersteuning wordt vooral gewaardeerd als die verder gaat dan alleen in gesprek gaan over ambities, als ook tijd en middelen beschikbaar worden gesteld door school voor professionalisering en als zij door school gemotiveerd worden om zich verder te professionaliseren. Daarnaast is behoefte aan informatie hierover vanuit school: welke ondersteuning is te krijgen en hoeveel ruimte is er in de formatie om door te groeien?

Afspraken rondom scholing zijn volgens schoolleiders niet altijd vastgelegd of zijn nog in ontwikkeling. Wel worden op de meeste scholen minimaal 1 keer per jaar functioneringsgesprekken (of ontwikkelgesprekken) gehouden. Het individueel professionaliseringsbudget is blijkbaar niet altijd een

onderwerp van deze gesprekken gezien de onbekendheid onder OOP'ers van dit budget vooral in het po. In het vo hebben OOP'ers vorig schooljaar vaker gebruik gemaakt van dit budget dan in het po. Redenen om geen gebruik te maken van dit individueel budget hebben voornamelijk te maken met te weinig tijd voor professionalisering en gebrek aan passend aanbod. Schoolleiders zijn ook van mening dat het gebrek aan passend aanbod de belangrijkste reden is waarom niet alle OOP'ers het budget hebben ingezet.

6 Suggesties uit het veld

In dit laatste hoofdstuk ligt de focus op oplossingsrichtingen voor het duurzaam inzetten van OOP'ers, voldoende doorgroeimogelijkheden en waardering voor OOP, naast een goede samenwerking binnen scholen. Mensen met verschillende expertises op het gebied van onderwijs is gevraagd mee te denken over ideale oplossingen voor dit vraagstuk. Dit is gedaan in de vorm van een dialoogtafel. Dit hoofdstuk betreft een weergave van de bijdrage van de deelnemers aan de dialoogtafel.

De eerste paragraaf beschrijft welke aandachtspunten naar voren kwamen bij het inleven in de perspectieven van OOP'ers en schoolleiders. In de tweede paragraaf worden de oplossingsrichtingen beschreven die de deelnemers aan de brainstorm het meest kansrijk of realiseerbaar achten.

6.1 Aandachtspunten bij perspectief OOP en schoolleiders

In de dialoogtafel – waarin OOP, schoolleiders en medewerkers van raden en bonden met elkaar in gesprek gingen – stonden oplossingsrichtingen centraal. Daarbij werd de deelnemers eerst gevraagd zich in te leven in het perspectief van een OOP'er enerzijds en een schoolleider anderzijds. Deelnemers bespraken gezamenlijk wat een OOP'er denkt, voelt, zegt en doet als leraren veel van ze vragen en er onduidelijkheid is over het takenpakket. Daaruit kwam naar voren dat het uitvoeren van taken die formeel buiten het takenpakket vallen de OOP'er enerzijds een gevoel van **vrijheid** kunnen geven (niet gebonden aan het takenpakket), anderzijds bepalen anderen dan steeds wat de OOP'er wel of niet moet doen en kan ook het tegenovergestelde worden ervaren. OOP'ers kunnen volgens deelnemers door de huidige situatie mogelijk wat **strategischer** worden als het gaat om het opleidingspad binnen het onderwijs dat ze kiezen. Ze kijken dan niet zozeer naar waar hun hart ligt, maar naar welke functies meer betaald krijgen. In (voornamelijk) het basisonderwijs vinden lerarenondersteuners en onderwijsassistenten het soms **moeilijk om voor zichzelf op te komen**. Ze ervaren daarnaast vaak alleen te staan binnen de school, ze hebben weinig collega's in dezelfde positie om op terug te vallen. Op het moment dat een OOP'er zich niet gezien en gehoord voelt kan dat volgens deelnemers zorgen voor een uitgeblust gevoel en minder werkplezier.

Als schoolleiders weinig financiële ruimte hebben om OOP'ers door te laten groeien, kan het volgens de deelnemers sterk afhangen van de schoolleider of het lukt om deze financiële ruimte te vinden. Ook voor de schoolleider is er volgens deelnemers niet altijd duidelijkheid over het takenpakket van de OOP'er. Het is volgens hen belangrijk dat de schoolleider ook kijkt naar andere manieren van uitdagen. Zo zijn er binnen een samenwerkingsverband wellicht ook mogelijkheden om OOP'ers uitdaging te bieden. De **bovenschoolse visie** lijkt daarom volgens deelnemers ook erg belangrijk.

Ook komt ter sprake dat er volgens deelnemers vaak **geen serieus beleid** is op de inzet van OOP. Scholen (leraren, directie) geven vaak wel aan blij te zijn met de OOP'ers, en dat wordt ook gevoeld. Toch is de basis volgens deelnemers nog niet voldoende solide. Daarnaast kwam ter sprake dat **meer samenwerking** tussen leraar en OOP wenselijk kan zijn. De leraar weet volgens de deelnemers niet altijd goed wat de OOP'er mag doen en wellicht kunnen leraren hier in hun opleiding meer achtergrond over krijgen.

6.2 Belangrijkste oplossingsrichtingen

In de dialoogtafel zijn vervolgens de mogelijke oplossingsrichtingen besproken. Hier worden de belangrijkste ideeën weergegeven die uit de brainstorm met deelnemers met verschillende expertises op het gebied van onderwijs naar voren kwamen. De deelnemers zien dit als kansrijke oplossingsrichtingen.

1. Een helder BCP (beroepscompetentieprofiel) voor leraren, dat ook kan worden ingezet om duidelijkheid te scheppen als het gaat om de verhouding tussen leraar en OOP

Het zou volgens deelnemers goed zijn als bij het BCP voor leraren rekening wordt gehouden met de verhouding tussen leraren en andere onderwijsprofessionals, zoals onderwijsassistenten en leraarondersteuners. Daarnaast zou verkend kunnen worden of het invoeren van bekwaamheidseisen voor OOP'ers van meerwaarde kan zijn.

Verder zou een professionaliseringsaanbod voor OOP'ers, gericht op de ontwikkelingen binnen het eigen beroep een idee kunnen zijn. Welke professionaliseringsmogelijkheden zijn er voor OOP om zich meer in de breedte te kunnen ontwikkelen (dus niet doorstromen naar andere functies)? Ook ontwikkelpaden voor OOP zouden hierbij kunnen helpen.

2. Elke school/bestuur heeft een visie op OOP

Elke school/bestuur zou volgens deelnemers kunnen starten met het gezamenlijk besluiten dat OOP'ers écht een onderdeel zijn van de school. Er is dan minder kans op discussie of de OOP'er nodig is, want er is immers besloten dat OOP erbij hoort. Vanuit daar kan meer waardering vanuit alle geledingen ontstaan en vergroot het mogelijk de zichtbaarheid van de waarde van een OOP'er voor de school, voor leraren en de leerlingen.

Deelnemers stellen voor dat er meer ruimte komt voor de OOP'ers in de school, letterlijk en figuurlijk. Het zou dan goed zijn als er ruimte ontstaat voor de OOP'ers om vaker mee te denken, bijvoorbeeld met de IB'er, maar ook met de leraar en het MT. Het MT zou dan kunnen regelen dat de OOP'ers vaker bij bepaalde zaken betrokken worden. De OOP'ers kunnen bijvoorbeeld worden meegenomen in het zorgplan van leerlingen. Daarnaast is het idee naar voren gebracht dat de OOP'er bijvoorbeeld standaard 1x per week overleg heeft met de IB'ers en directie over zorg en school. Ten slotte is meer fysieke ruimte, een eigen werkplek in de school, een mogelijkheid om de OOP'ers nog meer het gevoel geven dat ze een essentieel onderdeel zijn van de school.

OOP'ers zouden, volgens de deelnemers aan de dialoogtafel, samen met leraren de inzet in de klas kunnen bespreken en daarnaast nog kunnen overleggen over de invulling van andere taken. Deze taken kunnen meteen concreet worden gemaakt: een OOP'er zou bijvoorbeeld de organisatie van feestdagen of ouderbijeenkomsten toebedeeld kunnen krijgen.

Het einddoel zou dan zijn dat de plek en de rol van OOP'ers binnen de school duidelijker wordt. Dit zou tot stand kunnen komen door regelmatige afstemming tussen OOP en leraar, en OOP en MT. Nog belangrijker is volgens de deelnemers dat dit vooral zou worden gedaan vanuit de visie dat OOP nodig en onmisbaar is in het onderwijs. De OOP'er wordt zo breed inzetbaar en zichtbaar voor iedereen. Vanuit de schoolleiding kan het initiatief genomen worden om het goede gesprek hierover te faciliteren.

3. Focus op interprofessioneel samenwerken

Al in de opleidingen, zowel voor leraren als voor OOP, zou het volgens deelnemers van meerwaarde zijn om in het curriculum op te nemen wat de verschillende rollen en functies binnen een school zijn. Tijdens de opleiding kan dan al duidelijk gemaakt worden dat OOP'ers net zo hard nodig zijn als leraren. Ook is dan volgens de deelnemers duidelijker welke taken en verantwoordelijkheden bij de verschillende functies en rollen horen. Dit zou ook vast onderdeel van stages kunnen worden. Het is daardoor volgens deelnemers al bij de start in het onderwijswerkveld duidelijk wat een leraar wel en niet kan vragen van een OOP'er. Daarnaast zou de OOP'er zo meer kennis kunnen opdoen over wat een leraar te bieden heeft. Zo wordt het volgens deelnemers makkelijker voor OOP'ers om bij leraren aan te geven: dit kan ik wel en dit kan ik niet doen binnen mijn functie. Het einddoel is een diploma waarin is opgenomen dat men interprofessioneel kan samenwerken, weet hoe OOP duurzaam kan worden ingezet, hoe men waardering krijgt en geeft en kan doorgroeien.

Dit zou er volgens deelnemers voor kunnen zorgen dat iedereen binnen een school helder heeft wat men van elkaar mag verwachten. Naast opleidingen hebben leidinggevenden uiteraard ook een belangrijke rol in het verduidelijken van rollen, verantwoordelijkheden en wederzijdse verwachtingen (zie vorige paragraaf). Daarnaast kan men door gezamenlijk over werk te praten en met elkaar op te trekken in de vorm van co-teaching of gezamenlijke intervisie volgens de deelnemers beter begrijpen wat de verschillende rollen inhouden. Net als in het speciaal onderwijs kan men in het regulier onderwijs elkaar dan op gelijkwaardige basis versterken en elkaars talenten respecteren. Op deze manier kunnen OOP'ers zich gewaardeerd en gezien voelen.

Tot slot geven de deelnemers aan dat het belangrijk is dat OOP'ers meer mee kunnen denken over de invulling van hun beroep. Zo wordt er samen geleerd en ontwikkeld. De OOP'er kan bijvoorbeeld in het functioneringsgesprek wensen aangeven van waaruit de loopbaanontwikkeling volgt.

6.3 Samenvatting

In dit laatste hoofdstuk is beschreven wat mensen met ervaring binnen en expertise op het gebied van onderwijs aandragen als aanbevelingen als het gaat om de duurzame inzet en toekomstperspectieven van OOP.

Allereerst zou de actualisering van een het beroepscompetentieprofiel kunnen bijdragen aan meer duidelijkheid over hoe verschillende functies binnen het onderwijs zich tot elkaar verhouden. Tevens kan worden verkend of het stellen van bekwaamheidseisen voor OOP'ers een toegevoegde waarde kan hebben.

Zodra scholen en besturen in hun visie opnemen dat OOP een nodig en onmisbaar onderdeel is van de school, kan er meer waardering ontstaan vanuit alle geledingen. Het MT kan er dan bijvoorbeeld voor zorgen dat OOP zoveel mogelijk betrokken wordt bij overleggen en in het zorgplan van leerlingen wordt meegenomen.

Wanneer er tijdens het opleiden van leraren en OOP meer duidelijkheid wordt gegeven wat de verschillende rollen zijn, kan er meer waardering voor elkaars werk en een betere samenwerking ontstaan. Leeruitkomsten zouden kunnen worden herzien, waarbij wordt opgenomen dat men

interprofessioneel kan samenwerken, dat bekend is hoe OOP duurzaam kan worden ingezet en hoe men waardering krijgt en geeft en kan doorgroeien. Een belangrijke aanvulling kan zijn dat hier ook bij leidinggevenden en op de werkvloer aandacht voor blijft bestaan. Daarnaast kan het voor een duurzame inzet van OOP waardevol zijn als de wensen van de OOP'er worden meegenomen als het gaat om de invulling van het takenpakket.