

# Samenwerking tussen leerkrachten en onderwijsassistenten: welke factoren dragen bij aan het optimaliseren van deze samenwerking?

Collaboration between teachers and teacher aides: which factors contribute to optimizing this collaboration?

Nikki Stokkel

S2778785

Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Masterscriptie Onderwijswetenschappen, track Onderwijsinnovatie

PAMAOW05

Eerste beoordelaar: Dr. M. Hingstman

Tweede beoordelaar: Prof. Dr. M. J. Warrens

1 december 2023

## Samenvatting

In de afgelopen 12 jaar is het aantal uren dat onderwijsondersteunend personeel wordt ingezet in het primair onderwijs verdubbeld (DUO, 2023). Onderzoek naar de samenwerking tussen leerkrachten en onderwijsassistenten is beperkt. In dit onderzoek is deze samenwerking onderzocht en zijn factoren die van invloed zijn op de ervaren kwaliteit van de samenwerking in kaart gebracht. Hiervoor is een cross-sectioneel survey onderzoek uitgevoerd onder leerkrachten (N=72) en onderwijsassistenten (N=100). Allereerst is onderzocht welke taken onderwijsassistenten uitvoeren. Hieruit blijkt dat onderwijsassistenten op alle bevroegde taken, zoals nakijkwerk of het begeleiden van leerlingen met leerproblematiek, aangeven dit meer regelmatig te doen dan hoe de leerkrachten dit beoordelen. Daarnaast is onderzocht in hoeverre vier constructen samenhangen met het cijfer waarmee leerkrachten en onderwijsassistenten de kwaliteit van hun samenwerking beoordelen. Drie van de vier constructen, namelijk Emotionele Overeenstemming, Cognitieve Aspecten en Vertrouwen en Respect, laten voor de leerkrachten een hoge samenhang zien met het gegeven cijfer op de ervaren kwaliteit van de samenwerking. Voor de onderwijsassistenten laten deze drie constructen een matige tot hoge samenhang zien. Voor het vierde construct Instrumentele Factoren geldt dat de samenhang laag is. Bij de multiële regressieanalyse zijn de items van Instrumentele Factoren los meegenomen, omdat de betrouwbaarheid van het construct onvoldoende was. De gegeven cijfers op de ervaren kwaliteit van de samenwerking zijn erg hoog. Deze zouden wellicht nog hoger kunnen worden wanneer er meer duidelijkheid verschaft wordt over het takenpakket van de onderwijsassistent. Daarnaast zouden leerkrachten baat kunnen hebben bij voldoende tijd om te overleggen. Vervolgonderzoek is nodig om verklaringen voor de gevonden verschillen tussen leerkrachten en onderwijsassistenten in kaart te brengen.

## **Inleiding**

In de afgelopen 12 jaar is het aantal uren dat onderwijsondersteunend personeel in het primair onderwijs wordt ingezet verdubbeld van bijna 11.500 voltijdbanen (11.500 fte) in 2011 naar iets meer dan 23.000 voltijdbanen (23.000 fte) in 2023 (Dienst Uitvoering Onderwijs (DUO), 2023). Deze toename kan door een aantal redenen verklaard worden. Allereerst is deze toename volgens de Primair Onderwijs-Raad (PO-Raad, z.d.-a) mogelijk door de extra financiële middelen die scholen hebben ontvangen, zoals de NPO-gelden en werkdrukmiddelen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW), 2023). Daarnaast hangt deze toename samen met het lerarentekort en worden er vaker onderwijsassistenten ingezet op posities waar een leerkracht had gestaan, als er geen lerarentekort was geweest (PO-Raad, z.d.-a). Tot slot kan de toename van onderwijsassistenten wellicht ook verklaard worden door de invoering van de Wet Passend Onderwijs in 2014 (Ledoux et al., 2020). De Wet Passend Onderwijs richt zich op een zo passend mogelijk onderwijsaanbod voor leerlingen met extra onderwijsbehoeften dat zoveel mogelijk binnen de setting van het reguliere onderwijs plaatsvindt. Door de invoering van deze wet zijn scholen en samenwerkingsverbanden flexibeler in hoe zij hun budget inzetten (Ledoux et al., 2020). Volgens Butt (2018) en Giangreco (2010) kunnen onderwijsassistenten ingezet worden om de inclusie van leerlingen met extra onderwijsbehoeften te bevorderen. Rutherford (2012) noemt onderwijsassistenten “de oplossing tot inclusie”. Door de toegenomen flexibiliteit in het budget, in combinatie met meer leerlingen met extra onderwijsbehoeften in het reguliere onderwijs, kunnen scholen de keuze maken om meer uren onderwijsassistentie in te zetten.

### **Opleiding en taken onderwijsassistent**

De opleiding tot onderwijsassistent is in Nederland de MBO4-opleiding Onderwijsassistent. Waar er voor leerkrachten in 2017 bekwaamheidseisen zijn opgesteld (Rijksoverheid, z.d.-a), zijn deze er niet voor onderwijsassistenten (Rijksoverheid, z.d.-b). De bekwaamheidseisen beschrijven welke vaardigheden een leerkracht moet ontwikkelen en geven daarmee richting aan de lerarenopleiding.

Wettelijk gezien is er weinig vastgelegd over de taken die een onderwijsassistent precies uitvoert. In een artikel van het Onderwijsblad van de Algemene Onderwijsbond (Bouma, 2020) worden de verantwoordelijkheden van de onderwijsassistent omschreven als een grijs gebied. De PO-

Raad omschrijft drie functieprofielen voor onderwijsondersteunend personeel waarin taken kunnen worden onderscheiden met toenemende mate van verantwoordelijkheid (PO-Raad, z.d.-b), vooral met als doel om duidelijkheid te creëren over de taken die gevraagd kunnen worden van de onderwijsassistent (Bouma, 2020).

ResearchNed heeft in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap in 2018 een onderzoek uitgevoerd naar onderwijsassistentie in het onderwijs (Kurver et al., 2018). Dit onderzoek kwam voort uit het groeiende lerarentekort en de rol die onderwijsassistenten daarin spelen of kunnen spelen. Een van de vragen vanuit het ministerie richtte zich op de vraag hoe onderwijsassistenten ingezet kunnen worden met het oog op werkdrukverlaging van de leerkrachten (Kurver et al., 2018). Het onderzoek brengt onder andere de taken die onderwijsassistenten vervullen in kaart. Onderwijsassistenten blijken zich vaak bezig te houden met het begeleiden van leerlingen en het extra begeleiden van leerlingen met een leerachterstand. Ook worden zij veelal ingezet voor surveillance- of pleinwachttaken en het signaleren en bespreken van problemen met de leerkracht.

In het regulier onderwijs begeleiden onderwijsassistenten vaker groepjes buiten de klas en worden zij vaker ingezet voor individuele begeleiding van leerlingen. In het speciaal onderwijs zijn onderwijsassistenten meer gericht op begeleiding in de klas en meer op de gehele groep (Kurver et al., 2018). Tot slot concluderen Kurver et al. (2018) dat hoe duidelijker het takenpakket van de onderwijsassistent is, hoe meer tevreden zij hierover zijn.

### **Effectiviteit van de onderwijsassistent**

In de afgelopen jaren is de focus verschoven van wat onderwijsassistenten doen en hoe zij de leerkracht helpen, oftewel de indirecte effecten, naar de impact op het leren van de leerling die zij teweeg brengen, oftewel de directe effecten (Blatchford et al., 2009; Richards, 2013). Onderzoek naar de directe rol van onderwijsassistenten laat wisselende effectiviteit zien. Muijs et al. (2003) onderzochten laag presterende leerlingen die extra rekenondersteuning kregen van getrainde onderwijsassistenten. In hun onderzoek vonden ze dat de laag presterende leerlingen die extra ondersteuning ontvingen niet meer vooruitgang lieten zien op rekenen ten opzichte van hun gepaarde controlegroep. Blatchford et al. (2009) vonden dat hoe meer begeleiding leerlingen kregen van onderwijsassistenten, hoe minder vooruitgang zij lieten zien op taal en rekenen. Een verklaring

hiervoor kan zijn dat onderwijsassistenten over het algemeen minder geschoold zijn in lesgevende taken, maar dat ze wel vaak worden ingezet om leerlingen met leerproblemen te begeleiden (Blatchford et al., 2007)

In het onderzoek van Hemelt et al. (2021) werden positieve effecten gevonden op het taal- en rekenniveau van de leerlingen, waarbij het effect op taal groter was dan het effect op rekenen. Reviewonderzoek van Neitzel et al. (2022) toonde aan dat onderwijsassistenten niet minder effectief zijn dan leerkrachten als het gaat om taalinterventies. Een aantal factoren die genoemd worden met betrekking tot de effectiviteit van de onderwijsassistent zijn: het opleidingsniveau van de onderwijsassistent, de mate van training over een interventie (Neitzel et al., 2022), de kwaliteit van de onderwijsassistent en de vaardigheid van de leerkracht en schoolleider om de onderwijsassistent effectief in te zetten (Hemelt et al., 2021). Bewijzen voor effectiviteit op andere dan academische gebieden, zoals sociaal emotioneel, is schaars (Kennisrotonde, 2019) en impressionistisch (Sharples et al., 2015).

Onderwijsassistenten brengen ook indirecte effecten op het leren teweeg. Blatchford et al. (2007) vonden een effect op lesgeven, namelijk dat alle leerlingen actievere interactie hadden met de leerkracht en meer individuele aandacht van de leerkracht kregen. De leerkrachten in dit onderzoek gaven aan dat zij het werken met onderwijsassistenten effectief vonden. Doordat zij de onderwijsassistenten instrueerden om met een leerling met extra onderwijsbehoeften aan de slag te gaan, hadden zij meer aandacht voor de rest van de klas. Hierdoor hadden de leerkrachten het gevoel beter tegemoet te kunnen komen aan de behoeften van alle leerlingen (Blatchford et al., 2007). Dit komt overeen met de visie van Hemelt et al. (2021) op het werken met onderwijsassistenten. Zij beargumenteren dat door de ondersteuning van de onderwijsassistent, de leerkracht meer tijd vrij zou moeten hebben voor lesgevende taken, zoals differentiëren. Tot slot worden ook het verminderen van de werkdruk en het verminderen van de ervaren stress bij leerkrachten gezien als voordelen van het samenwerken met een onderwijsassistent (Sharples et al., 2015).

Draaisma et al. (2021) beschrijven een aantal randvoorwaarden waaronder de indirecte positieve effecten kunnen optreden. Zij noemen onder andere rolduidelijkheid, waarmee bedoeld wordt dat het duidelijk is welke taken behoren bij de rol van onderwijsassistent. Dit wordt beïnvloed

door de visie van het schoolmanagement op de inzet van onderwijsassistenten. Volgens Bach et al. (2006) is de visie van het schoolmanagement vaker op de korte termijn gericht dan op de lange termijn, terwijl juist perspectief voor de toekomst ervoor kan zorgen dat de onderwijsassistent zich meer betrokken en verbonden voelt met het team (Ryall et al., 2003). Andere randvoorwaarden zijn een goede voorbereiding van de onderwijsassistent, waaronder ook goed contact en voldoende tijd om te overleggen met de leerkracht worden verstaan, ondersteuning bij het uitvoeren van de taak en de mogelijkheden om te professionaliseren (Draaisma et al., 2021).

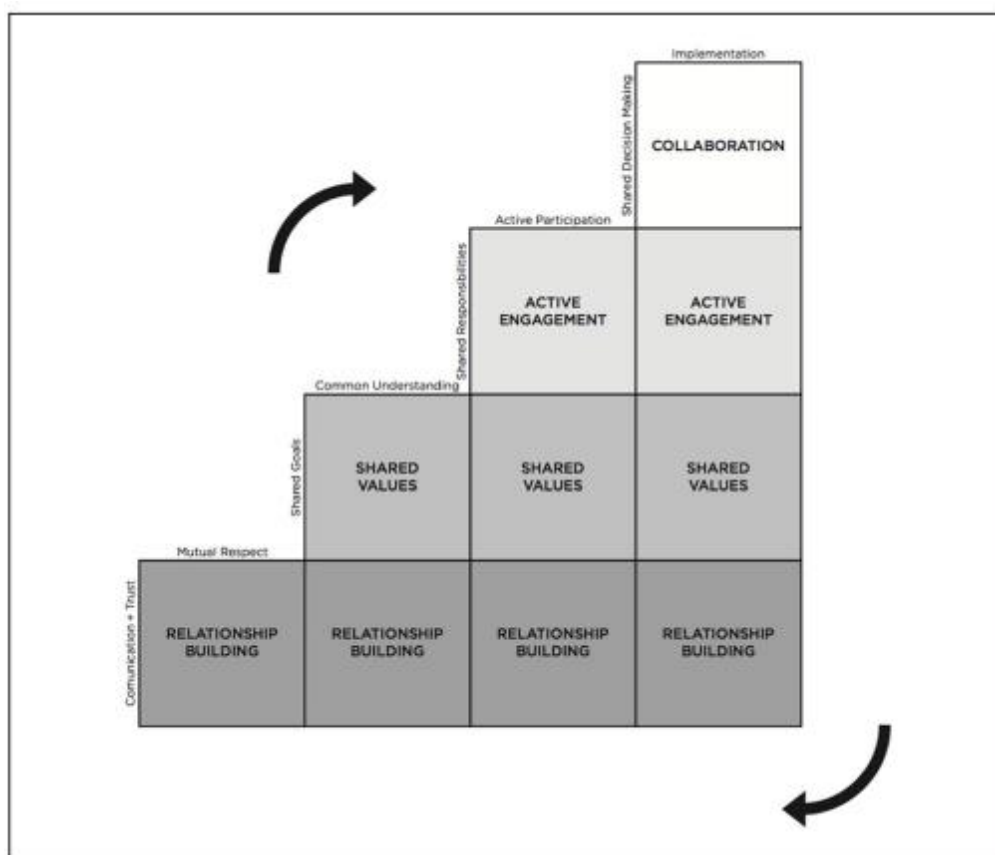
### **Samenwerking tussen onderwijsprofessionals**

Uit de literatuur (Griffiths et al., 2021) blijkt dat een goede, effectieve samenwerking tussen onderwijsprofessionals geassocieerd wordt met hoge leerprestaties voor de leerlingen. Een effectieve samenwerking is ook van belang voor het effectief kunnen ondersteunen van het leren van alle leerlingen (Devecchi et al., 2010). In reviewonderzoek van Griffiths et al. (2021) hebben zij hun definitie van samenwerking als volgt opgesteld: samenwerking is een complex proces gebaseerd op *vertrouwen*, *open communicatie* en *wederzijds respect*, waarbij de samenwerkende partijen gefocust zijn op een *gedeeld doel* en werken naar aanleiding van *gedeelde waarden*, die *actief deelnemen in gedeelde verantwoordelijkheid* en *besluitvorming en implementatie*. Griffiths et al. (2021) ontwierpen een model met de bouwstenen voor effectieve samenwerking (zie Figuur 1). In Figuur 1 is het belang van vertrouwen, respect en communicatie te zien, dit zijn de onderste bouwstenen waarop de samenwerking gebaseerd wordt. Fluijt (2022) is het eens dat vertrouwen de basis is voor een goede samenwerking. Vertrouwen creëert veiligheid van waaruit je nieuwe uitdagingen durft aan te gaan en jezelf kunt ontwikkelen. Drie andere aspecten die een wezenlijk belang spelen bij een succesvolle samenwerking zijn gelijkwaardigheid, respect en communicatie. Het niet ervaren van een van deze aspecten kan leiden tot schade aan de vertrouwensrelatie en de samenwerking negatief beïnvloeden (Fluijt, 2022).

Een manier van samenwerken tussen twee onderwijsprofessionals waarbij omgegaan wordt met de diverse behoeften van alle leerlingen in de klas is co-teaching (Scruggs et al., 2007). Co-teaching heeft in de definitie van Fluijt et al. (2016) deze kenmerken: het betreffen meerdere onderwijsprofessionals, die langere tijd gestructureerd samenwerken, waarbij zij werken vanuit een

**Figuur 1:**

*'Building blocks of collaboration' – overgenomen uit Griffiths et al. (2021)*



gedeelde visie en gezamenlijk de verantwoordelijkheid nemen voor alle leerlingen in de groep.

Hoewel in de internationale literatuur onder co-teaching vaak een samenwerking tussen een leerkracht basisonderwijs en een leerkracht speciaal onderwijs wordt verstaan, legt Fluijt (2022) de nadruk op onderwijsprofessionals, waaronder zij ook een leerkracht en onderwijsassistent verstaat. Fluijt (2022) stelt dat er onderling verschillen in de mate van verantwoordelijkheid kunnen zijn. Met gezamenlijke verantwoordelijkheid tussen onderwijsprofessionals wordt bedoeld dat beide onderwijsprofessionals zich verantwoordelijk voelen voor hun taken en toegewijd zijn aan de gezamenlijk geformuleerde opdracht (Fluit, 2022). Ondanks deze definitie van gezamenlijke verantwoordelijkheid en het feit dat onderwijsassistenten de laatste jaren steeds meer zijn ingezet, lijkt gelijkwaardigheid in de samenwerking niet altijd vanzelfsprekend (Fluijt, 2022).

In de internationale literatuur is recentelijk veel aandacht voor co-teaching, maar onderwijsassistenten zijn zelden de doelgroep van dergelijke onderzoeken. Jortveit et al. (2022)

onderzochten eigenschappen van een succesvolle samenwerking tussen reguliere leerkrachten en leerkrachten speciaal onderwijs aan de hand van interviews. Hierbij identificeerden zij twee overkoepelende thema's die deze eigenschappen samenvatten, namelijk: Cognitieve Aspecten en Emotionele Overeenstemming. Met de Cognitieve Aspecten van de samenwerking bedoelen zij een gemeenschappelijke basis als het gaat om onderwijskundige overtuigingen, zoals een gedeelde visie, gedeelde pedagogiek en het gezamenlijk reflecteren hierop. Bij de emotionele overeenstemming in de samenwerking staat een wederzijdse erkenning van emoties centraal, zowel het samen plezier hebben in het samenwerken als ook het delen van verdriet, waarbij de basis een positieve onderlinge relatie is (Jortveit et al., 2022). Deze twee overkoepelende thema's zijn te herkennen in de eerste en tweede laag bouwstenen van Griffiths et al. (2021). Emotionele Overeenstemming komt vooral in de onderste laag voor, de laag waarin vertrouwen, wederzijds respect en communicatie centraal staan. De Cognitieve Aspecten komen vooral in de tweede laag voor, de gedeelde visie van waaruit er gewerkt wordt. In het onderzoek van Fluijt et al. (2016) worden verschillende uitdagingen waar co-teachers tegenaan lopen beschreven. Deze uitdagingen kunnen worden verdeeld onder twee thema's: de interpersoonlijke uitdagingen en de instrumentele uitdagingen. De interpersoonlijke uitdagingen hebben betrekking op compatibel zijn met elkaar (Magiera, 2005; Scruggs et al., 2007), oftewel kunnen samenwerken en elkaar kunnen aanvullen. Dit komt overeen met wat Jortveit et al. (2022) de emotionele overeenstemming noemen. De instrumentele uitdagingen uitten zich in het organiseren en plannen van co-teaching (Fluijt et al., 2016; Scruggs et al., 2017). Op basis van bovenstaande literatuur is het conceptueel model opgesteld zoals te zien is in Figuur 2.

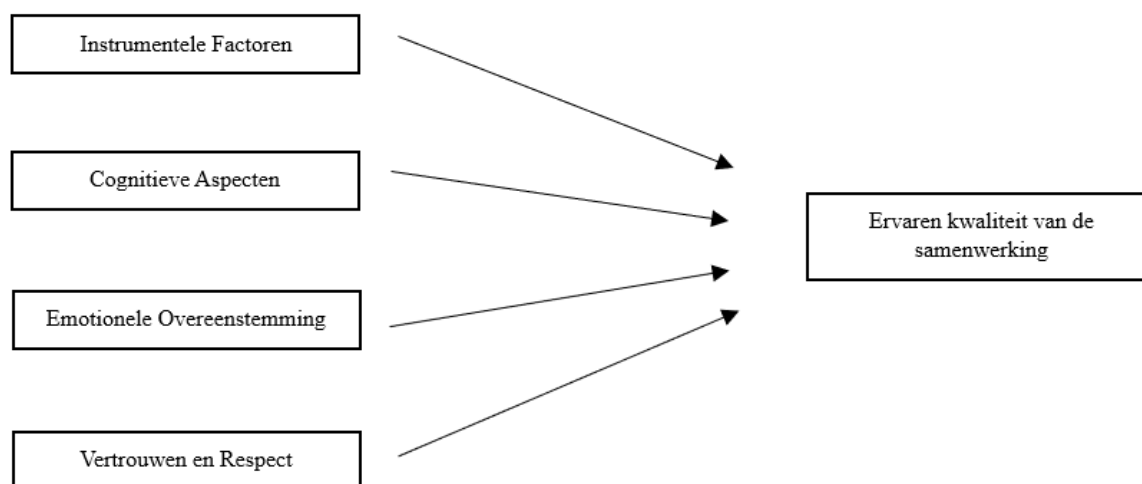
### **Onderzoeksvragen**

Met een grote toename aan onderwijsassistenten is het van belang om te weten welke factoren bijdragen aan een goede samenwerking tussen leerkracht en onderwijsassistent, immers een effectieve samenwerking wordt geassocieerd met hoge leerprestaties voor de leerlingen (Griffiths et al., 2021). Onderwijsassistenten zijn zelden de doelgroep van onderzoeken naar co-teaching. Dit onderzoek richt zich daarom op hoe leerkrachten en onderwijsassistenten in het reguliere basisonderwijs samenwerken en ervoor zorgen dat zij een hoge mate van kwaliteit ervaren in hun samenwerking.



## Figuur 2

*Conceptueel Model: Factoren die invloed hebben op de ervaren kwaliteit van de samenwerking*



Vanuit de literatuur blijkt dat zowel onderwijsassistenten als leerkrachten baat hebben bij een duidelijke rolverdeling (Kurver et al., 2018). Voor de taken van de onderwijsassistent zijn geen richtlijnen beschikbaar (Rijksoverheid, z.d.-b), bovendien lijken de taken behoorlijk uiteen te lopen (Kurver et al., 2018). Ook geeft de Rijksoverheid (z.d.-b) aan dat de taken per school of bestuur vastgesteld dienen te worden. De eerste onderzoeksvraag tracht antwoord te geven op welke taken onderwijsassistenten in de praktijk uitvoeren: *“Wat zijn de taken van de onderwijsassistent in het reguliere basisonderwijs volgens leerkrachten en volgens onderwijsassistenten?”*

De tweede onderzoeksvraag onderzoekt welke factoren meespelen bij de leerkrachten en onderwijsassistenten in relatie tot hoe zij de samenwerking ervaren: *“Welke factoren hebben invloed op de ervaren kwaliteit van de samenwerking?”* Tot slot wordt er een vergelijking gemaakt om te onderzoeken of de factoren die een rol spelen in de samenwerking hetzelfde worden beoordeeld door de doelgroep van leerkrachten als de doelgroep van onderwijsassistenten. De derde onderzoeksvraag luidt: *“Welke verschillen zijn er tussen leerkrachten en onderwijsassistenten met betrekking tot de factoren die de ervaren kwaliteit van de samenwerking beïnvloeden?”*

## Methode

Om antwoord te geven op de onderzoeksvragen is gebruik gemaakt van kwantitatief cross-

sectioneel survey onderzoek.

### **Instrument en constructen**

Er zijn twee vragenlijsten opgesteld via Google Forms, één voor de doelgroep van leerkrachten en één voor de doelgroep van onderwijsassistenten. Deze vragenlijsten bevatten dezelfde vragen maar de vraagstelling is aangepast op de doelgroep. Zo staat er in de vragenlijst voor leerkrachten ‘samenwerking met de onderwijsassistent’ en vice versa. Het eerste deel van de vragenlijst bevat vragen die betrekking hebben op de algemene kenmerken van de respondenten, zoals in welke groep de respondent werkzaam is, hoeveel leerlingen er in de groep zitten en hoeveel uur per week er wordt samengewerkt met een onderwijsassistent of leerkracht.

Om de eerste subvraag te beantwoorden is gevraagd welke taken de onderwijsassistent uitvoert in de groep. Het onderzoek van Kurver et al. (2018) dient als basis hiervoor. De taken die uit hun onderzoek naar voren kwamen, zijn overgenomen en gedeeltelijk aangepast. Enkele taken die overlap vertoonden zijn samengevoegd, zoals zelf lessen voorbereiden en het voorbereiden van lesmateriaal. Enkele taken zijn opgesplitst in meerdere taken. Het gaat om de twee taken: het ondersteunen en begeleiden van leerlingen en het extra begeleiden van leerlingen met een leerachterstand. Omdat uit het onderzoek van Kurver et al. (2018) niet blijkt op wat voor manier de onderwijsassistent de leerlingen begeleidt (zoals: individuele begeleiding of in groepsverband, waar de begeleiding plaatsvindt en om welke problematiek het gaat) zijn deze vragen toegevoegd. Ook de schaal is aangepast. Waar Kurver et al. (2018) een schaal van nooit, soms of vaak hanteren, wordt er in dit onderzoek gebruikt gemaakt van de schaal nooit, enkele keren per jaar, maandelijks, enkele keren per maand, wekelijks, enkele keren per week en dagelijks. Op deze manier wordt een eigen interpretatie van de termen soms of vaak vermeden.

Om antwoord te geven op de tweede en derde subvraag worden vier constructen in kaart gebracht: de Instrumentele Factoren, Cognitieve Aspecten, Emotionele Overeenstemming en Vertrouwen en Respect. Deze constructen worden onderzocht met behulp van stellingen die beantwoord worden door middel van een vijf-punts Likert schaal. De antwoordmogelijkheden zijn helemaal mee oneens, oneens, neutraal, mee eens en helemaal mee eens. De gegeven antwoorden zijn omgezet in een cijfer van 1 (helemaal mee oneens) tot 5 (helemaal mee eens). Hoe meer punten

op een construct, hoe meer de leerkracht het eens is met de stelling.

Voor het construct Instrumentele Factoren is gebruikt gemaakt van verschillende literatuur waarin deze factoren naar voren kwamen (Cook et al., 2017; Draaisma et al., 2021; Fluijt, 2022; Kokko et al., 2021; Scruggs et al., 2007; Scruggs et al., 2017; Rexroat-Frazier et al., 2019; Walther et al., 1996). Op basis van de betreffende literatuur zijn er door de onderzoeker zes stellingen opgesteld waarmee dit element in kaart gebracht wordt. De respondenten kunnen op dit construct minimaal zes en maximaal 30 punten behalen.

Voor de constructen Cognitieve Aspecten en Emotionele Overeenstemming is het onderzoek van Jortveit et al. (2022) als leidraad gebruikt. Zij geven voorbeelden van elementen die zij categoriseren onder Cognitieve Aspecten en Emotionele Overeenstemming. Op basis van deze elementen zijn er door de onderzoeker voor het construct Cognitieve Aspecten vier stellingen opgesteld, waarbij minimaal vier en maximaal 20 punten behaald kunnen worden. Voor het construct Emotionele Overeenstemming zijn er zes stellingen opgesteld, met een minimum puntenaantal van zes en een maximum puntenaantal van 30. Een aantal van de opgestelde items uit Jortveit et al. (2022) vertoont overeenkomsten met andere literatuur (Scruggs et al., 2007; Sebald et al., 2023; Rexroat-Frazier et al., 2019). In Bijlage A is een volledig overzicht van alle stellingen en literatuur te vinden.

Om het construct Vertrouwen en Respect in kaart te brengen is het artikel van Griffiths et al. (2021) gebruikt. Griffiths et al. (2021) geven in hun artikel een checklist om de samenwerkingscultuur op school te beoordelen. Hiervan gaan tien items over Vertrouwen en Respect. Een aantal stellingen richten zich meer op het samenwerken binnen een team (in plaats van een samenwerking tussen twee collega's), op culturele verschillen of conflicten binnen de samenwerking. Deze stellingen sluiten minder goed aan op het construct Vertrouwen en Respect dat in dit onderzoek getoetst wordt. Na het verwijderen van deze stellingen zijn er vier stellingen overgebleven om het construct Vertrouwen en Respect te meten, waarbij het minimum puntenaantal vier is en het maximum puntenaantal 20. Voor alle stellingen overgenomen uit Griffiths et al. (2021) geldt dat deze zijn vertaald naar het Nederlands.

Tot slot wordt de ervaren kwaliteit van de samenwerking gemeten door de deelnemers te

vragen om de samenwerking een cijfer te geven op een schaal van 1 tot 10. Hierbij is 1 zeer ontevreden, 5 neutraal en 10 zeer tevreden met de samenwerking. De volledige vragenlijsten zijn toegevoegd in Bijlage B (vragenlijst versie leerkracht) en Bijlage C (vragenlijst versie onderwijsassistent).

Er is een pilotonderzoek gehouden om de inhoudsvaliditeit van de vragenlijst te verhogen. Drie leerkrachten en twee onderwijsassistenten hebben hiervoor de vragenlijst ingevuld. Uit de pilot kwam geen feedback met betrekking tot de validiteit naar voren. Enkele punten van feedback, met betrekking tot het gemak van het invullen van een online vragenlijst en de lay-out, zijn aangepast in de definitieve versie.

Om de betrouwbaarheid van de constructen te meten, is Cronbach's alpha toegepast. In Tabel 1 is per construct Cronbach's alpha weergegeven. De waarden liggen tussen de 0,643 en 0,920. Er is consensus dat een acceptabele waarde van alpha tussen de 0,7 en 0,95 ligt (Tavakol et al., 2011). Uitgaande van dit criterium kan voor de constructen Emotionele Overeenstemming, Cognitieve Aspecten en Vertrouwen en Respect geconcludeerd worden dat deze voldoende betrouwbaar zijn. Het construct Instrumentele factoren is volgens dit criterium onvoldoende betrouwbaar ( $\alpha = 0,643$ ). Ondanks dat de alpha lager is dan gewenst, ligt deze niet heel veel onder de acceptabele waarde. Het verwijderen van een item zorgt ook niet voor het verhogen van de betrouwbaarheid. Daarom is besloten om de multi-pele regressieanalyses in dit onderzoek tweemaal uit te voeren, zowel met het construct Instrumentele Factoren, als met alle losse stellingen van dit construct. In Tabel 10 in Bijlage D is de betrouwbaarheid voor het construct Instrumentele Factoren per item weergegeven.

**Tabel 1**

*Cronbach's alpha voor alle constructvariabelen*

	$\alpha$ (N=172)	Aantal items
Instrumentele Factoren	0,643	6
Emotionele Overeenstemming	0,896	6
Cognitieve Aspecten	0,760	4
Vertrouwen en Respect	0,920	4

## **Procedure**

De respondenten voor de vragenlijst zijn op twee manieren geworven. Allereerst is er een oproep tot deelname in drie Facebook-groepen geplaatst, dit betreffen de groepen Bovenbouwwereld (50.446 volgers), Middenbouwwereld (31.710 volgers) en Kleuterwereld (41.000 volgers).

Respondenten konden in meerdere groepen zitten, daarom is het lastig vast te stellen hoeveel mensen precies bereikt zijn. De vragenlijst werd door de respondenten uit de Kleuterwereld Facebook-groep meer gezien en ingevuld, waardoor er een scheve verhouding ontstond wat betreft de groepen waar de respondenten werkzaam zijn. Hierdoor heeft de onderzoeker besloten om de vragenlijst in een aantal extra groepen te plaatsen, namelijk: Groep 3 Tips, Leerkrachten groep 8, Leerkrachten groep 6 en Leerkrachten groep 5. Ook is de vragenlijst geplaatst in twee groepen waar voornamelijk onderwijsondersteunend personeel lid van is, namelijk: OOP'ers die het verschil maken en De Onderwijsassistenten.

Ten tweede is er een oproep uitgezet binnen het eigen netwerk van de onderzoeker, door middel van het mailen van directeuren met de vraag of zij de vragenlijst willen doorzetten naar hun teams. Op deze mails is geen respons ontvangen en dus is het niet duidelijk of de mail is doorgezet naar de onderwijsteams. Tot slot zijn ook losse contacten van de onderzoeker benaderd met de vraag of ze de vragenlijst willen invullen en willen doorsturen naar andere onderwijscollega's, om zo een sneeuwbal effect te creëren. De steekproef die hieruit voortkomt betreft een gemakssteekproef (Baarda, 2017).

Een inclusie criterium voor dit onderzoek is dat de respondent deelneemt in een samenwerking tussen een leerkracht en onderwijsassistent. Deze vraag is opgenomen bij de algemene kenmerken van de respondent. Wanneer deze vraag met 'nee' wordt beantwoord, en er dus niet wordt samengewerkt, eindigt de vragenlijst. De vragenlijst is uitgezet op 31 augustus 2023 en kon tot en met 30 september 2023 worden ingevuld door respondenten.

## **Participanten en privacy**

De participanten zijn leerkrachten en onderwijsassistenten die in schooljaar 2022-2023 werkzaam waren of in schooljaar 2023-2024 werkzaam zijn in het primair basisonderwijs in Nederland. Ze konden op elk moment tijdens het invullen van de vragenlijst besluiten te stoppen, hun

antwoorden werden dan niet opgeslagen. Het invullen van de vragenlijst duurde ongeveer acht tot tien minuten. Deelname is anoniem, de antwoorden zijn niet te herleiden naar de betreffende persoon. De antwoorden zijn door de onderzoeker opgeslagen op de X-server van de Rijksuniversiteit Groningen. Deze gegevens zijn gedurende de duur van het onderzoek bewaard en worden nadien 10 jaar bewaard op de Y-schijf van de begeleider. In Bijlage E is de informatiebrief voor respondenten toegevoegd.

### **Analyse**

Voor de analyse van de resultaten zijn deze ingevoerd in SPSS. De eerste subvraag is beantwoord door gebruik te maken van beschrijvende statistiek om zo de taken van de onderwijsassistent in kaart te brengen. Hierbij is er ook gekeken naar verschillen tussen leerkrachten en onderwijsassistenten met betrekking tot de taken van de onderwijsassistent. Om de tweede subvraag te beantwoorden zijn de items samengevoegd per construct. Vervolgens is met behulp van beschrijvende statistiek het gemiddelde en de spreiding weergegeven. Om antwoord te geven op de derde onderzoeksvraag zijn de correlaties per doelgroep berekend tussen de constructen en het gegeven cijfer op de ervaren kwaliteit van de samenwerking. Daarnaast zijn er twee multipale regressieanalyses uitgevoerd, voor elke doelgroep één. Voordat de correlaties en multipale regressieanalyses zijn uitgevoerd, is er gecontroleerd in hoeverre er wordt voldaan aan de assumpties voor beide toetsen.

### **Resultaten**

De enquête is ingevuld door 207 respondenten, waarvan 90 leerkrachten en 117 onderwijsassistenten. Er zijn zeven responses verwijderd omdat deze niet voldeden aan de inclusiecriteria. Redenen voor verwijdering zijn dat de respondenten werkzaam zijn op het voortgezet onderwijs of bij een taalklas. Eén respondent is werkzaam als onderwijsassistent maar heeft de vragenlijst voor leerkrachten ingevuld. Deze vragenlijst is omgezet naar een onderwijsassistentvragenlijst. Van deze 200 ingevulde vragenlijsten gaven in totaal 28 respondenten aan niet samen te werken, waarvan 17 leerkrachten en 11 onderwijsassistenten. In totaal zijn er 172 ingevulde vragenlijsten meegenomen in dit onderzoek, waarvan 72 vragenlijsten ingevuld door leerkrachten en 100 door onderwijsassistenten.

## Algemene kenmerken van de respondenten

In Tabel 2 zijn voor beide doelgroepen de achtergrondkenmerken weergegeven. Niet alle respondenten hebben alle achtergrondkenmerken ingevuld (zie voetnoten). De leerkrachten hebben gemiddeld genomen meer werkervaring dan de onderwijsassistenten in deze steekproef. Ook valt op dat de onderwijsassistenten werken in groepen met meer kinderen met een ontwikkelingsperspectief (OPP). Voor de leerkrachten is in de vragenlijst de vraag gesteld hoeveel dagen zij per week werkzaam zijn. Voor de onderwijsassistenten is de vraag gesteld hoeveel uren zij per week werkzaam zijn, omdat hun werkdagen niet altijd standaard acht uur zijn.

**Tabel 2**

### *Achtergrondkenmerken van de respondenten*

	Leerkrachten (N=72)	Onderwijsassistenten (N=100)
Gender	95,8% vrouw	97% vrouw
	4,2% man	3% man
Jaren ervaring	$M = 14,6$	$M = 7,1$
	$SD = 11,8$	$SD = 6,1$
Aantal leerlingen in de groep <sup>1</sup>	$M = 22,7$	$M = 22,8$
	$SD = 6,0$	$SD = 5,7$
Aantal leerlingen met OPP <sup>2</sup>	$M = 3,2$	$M = 5,6$
	$SD = 4,6$	$SD = 4,8$
Werkdagen per week	$M = 3,7$	
	$SD = 1,0$	
Uren per week <sup>3</sup>		$M = 27,3$
		$SD = 7,4$
Aantal uren onderwijsassistentie <sup>4</sup>	$M = 10,0$	$M = 16,2$
	$SD = 8,9$	$SD = 8,9$

<sup>1</sup> N=71; N=96

<sup>2</sup> N=70; N=88

<sup>3</sup> N=99

<sup>4</sup> N=67; N=98

De leerkrachten geven aan gemiddeld 10 uur samen te werken met de onderwijsassistent in hun groep ( $M=10,02$ ;  $SD= 8,9$ ). Het grootste gedeelte (69,2%) heeft echter maximaal tien uur in de week een onderwijsassistent in de groep. De onderwijsassistenten werken gemiddeld 16 uur samen met de leerkracht ( $M= 16,03$ ;  $SD=9,01$ ).

In Tabel 3 is weergegeven in welke groep of groepen de respondenten werkzaam zijn. Onder de groep ‘Overig’ behoren leerkrachten die werkzaam zijn in een combinatiegroep die onder twee bouwen valt, zoals een groep 2/3. Onder ‘Meerdere groepen’ behoren respondenten die werkzaam zijn in meer dan één groep. Vooral de onderwijsassistenten zijn vaker werkzaam in meerdere groepen ( $N=39$ ), voor de leerkrachten is dit veel minder het geval ( $N=1$ ).

**Tabel 3**

*Verdeling respondenten per groep*

Groep	Leerkracht	Onderwijsassistent
0/1/2	43,7%	13,0%
3/4/5	25,4%	22,0%
6/7/8	23,9%	20,0%
Overig	5,6%	6,0%
Meerdere groepen	1,4%	39,0%

### **Taken onderwijsassistent**

Om antwoord te geven op de eerste onderzoeksvraag is in kaart gebracht in welke mate taken uitgevoerd worden door de onderwijsassistent. Een aantal respondenten heeft geantwoord in twee categorieën, zoals 0 en 1 (nooit en enkele keren per jaar), of 4 en 6 (wekelijks en dagelijks). Deze dubbele antwoorden sluiten elkaar uit, waardoor niet vast te stellen is hoe vaak een taak uitgevoerd wordt. Dubbele antwoorden zijn daarom niet meegenomen in het onderzoek.

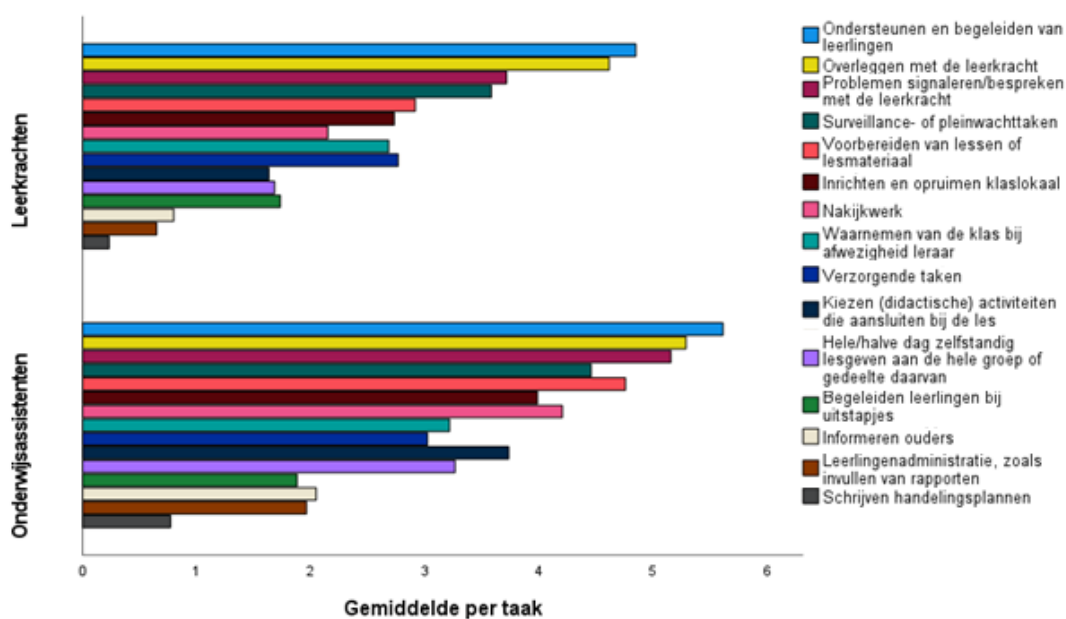
In Figuur 3 zijn de gemiddelden per doelgroep weergegeven met betrekking tot hoe vaak een taak wordt uitgevoerd. Over het algemeen zijn de leerkrachten en onderwijsassistenten het eens met



betrekking tot taken die vaak of juist minder vaak uitgevoerd worden. Tegelijkertijd is het gemiddelde van de groep onderwijsassistenten op alle taken hoger. Dit betekent dat zij op een meer regelmatige basis een taak uitvoeren, ten opzichte van hoe de leerkrachten de taken hebben beoordeeld.

**Figuur 3**

*Taken uitgevoerd door de onderwijsassistent*



Voor de taken ‘Nakijkwerk’ en ‘Kiezen van (didactische) activiteiten die aansluiten bij de les’ geldt dat deze verschillen het grootst zijn met respectievelijk 2 punten en 1,9 punt. Bij een verdiepende analyse blijkt dat de leerkrachten en onderwijsassistenten deze taken tegenstrijdig hebben ingevuld. Voor de taak ‘Nakijkwerk’ geldt dat een meerderheid van de leerkrachten ‘nooit’, oftewel 0, heeft ingevuld. Voor de onderwijsassistenten geldt dat de meerderheid ‘dagelijks’, oftewel 6, heeft ingevuld. Voor de taak ‘Kiezen van (didactische) activiteiten die aansluiten bij de les’ is eveneens sprake van tegenstrijdige situatie, waarbij onderwijsassistenten aangeven deze taak vaker uit te voeren dan de leerkrachten.

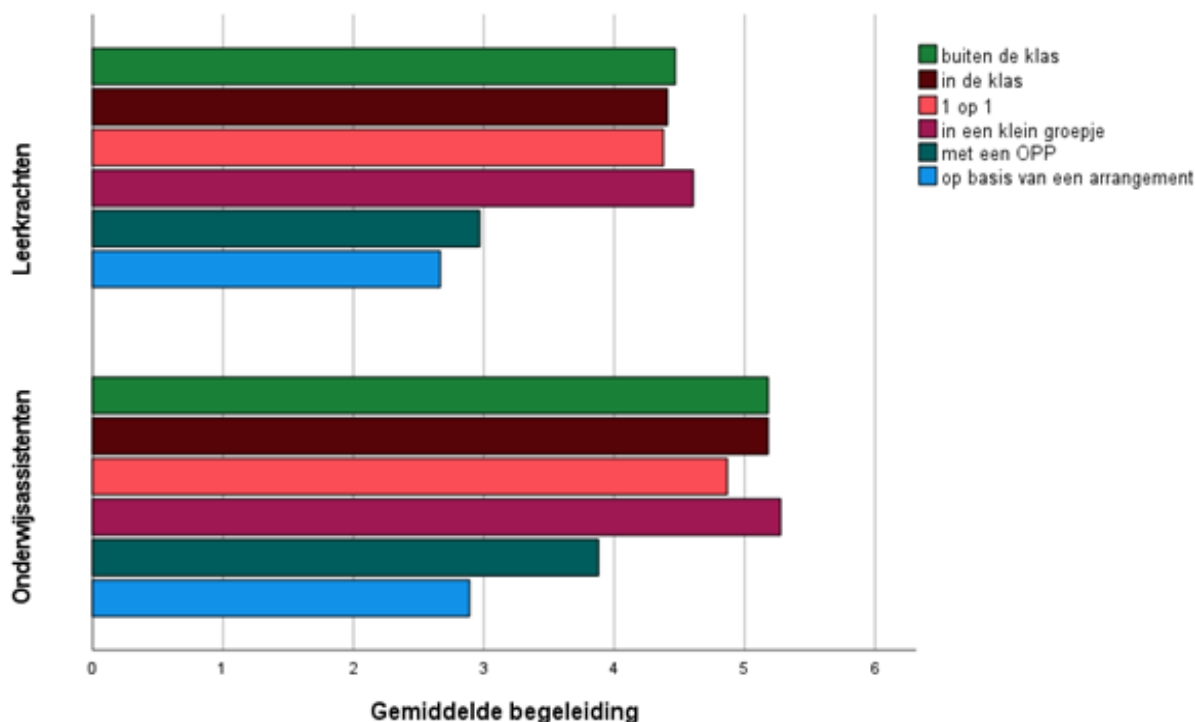
Ook voor de taken ‘Voorbereiden van lessen of lesmateriaal’, ‘Inrichten en opruimen lokaal’ en ‘Hele/halve dag zelfstandig lesgeven of een gedeelte daarvan’ is sprake van tegenstrijdig invullen tussen de doelgroepen leerkrachten en onderwijsassistenten. De onderwijsassistenten hebben alle drie de taken beoordeeld waarbij de curve linksscheef verdeeld is, en daarmee hogere scores. Bij de leerkrachten ligt de nadruk van de curve bij de lagere scores en is de curve rechtsscheef verdeeld.

In de vragenlijst konden de leerkrachten en onderwijsassistenten nog taken toevoegen, indien zij die misten. Hierbij werden genoemd: het organiseren van feesten op school (zoals Sint of Kerst, N=6), voorbereiden (thema)hoeken (N=2), begeleiden zelfstandig werken (N=2), stagiaires begeleiden (N=2), deelnemen aan een zorgvergadering (N=1), pauzes overnemen (N=1) en alledaagse klussen zoals de was doen, boodschappen halen, de telefoon aannemen en de theeronde organiseren (N=1).

In Figuur 4 zijn de taken weergegeven met betrekking tot de begeleiding van de leerlingen. Voor de begeleiding ‘op basis van een arrangement’ geldt dat negen onderwijsassistenten deze taak niet hebben ingevuld, en drie respondenten hebben een dubbel antwoord ingevuld, waardoor in totaal antwoorden van 88 respondenten meegenomen zijn. Ook hier geven de onderwijsassistenten aan meer regelmatig de taken uit te voeren, al zijn de verschillen tussen de leerkrachten en onderwijsassistenten niet meer dan één punt.

**Figuur 4**

*Begeleiding uitgevoerd door de onderwijsassistent*



In Tabel 4 is de begeleiding per groep leerlingen weergegeven. Onderwijsassistenten geven aan enkele keren per week tot wekelijks met alle drie de doelgroepen leerlingen te werken.

Leerkrachten geven aan dat onderwijsassistenten het meest werken met leerlingen met

leerproblematiek. De verschillen tussen leerkrachten en onderwijsassistenten zijn het grootst voor het begeleiden van leerlingen met gedragsproblematiek en leerlingen met overige problematiek.

**Tabel 4**

*Gemiddelden en standaarddeviaties van drie subschalen, uitgesplitst voor leerkrachten en onderwijsassistenten*

	Leerkrachten		Onderwijsassistenten	
	<i>M</i>	<i>s</i>	<i>M</i>	<i>s</i>
Leerproblematiek	4,2	1,8	5,0	1,5
Gedragsproblematiek	2,6	2,4	4,6	1,8
Overige problematiek	3,0	2,3	4,5	2,0

### **Beïnvloedende factoren**

Om antwoord te geven op de tweede onderzoeksvraag is in kaart gebracht welke factoren invloed hebben op de ervaren kwaliteit van de samenwerking. Allereerst zijn de gemiddelde scores per construct berekend. Hierbij geldt dat hoe hoger het gemiddelde is, hoe sterker de respondenten het eens zijn met de stellingen. In Tabel 5 zijn de gemiddelden per doelgroep weergegeven.

Voor het construct Instrumentele Factoren scoren onderwijsassistenten hoger dan leerkrachten. Bij een verdiepende analyse van dit construct blijkt dat onderwijsassistenten op alle items hoger gescoord hebben dan de leerkrachten. Voor Cognitieve Aspecten, Emotionele Overeenstemming, Vertrouwen en Respect en het ervaren cijfer op de samenwerking zijn de antwoorden van beide doelgroepen vergelijkbaar.

Zowel de leerkrachten als onderwijsassistenten hebben hun samenwerking gemiddeld genomen met hoge cijfers beoordeeld. Voor de leerkrachten geldt dat het minimum gegeven cijfer een 4 is en het maximum cijfer een 10. Voor de onderwijsassistenten geldt dat het minimum cijfer een 5 is en het maximum een 10.

**Tabel 5**

*Gemiddelden en standaarddeviaties per construct uitgesplitst voor leerkrachten en onderwijsassistenten*

	Leerkrachten		Onderwijsassistenten	
	<i>M</i>	<i>s</i>	<i>M</i>	<i>s</i>
Instrumentele factoren	15,2	4,5	18,7	4,0
Emotionele overeenstemming	26,4	3,7	25,8	4,0
Cognitieve aspecten	15,3	3,1	15,8	2,6
Vertrouwen en Respect	17,4	2,9	17,7	2,7
Cijfer Samenwerking	8,2	1,3	8,4	1,1

Per doelgroep is er ook gekeken naar de scores op de losse items. Voor de constructen Emotionele Overeenstemming en Vertrouwen en Respect liggen de gemiddeldes erg hoog; op alle stellingen voor beide doelgroepen minimaal een vier of hoger. Bij het construct Instrumentele Factoren lopen de scores meer uiteen. De stellingen met een score van 2,5 of lager zijn opgenomen in Tabel 6. Vooral het item ‘In mijn taakuren staat tijd om te overleggen met de onderwijsassistent/leerkracht opgenomen’ valt hierin op. Onderwijsassistenten antwoorden gemiddeld neutraal met een score van 2,9, terwijl de leerkrachten het hier mee oneens zijn, met een score van 1,5.

**Tabel 6**

*Stellingen met lage scores ( $\leq 2,5$ ), uitgesplitst voor leerkrachten en onderwijsassistenten*

	Leerkrachten		Onderwijsassistenten	
	<i>M</i>	<i>s</i>	<i>M</i>	<i>s</i>
Bij het maken van de formatie heb ik een keuze als het gaat om met welke leerkracht/onderwijsassistent ik wel of niet samenwerk.	<b>1,9</b>	1,2	<b>2,5</b>	1,2

Ik heb de zekerheid dat ik langer dan één schooljaar met de leerkracht/onderwijsassistent kan samenwerken.	<b>2,3</b>	1,4	2,5	1,3
In mijn taakuren staat tijd om te overleggen met de onderwijsassistent/leerkracht opgenomen.	<b>1,5</b>	0,8	2,9	1,4

### Vergelijking beide doelgroepen

Om de derde onderzoeksvraag te beantwoorden zijn voor beide doelgroepen de Pearson correlatiecoëfficiënten berekend tussen de constructen en het cijfer op de ervaren kwaliteit van de samenwerking. Er is gecontroleerd of er aan de assumpties voor correlaties wordt voldaan. Dit is het geval met uitzondering van één outlier. In Bijlage F zijn de grafieken per construct opgenomen waarop de outlier te zien is. Om rekening te houden met deze outlier zijn allereerst de correlaties met en daarna ook zonder deze outlier berekend.

In Tabel 7 zijn de correlatiecoëfficiënten weergegeven. Alle correlaties zijn significant. De correlaties voor de leerkrachten zijn hoger dan de correlaties voor de onderwijsassistenten, met uitzondering van Instrumentele factoren. Vooral Emotionele Overeenstemming, Cognitieve Aspecten en Vertrouwen en Respect vertonen voor de leerkrachten een sterk, positief verband met het Cijfer op de Samenwerking (Bowerman et al., 2014). Ondanks dat voor de onderwijsassistenten alle waarden significant zijn, zijn de verbanden veel minder sterk.

**Tabel 7**

*Correlatiecoëfficiënten constructen ten opzichte van Cijfer Samenwerking, uitgesplitst voor leerkrachten, onderwijsassistenten en onderwijsassistenten zonder outlier*

	Cijfer Samenwerking Leerkrachten (N=72)		Cijfer Samenwerking Onderwijsassistenten (N=99)		Cijfer Samenwerking Onderwijsassistenten zonder outlier (N=98)	
	r	p	r	p	r	p
Instrumentele Factoren	0,235	0,047	0,346	<0,001	0,351	<0,001

Emotionele Overeenstemming	0,757	<0,001	0,551	<0,001	0,659	<0,001
Cognitieve Aspecten	0,720	<0,001	0,485	<0,001	0,561	<0,001
Vertrouwen en Respect	0,799	<0,001	0,524	<0,001	0,646	<0,001

In de laatste kolom van Tabel 7 zijn de correlaties voor de onderwijsassistenten weergegeven zonder de outlier. Als de outlier niet mee wordt genomen zijn de correlaties nog steeds significant en vallen allen hoger uit. Vooral voor Emotionele overeenstemming, Cognitieve Aspecten en Vertrouwen en Respect is een behoorlijk sterk positief verband te zien (Bowerman et al., 2014).

Om te onderzoeken in welke mate de factoren voorspellers zijn voor de ervaren kwaliteit van de samenwerking zijn twee multiële regressieanalyses uitgevoerd. Om een regressieanalyse te interpreteren, moet er worden voldaan aan de assumpties van lineair verband, normaal verdeelde residuen, homoscedasticiteit en multicollineariteit (Bowerman et al., 2014). In Bijlage G is te zien dat aan de assumpties wordt voldaan.

Voor de multiële regressieanalyses is de steekproef gesplitst in de doelgroep van leerkrachten en de doelgroep van onderwijsassistenten. De vier constructen blijken samen significante voorspellers voor de ervaren kwaliteit van de samenwerking voor de leerkrachten ( $R^2=0,698$ ,  $F(4,67)=42,113$ ,  $p<0,001$ ) en voor de onderwijsassistenten ( $R^2=0,357$ ,  $F(4,94)=14,587$ ,  $p<0,001$ ). Hieruit blijkt dat de vier constructen voor de leerkrachten betere voorspellers zijn dan voor de onderwijsassistenten. Het toevoegen van de algemene kenmerken leidt niet tot een hogere verklaarde variantie. Het opsplitsen van het construct Instrumentele Factoren in de zes losse stellingen, met als reden om de betrouwbaarheid van deze items te verhogen, leidt wel tot een enigszins hogere verklaarde variantie voor de leerkrachten ( $R^2=0,704$ ,  $F(9,62)=19,789$ ,  $p<0,001$ ) en voor de onderwijsassistenten ( $R^2=0,457$ ,  $F(9,89)=10,179$ ,  $p<0,001$ ). Ook hier is de verklaarde variantie voor de leerkrachten aanzienlijk hoger dan voor de onderwijsassistenten. Dit tweede multiële regressiemodel kan meer variantie verklaren, daarom wordt dit model gebruikt en naar dit model verwezen in het vervolg van dit onderzoek.

In Tabel 8 zijn de regressiecoëfficiënten per construct en per los item te zien. Niet alle

regressiecoëfficiënten individueel zijn significant. De sterkste voorspellers voor de leerkrachten zijn Vertrouwen en Respect en het item Taakuren. Voor de onderwijsassistenten zijn de items Directie en Taken de beste voorspellers. Daarnaast blijkt dat de regressiecoëfficiënten van een aantal losse items van Instrumentele Factoren een negatieve waarde hebben. Dit betekent dat wanneer een respondent één punt hoger scoort op dit item, dat dit gemiddeld genomen samenhangt met een daling van het cijfer op de samenwerking. Bij de leerkrachten is dit het geval bij vier van de zes losse items, bij de onderwijsassistenten gaat het om twee items.

### Tabel 8

*Regressiecoëfficiënten voor de constructen Emotionele Overeenstemming, Cognitieve Aspecten en Vertrouwen en Respect en voor de losse items van Instrumentele Factoren*

	Leerkrachten		Onderwijsassistenten	
	B	p	$\beta$	p
Emotionele Overeenstemming	0,092	0,012*	0,089	0,031*
Cognitieve Aspecten	0,053	0,239	0,066	0,152
Vertrouwen en Respect	0,210	<0,001**	0,089	0,055
IF: Item Scholing	- 0,074	0,248	0,153	0,145
IF: Item Formatie	0,134	0,131	0,089	0,255
IF: Item Zekerheid	- 0,008	0,898	- 0,074	0,295
IF: Item Taakuren	- 0,246	0,049*	0,094	0,139
IF: Item Directie	- 0,012	0,879	- 0,316	0,002**
IF: Item Taken	0,092	0,214	0,223	0,001**

\* Significant op het level  $p = 0,05$

\*\* Significant op het level  $p = 0,01$

De respondenten konden bij de vragenlijst een toelichting geven, indien ze dat wensten (leerkrachten: N=19; onderwijsassistenten: N=37). Uit die toelichting blijkt dat leerkrachten een goede onderwijsassistent waarderen. Hierbij worden de ervarenheid en het initiatief dat de onderwijsassistent neemt genoemd (N=3). Twee leerkrachten benoemen dat onderwijsassistenten

ingezet worden ter vervanging van zieke collega's, waarbij een van beide leerkrachten toevoegt dat dit ten koste gaat van de continuïteit van de ondersteuning door de onderwijsassistent. Van de onderwijsassistenten geven acht respondenten aan structureel één of meerdere dagen in de week zelfstandig voor een groep te staan. Eén onderwijsassistent geeft aan geen tijd voor overleg te hebben, omdat haar werkdag ophoudt zodra de kinderen naar huis gaan.

### **Discussie**

In dit onderzoek is onderzocht in hoeverre leerkrachten en onderwijsassistenten in hun samenwerking een hoge mate van kwaliteit ervaren en welke factoren bijdragen aan de ervaren kwaliteit van de samenwerking.

#### **Interpretatie van resultaten**

Om antwoord te geven op de eerste onderzoeksvraag is in kaart gebracht welke taken en werkzaamheden onderwijsassistenten uitvoeren op basisscholen en welke verschillen er zijn tussen de ervaringen van de leerkrachten en van de onderwijsassistenten. Bij alle taken geven onderwijsassistenten aan de taak vaker uit te voeren dan wat de leerkrachten aangeven. Voor de taken 'Nakijkwerk', 'Kiezen van (didactische) activiteiten die aansluiten bij de les', 'Voorbereiden van lessen of lesmateriaal', 'Inrichten en opruimen lokaal' en 'Hele/halve dag zelfstandig lesgeven of een gedeelte daarvan' geldt dat deze taken tegenstrijdig zijn ingevuld. Leerkrachten kozen vooral de lagere scores (nooit, enkele keren per jaar, maandelijks) terwijl de onderwijsassistenten vooral de hogere scores kozen (dagelijks, enkele keren per week, wekelijks). Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat de leerkrachten en onderwijsassistenten de vragenlijst hebben ingevuld over een collega die zelf niet de vragenlijst heeft ingevuld. Echter, omdat de vragenlijst anoniem is ingevuld, is dit niet te achterhalen. Een tweede verklaring kan zijn dat de groepen waar de respondenten werkzaam zijn, verschillen. Van de leerkrachten werkt 43,7% in onderbouw, terwijl dit voor de onderwijsassistenten maar 13% is. In de onderbouw kan er sprake zijn van andere taken, zoals dat er geen tot weinig nakijkwerk is, ten opzichte van hogere groepen. Een derde verklaring kan zijn dat het takenpakket van de onderwijsassistent verandert, bijvoorbeeld door ziekte van een collega, waardoor de onderwijsassistent nieuwe of andere taken op zich neemt dan wat in zijn/haar eigenlijke takenpakket



staat. Dit onderzoek laat zien dat er wellicht verschillen zijn tussen enerzijds de zienswijze van de leerkrachten, en anderzijds de zienswijze van de onderwijsassistenten. Draaisma et al. (2021) benoemen dat rolduidelijkheid een voorwaarde is voor de indirecte effecten van de samenwerking. Daarnaast blijkt uit onderzoek van Kurver et al. (2018) dat hoe duidelijker de taakverdeling tussen leerkracht en onderwijsassistent is, hoe tevredener de onderwijsassistenten zijn met deze taakverdeling. Dit blijkt ook uit dit onderzoek. Uit de multipale regressieanalyse blijkt dat de stelling: *‘Bij mij op school is het vastgelegd welke taken de leerkracht doet en welke taken de onderwijsassistent doet’* voor de onderwijsassistenten de sterkste voorspeller is voor het cijfer op de samenwerking. Door de gevonden verschillen met betrekking tot de taken, rijst de vraag op in hoeverre de verwachtingen qua taken vanuit de onderwijsassistent overeenkomen met de daadwerkelijke gevraagde taken vanuit de leerkracht.

Uit de vragenlijst blijkt dat niet alle onderwijsassistenten samenwerken met een leerkracht. Een aantal onderwijsassistenten (8%) gaven bij de taken aan zelfstandig voor de klas te staan. Een verklaring voor het zelfstandig voor de klas staan, is het huidige lerarentekort. Zo geeft de PO-Raad (z.d.-a) aan dat onderwijsassistenten soms ingezet worden op plekken waar een leerkracht had gestaan, als die er was geweest. Er zijn geen landelijke cijfers bekend over de mate waarin onderwijsassistenten zelfstandig voor de klas staan en er kunnen daarom geen uitspraken worden gedaan over of 8% van de onderwijsassistenten representatief is voor Nederland.

Tot slot komt in dit onderzoek naar voren dat onderwijsassistenten aangeven vaker te werken met leerlingen met leer-, gedrags- of overige problematiek dan dat de leerkrachten dit aangeven. Blatchford et al. (2007) vonden in hun onderzoek dat de leervoortgang afneemt wanneer een leerling meer begeleiding krijgt van een onderwijsassistent. Zij geven hiervoor de verklaring dat een onderwijsassistent minder geschoold is in lesgevende taken. In het huidige onderzoek valt het verschil tussen de leerkrachten en de onderwijsassistenten op. Wellicht kan hiervoor dezelfde reden aangedragen worden als voor de verschillen in de andere taken, namelijk dat de respondenten de vragenlijst hebben ingevuld over een collega die zelf niet de vragenlijst heeft ingevuld. Ook een verschil in zienswijze met betrekking tot bij welke leerling sprake is van welke problematiek, kan een rol spelen in de gevonden verschillen. Hier moet de kanttekening gemaakt worden dat er niet

gespecificeerd is wat er onder ‘overige problematiek’ valt. Het is mogelijk dat er sprake is van interpretatieverschillen onder de respondenten.

Om antwoord te geven op de tweede onderzoeksvraag is in kaart gebracht welke factoren invloed hebben op de ervaren kwaliteit van de samenwerking. De leerkrachten beoordelen de samenwerking met de onderwijsassistent met een 8,2; de onderwijsassistenten beoordelen de samenwerking met de leerkracht met een 8,4. Beide cijfers laten weinig spreiding zien. Uit het conceptueel model blijkt de verwachting dat de vier onderzochte constructen invloed hebben op het gegeven cijfer op de samenwerking. Het model van Griffiths et al. (2021) laat zien dat Emotionele Overeenstemming en Vertrouwen en Respect ten grondslag liggen aan de samenwerking. Cognitieve Aspecten ligt een trede hoger in het model van Griffiths et al. (2021) en karakteriseert een gedeelde visie op het onderwijs. Uit dit huidige onderzoek blijkt dat Emotionele Overeenstemming, Cognitieve Aspecten en Vertrouwen en Respect redelijk hoge tot hoge samenhang vertonen met het gegeven cijfer op de ervaren kwaliteit van de samenwerking. Deze factoren blijken dus een rol te spelen in hoe leerkrachten en onderwijsassistenten de kwaliteit van de samenwerking ervaren.

Het construct Instrumentele Factoren toont een lage samenhang met het gegeven cijfer op de samenwerking. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat het construct Instrumentele Factoren is opgebouwd uit items die als gemeenschappelijk thema de organisatie van de samenwerking hadden. Echter toetsen deze items verschillende aspecten van de organisatie van de samenwerking.

Om antwoord te geven op de derde onderzoeksvraag is gekeken naar de verschillen in beïnvloedende factoren tussen leerkrachten en onderwijsassistenten. Voor leerkrachten is er meer samenhang gevonden tussen Emotionele Overeenstemming, Cognitieve Aspecten en Vertrouwen en Respect ten opzichte van het gegeven cijfer dan voor de onderwijsassistenten. Een reden hiervoor zou kunnen zijn dat leerkrachten en onderwijsassistenten de samenwerking verschillend beoordelen. Uit onderzoek (Blatchford et al., 2007; Blatchford et al., 2012) blijkt dat leerkrachten meer ruimte ervaren wanneer de onderwijsassistent werkt met de leerlingen met extra onderwijsbehoeften. De samenwerking met een onderwijsassistent die daarin kan voorzien kan dan positief beoordeeld worden omdat het de leerkracht ruimte geeft. Onderwijsassistenten kunnen andere aspecten in de samenwerking belangrijk vinden. Zo vond Kurver et al. (2018) dat meer verantwoordelijkheid, meer

waardering, betere communicatie en meer uitdaging in het takenpakket de tevredenheid over de werkomstandigheden voor onderwijsassistenten kunnen vergroten.

Het competent voelen in de samenwerking, heeft tijd nodig (Fluijt, 2022). Uit dit onderzoek blijkt dat voor de leerkrachten het item *'In mijn taakuren staat tijd om te overleggen opgenomen'* de grootste voorspeller is, met een negatieve waarde, oftewel hoe meer eens de leerkrachten het zijn met de stelling, hoe negatiever dat terug te zien is op het gegeven cijfer. De onderwijsassistenten reageerden neutraal op deze stelling.

Ook gelijkwaardigheid speelt een rol in de samenwerking tussen leerkracht en onderwijsassistent, maar die gelijkwaardigheid is niet altijd vanzelfsprekend (Fluijt, 2022). Walther et al. (1996) stellen dat beide samenwerkende professionals een bijdrage moeten leveren om de samenwerking zowel gelijkwaardig als productief te laten zijn. Fluijt (2022) is van mening dat wanneer ieders sterke kanten zowel erkent als benut worden, er sprake is van gelijkwaardigheid. Het ervaren van gelijkwaardigheid en respect kunnen bijdragen aan het verhogen van de vertrouwensbasis (Petrick, 2014), wat de samenwerking ten goede komt. In dit onderzoek is gelijkwaardigheid onvoldoende naar voren gekomen en daarmee zou gelijkwaardigheid een focus voor vervolgonderzoek kunnen zijn.

Fluijt (2022) stelt dat vertrouwen de basis is van elke samenwerking. Devecchi et al. (2010) stellen dat een effectieve samenwerking van belang is voor het effectief ondersteunen van het leren van alle leerlingen. Vanuit deze twee bronnen zouden we kunnen stellen dat een betere vertrouwensband leidt tot een effectievere samenwerking en dat dit leidt tot het beter kunnen ondersteunen van alle leerlingen. In onderzoek naar de effectiviteit van onderwijsassistenten wordt de samenwerking met de leerkracht of de vertrouwensband waarop die samenwerking gebaseerd is, niet meegenomen (Blatchford et al., 2009; Hemelt et al., 2021; Muijs et al., 2003). Toekomstig onderzoek kan zich hierop richten.

### **Beperkingen**

Allereerst is de steekproef die voortkwam uit dit onderzoek een gemakssteekproef (Baarda, 2017). Door op deze manier respondenten te werven bestaat het risico dat de resultaten niet representatief zijn voor de populatie van leerkrachten en onderwijsassistenten. Daarnaast bestaat het

risico van een selectiebias. Doordat respondenten zelf konden kiezen om deel te nemen aan het onderzoek, bestaat het risico dat de respondenten die tevredener zijn over hun samenwerking, in meerdere mate hebben deelgenomen aan het onderzoek.

Ten tweede lijkt de steekproef niet representatief voor de populatie. Volgens gegevens van DUO (2023) is het aandeel mannen 14,2% voor de onderwijsgevende functies en 21,3% voor de onderwijsondersteunende functies. Deze percentages zijn gebaseerd op de totale werktijdfactor. Dit kan een scheef beeld geven omdat vrouwen vaker parttime werken dan mannen (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2022). Daarbij specificereert DUO niet om welke functies dit gaat, en worden functies zoals conciërges mogelijk meegenomen in de onderwijsondersteunende functies. Desalniettemin zijn deze percentages een stuk hoger dan het aandeel mannen uit de steekproef (4,2% van de leerkrachten en 3,0% van de onderwijsassistenten). Daarnaast zijn een aantal kenmerken in dit onderzoek niet bevraagd, die wel een rol kunnen spelen in de samenwerking. Het aantal collega's of de grootte van de school kan invloed hebben op de keuze die de respondent heeft met betrekking tot met wie hij/zij samenwerkt. Ook de locatie van de school kan van invloed zijn, omdat het lerarentekort in de grote steden meer aanwezig is dan in andere delen van Nederland (Ministerie van OCW, 2023). Dit kan van invloed zijn op de taken van de onderwijsassistent, zoals het overnemen van een klas bij ziekte van de docent.

Ten derde is het construct Instrumentele Factoren onvoldoende betrouwbaar met een alpha van 0,643 (Tavakol et al., 2011). Redenen voor een lage alpha kunnen zijn: een laag aantal items per construct, lage onderlinge correlatie tussen items of een heterogene constructie (Tavakol et al., 2011). De onderlinge correlatie van de items is laag ( $r = 0,164$  tot  $r = 0,325$ ) en dat toont aan dat er weinig onderlinge samenhang is tussen de items. Een verklaring voor de lage correlatie kan zijn dat de getoetste onderwerpen uit verschillende artikelen komen, en elk een ander onderdeel van de organisatie van samenwerking meten. Een manier om Cronbach's alpha te verhogen is het toevoegen van extra items (Tavakol et al., 2011). Voor dit onderzoek bleek de lage betrouwbaarheidsscore nadat de resultaten waren verzameld en was het niet meer mogelijk om items toe te voegen. Een andere optie om de betrouwbaarheid te verhogen is het opsplitsen van dit construct, zoals bij de multiple regressieanalyse ook is gedaan.

### **Aanbevelingen vervolgonderzoek**

Toekomstig onderzoek kan zich richten op de herkomst van de verschillen tussen leerkrachten en onderwijsassistenten met betrekking tot de factoren die een invloed hebben op de ervaren kwaliteit van de samenwerking. Kwantitatief onderzoek, bijvoorbeeld met behulp van semi-gestructureerde interviews, is hiervoor geschikt, omdat zo doorgevraagd kan worden op de beweegredenen van de respondenten. Daarnaast is ook gelijkwaardigheid in de samenwerking onderwerp voor vervolgonderzoek, omdat dit in dit onderzoek onvoldoende belicht is. Hierbij gaat het om de invloed van gelijkwaardigheid op de samenwerking, alsmede hoe zowel leerkrachten als onderwijsassistenten de gelijkwaardigheid binnen de samenwerking ervaren. Tot slot zou onderzoek naar de effectiviteit van onderwijsassistenten zich kunnen richten op de vertrouwensbasis die ten grondslag ligt aan de samenwerking. De vragenlijst die gebruikt is in dit onderzoek kan, in aangepaste versie, daarbij helpen. Aanbevelingen zijn om het construct Instrumentele Factoren te herzien, en wellicht items toe te voegen zodat de betrouwbaarheid vergroot wordt. Daarnaast zou het construct gelijkwaardigheid toegevoegd kunnen worden.

### **Aanbevelingen praktijk**

Samenvattend zijn er verschillen tussen onderwijsassistenten en leerkrachten gevonden in zowel de taken die de onderwijsassistent uitvoert als de invloed van de factoren die een rol spelen binnen de samenwerking. Ondanks de gevonden verschillen beoordelen beide groepen de ervaren kwaliteit van de samenwerking met hoge cijfers. Dit uitgangspunt is dus zeer positief, maar met enerzijds meer duidelijkheid over de gevraagde taken voor de onderwijsassistent en anderzijds voldoende tijd om te overleggen voor de leerkracht, kan dit cijfer in de toekomst wellicht nog hoger worden.

## Referenties

- Baarda, B. (2017). *Basisboek Methoden en technieken: Kwantitatief praktijkgericht onderzoek op wetenschappelijke basis*. Noordhoff Uitgevers.
- Bach, S., Kessler, I., & Heron, P. (2006). Changing job boundaries and workforce reform: the case of teaching assistants. *Industrial Relations Journal*, 37(1), 2-21.
- Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Koutsoubou, M., Martin, C., Russell, A., ... & RubieDavies, C. M. (2009). Deployment and impact of support staff in schools: the impact of support staff in schools: results from strand 2, wave 2. Verkrijgbaar via: <https://dera.ioe.ac.uk/10818/1/DCSF-RR148.pdf>
- Blatchford, P., Russell, A., Bassett, P., Brown, P., & Martin, C. (2007). The role and effects of teaching assistants in english primary schools (years 4 to 6) 2000-2003. Results from the class size and pupil-adult ratios (cspar) ks2 project. *British Educational Research Journal*, 33(1), 5–26. <https://doi.org/10.1080/01411920601104292>
- Blatchford, P., Russell, A. & Webster, R. (2012). *Reassessing the impact of teaching assistants: How research challenges practice and policy*. Routledge.
- Bouma, L. (2020, 1 maart). Ambitieuze onderwijsassistent verdient meer. *Het Onderwijsblad*. <https://www.onderwijsblad.nl/article.asp?ArtikelID=13836#:~:text=Assistent%20A%20verricht%20leerlingbegeleiding%20en,op%20door%20verbetervoorstellen%20te%20doen.>
- Bowerman, B., & Murphree, E. (2014). *Regression analysis: Unified Concepts, Practical Applications, Computer Implementation*. Business Expert Press. Geraadpleegd op 9-11-2023 van *ProQuest Ebook Central*, <http://ebookcentral.proquest.com/lib/rug/detail.action?docID=3002852>.
- Butt, R. (2018). ‘Pulled in off the street’ and available: what qualifications and training do teacher assistants really need? *International Journal of Inclusive Education*, 22(3), 217–234.
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2022, 9 september). *Wie werken het vaakst in deeltijd? – Nederland in cijfers 2022*. CBS. <https://longreads.cbs.nl/nederland-in-cijfers-2022/wie-werken-het-vaakst-in-deeltijd>
- Cook S. C., McDuffie-Landrum K. A., Oshita L., Cook B. G. (2017). Co-teaching for students with

- disabilities: A critical and updated analysis of the empirical literature. In Kauffman J. M., Hallahan D. P., Pullen P. C. (Eds.), *The handbook of special education* (2nd ed., pp. 233–248). New York, NY: Routledge.
- Devecchi, C., & Rouse, M. (2010). An exploration of the features of effective collaboration between teachers and teaching assistants in secondary schools. *Support for Learning*, 25(2), 91–99. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2010.01445>
- Draaisma, A., Woldman, N., Runhaar, P., Brok, P. den, & Woerkom, M. van (2021). *Anders organiseren in primair onderwijsteams: een zoektocht naar minder werkdruk en meer werkgeuk*. Wageningen University and Research/Tilburg University.
- DUO. (19 april 2023). *Onderwijspersoneel primair onderwijs in aantal fte*. Dienst Uitvoering Onderwijs. [https://duo.nl/open\\_onderwijsdata/primair-onderwijs/personeel/onderwijspersoneel-po-in-aantal-fte.jsp](https://duo.nl/open_onderwijsdata/primair-onderwijs/personeel/onderwijspersoneel-po-in-aantal-fte.jsp)
- Fluijt, D., Bakker, C., & Struyf, E. (2016). Team-reflection: the missing link in co-teaching teams. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 187–201. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1125690>
- Fluijt, D. (2022). Inclusiever onderwijs met co-teaching. In: A. de Boer, E. Struyf, S. Nijs & S. Doolaard (Reds.), *Samen inclusief onderwijs realiseren: Een handboek voor professionals binnen en buiten het onderwijs*. (pp. 141-162). Acco.
- Giangreco, M. F. (2010). Utilization of teacher assistants in inclusive schools: is it the kind of help that helping is all about? *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 341–345. <https://doi.org/10.1080/08856257.2010.513537>
- Griffiths, A.-J., Alsip, J., Hart, S. R., Round, R. L., & Brady, J. (2021). Together we can do so much: a systematic review and conceptual framework of collaboration in schools. *Canadian Journal of School Psychology*, 36(1), 59–85.
- Hemelt, S. W., Ladd, H. F., & Clifton, C. R. (2021). Do teacher assistants improve student outcomes? Evidence from school funding cutbacks in North Carolina. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 43(2), 280–304. <https://doi.org/10.3102/0162373721990361>
- Jortveit, M., & Kovač, V. B. (2022). Co-teaching that works: special and general educators’

- perspectives on collaboration. *Teaching Education*, 33(3), 286–300.  
<https://doi.org/10.1080/10476210.2021.1895105>
- Kennisrotonde. (2019). *Hoe kunnen de kwaliteiten van onderwijsassistenten effectief worden benut in het basisonderwijs?* (KR. 513) Den Haag: Kennisrotonde. Geraadpleegd via <https://www.kennisrotonde.nl/sites/kennisrotonde/files/migrate/513-antwoord-onderwijsassistenten.pdf>
- Kokko, M., Takala, M., & Pihlaja, P. (2021). Finnish teachers' views on co-teaching. *British Journal of Special Education*, 48(1), 112–132. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12348>
- Kurver, B. & Driessen, D. (2018). *Onderzoeksrapport onderwijsassistenten*. ResearchNed. Geraadpleegd via <http://www.researchned.nl/wp-content/uploads/2019/01/Onderzoeksrapport-onderwijsassistenten.pdf>
- Ledoux, G., & Waslander, S. (m.m.v. Eimers, T.) (2020). *Evaluatie passend onderwijs*. Eindrapport.
- Magiera, K., Smith, C., Zigmund, N., & Gebauer, K. (2005). Benefits of co-teaching in secondary mathematics classes. *Teaching Exceptional Children*, 37(3), 20–24.  
<https://doi.org/10.1177/004005990503700303>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2023, juli 18). *Aanpak lerarentekort*. Werken in het onderwijs | Rijksoverheid.nl. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/aanpak-tekort-aan-leraren>.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2003). The effectiveness of the use of learning support assistants in improving the mathematics achievement of low achieving pupils in primary school. *Educational Research*, 45(3), 219–230.  
<https://doi.org/10.1080/0013188032000137229>
- Neitzel, A. J., Lake, C., Pellegrini, M., & Slavin, R. E. (2022). A synthesis of quantitative research on programs for struggling readers in elementary schools. *Reading Research Quarterly*, 57(1), 149–179.
- Petrick, D. (2014). Strengthening Compatibility in the Co-Teaching Relationship: A Four Step Process. *Global Education Journal*, 2014(1), 15–35.



- PO-Raad. (z.d.-a). *Sectorrapportage PO-Raad*. <https://sectorrapportage.poraad.nl/personeel#wie-werken-er-in-de-school>.
- PO-Raad. (z.d.-b). *Toolbox functiebeschrijving primair onderwijs*. <https://www.poraad.nl/toolbox-functiebeschrijvingen-primair-onderwijs>
- Rexroat-Frazier, N., & Chamberlin, S. (2019). Best practices in co-teaching mathematics with special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(3), 173–183.
- Richards, G. (2013). Reassessing the impact of teaching assistants: how research challenges practice and policy. *Educational Research*, 55(1), 111–113.  
<https://doi.org/10.1080/00131881.2013.767029>
- Rijksoverheid. (z.d.-a). *Bekwaamheid van leerkrachten*.  
<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/bekwaamheidseisen-leraren>
- Rijksoverheid. (z.d.-b). *Hoe word ik onderwijsassistent?*  
<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/vraag-en-antwoord/onderwijsassistent-klassenassistent>
- Rutherford, G. (2012). In, out or somewhere in between? Disabled students' and teacher aides' experiences of school. *International Journal of Inclusive Education*, 16(8), 757–774.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2010.509818>
- Ryall, A. & Goddard, G. (2003). Support staff in primary schools: Reflections upon the benefits of training and implications for schools. *Education 3-13*, 31(1), 72-78.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2017). Making inclusion work with co-teaching. *Teaching Exceptional Children*, 49(4), 284–293.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: a metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392–416.
- Sebald, A., Myers, A., Frederiksen, H., & Pike, E. (2023). Collaborative co-teaching during student teaching pilot project: what difference does context make? *Journal of Education*, 203(1), 18–31. <https://doi.org/10.1177/00220574211016403>
- Sharples, J., Webster, R. & Blatchford, P. (2015). *Making Best Use of Teaching Assistants: Guidance*

*Report*. Education Endowment Foundation. Geraadpleegd

via <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/teaching-assistants>

Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International journal of medical education*, 2, 53–55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>

Walther-Thomas, C., Bryant, M. & Land, S. (1996). Planning for effective co-teaching: the key to successful inclusion. *Remedial and special education*, 17(4), 255-264.

<https://doi.org/10.1177/074193259601700408>

**Bijlagen**  
**Bijlage A**  
**Constructen**

**Tabel 9***Opbouw items per construct*

Emotionele overeenstemming (Jortveit et al., 2022)	Stellingen per onderwerp
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wederzijdse erkenning</li> <li>• Emotionele flexibiliteit</li> <li>• Positieve interacties</li> <li>• Harmonie/Positieve band (Sebald et al., 2023)</li> <li>• Samenwerking als hulpmiddel</li> <li>• Wederzijdse feedback</li> </ul>	<p>Ik voel me betrokken bij hoe mijn collega zich voelt.</p> <p>Successen vieren we samen.</p> <p>Ik spreek naar mijn collega uit wat ik vind dat hij/zij goed doet.</p> <p>Ik vind het fijn om samen te werken met mijn collega.</p> <p>Ik leer van mijn collega en hij/zij van mij.</p> <p>Als mijn collega mij opbouwende feedback geeft, kan ik dat accepteren.</p>
Cognitieve aspecten	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflecteren op gedeelde principes (Scruggs et al., 2017)</li> <li>• Bespreken gezamenlijke visie op onderwijs (Rexroat-Frazier et al., 2019; Sebald et al. 2023)</li> <li>• Wederzijdse focus op de leerlingen</li> </ul>	<p>Ik overleg met mijn collega over onze verschillen en overeenkomsten ten aanzien van hoe wij denken over het onderwijs.</p> <p>Ik overleg met mijn collega over hoe wij les gaan geven.</p> <p>Mijn collega en ik hebben dezelfde ideeën over onderwijs en de ontwikkeling van leerlingen.</p> <p>In ons aanbod kijken we naar wat past bij elke leerling.</p>

---

 Vertrouwen en respect

- Vertrouwen
 

Ik heb het gevoel dat ik kennis en ideeën met mijn collega kan delen zonder dat ik zal worden beoordeeld.

Mijn collega is voorspelbaar en betrouwbaar.
- Wederzijds respect
 

Ik heb vertrouwen in de capaciteiten van mijn collega..

Mijn kennis en ideeën worden gewaardeerd door mijn collega.

---

 Instrumentele factoren

- Training/scholing (Scruggs et al., 2007)
 

Bij mij op school heb ik de kans (gehad) om me te scholen met betrekking tot samenwerken of competenties die passen bij samenwerken (teamleren, co-teaching etc).
  - Keuze collega/Vrijwillige samenwerking (Rexroat-Frazier et al., 2019; Scruggs et al., 2007)
 

Bij het maken van de formatie heb ik een keuze als het gaat om met welke onderwijsassistent/leerkracht ik wel of niet samenwerk.
  - Duur samenwerking (Fluijt, 2021; Kokko et al., 2021; Walther et al., 1996)
 

Ik heb de zekerheid dat ik langer dan één schooljaar met de onderwijsassistent/leerkracht kan samenwerken.
  - (Gebrek aan) Planning/Tijd (Scruggs et al., 2007; Scruggs et al., 2017; Rexroat-Frazier et al., 2019; Draaisma et al., 2021)
 

In mijn taakuren staat tijd om te overleggen met de onderwijsassistent/leerkracht opgenomen.
  - Steun vanuit de directie/stichting (Scruggs et al., 2007)
 

De directie vindt een goede samenwerking tussen leerkracht en onderwijsassistent belangrijk en
-

- 
- Definiëren rollen (Rexroat-Frazier et al., 2019; Cook et al., 2017)
- draagt dit uit.
- Bij mij op school is het vastgelegd welke taken de leerkracht doet en welke taken de onderwijsassistent doet.
-

## Bijlage B

### Vragenlijst: Versie Leerkracht

#### Deel 1: Algemene kenmerken

1. Ik werk in groep: *open vraag*
2. In mijn groep zitten zoveel leerlingen: *open vraag*
3. In mijn groep zitten zoveel leerlingen die een OPP (Ontwikkelingsperspectief) hebben: *open vraag*
4. Aantal jaren ervaring als leerkracht in het onderwijs: *open vraag*
5. Ik sta zoveel dagen per week voor de klas: *open vraag*
6. Geslacht: *man/vrouw/anders/wil ik niet zeggen.*
7. Ik werk samen met een onderwijsassistent: *ja/nee → Bij nee, einde vragenlijst. Bedankt voor het invullen.*
8. Dit is het aantal uur per week dat de onderwijsassistent beschikbaar is voor mij/mijn groep: *open vraag*
9. Eventuele toelichting: *open vraag*

Deel 2: Taken van de onderwijsassistent: Houd bij deze vragen de onderwijsassistent in gedachten met wie je de meeste tijd samenwerkt.

1. Hoe vaak voert de onderwijsassistent onderstaande taken uit? ? *Keuze uit nooit, enkele keren per jaar, maandelijks, enkele keren per maand, wekelijks, enkele keren per week, dagelijks.*
  - Ondersteunen en begeleiden van leerlingen
  - Surveillance- of pleinwachttaken
  - Problemen signaleren/bespreken met de leerkracht
  - Voorbereiden lessen of lesmateriaal
  - Inrichten en opruimen klaslokaal
  - Begeleiden leerlingen bij uitstapjes

- Verzorgende taken (zoals: helpen bij eten, drinken, omkleden, naar de wc gaan, koffie voor de leerkracht halen)
- Nakijkwerk
- Overleggen met de leerkracht
- Waarnemen van klas bij afwezigheid leerkracht
- Kiezen (didactische) activiteiten die aansluiten bij de les
- Leerlingenadministratie, zoals invullen rapporten
- Hele/halve dag zelfstandig lesgeven aan de hele groep of een gedeelte daarvan (bijvoorbeeld bij opsplitsen combinatiegroep)
- Informeren ouders
- Schrijven handelingsplannen
- Anders, namelijk: ...

2. Hoe vaak voert de onderwijsassistent de volgende taken uit? Ondersteunen en begeleiden van leerlingen met...? *Keuze uit nooit, enkele keren per jaar, maandelijks, enkele keren per maand, wekelijks, enkele keren per week, dagelijks.*

- Ondersteunen en begeleiden van leerlingen op basis van een arrangement
- Ondersteunen en begeleiden van leerlingen met een OPP
- Ondersteunen en begeleiden van leerlingen in een klein groepje
- Ondersteunen en begeleiden van leerlingen 1 op 1
- Ondersteunen en begeleiden van leerlingen in de klas
- Ondersteunen en begeleiden van leerlingen buiten de klas
- Ondersteunen en begeleiden van leerlingen met een leerprobleem
- Ondersteunen en begeleiden van leerlingen met een gedragsprobleem
- Ondersteunen en begeleiden van leerlingen met overige problematiek

Deel 3: Samenwerking: Houd bij deze vragen de onderwijsassistent in gedachten met wie je de meeste tijd samenwerkt. *Antwoordmogelijkheden: helemaal mee oneens, mee oneens, neutraal, mee eens,*

*helemaal mee eens.*

### **Instrumentele aspecten**

3. Bij mij op school heb ik de kans (gehad) om me te scholen met betrekking tot samenwerken of competenties die passen bij samenwerken (teamleren, co-teaching etc).
4. Bij het maken van de formatie heb ik een keuze als het gaat om met welke onderwijsassistent ik wel of niet samenwerk.
5. Ik heb de zekerheid dat ik langer dan één schooljaar met de onderwijsassistent kan samenwerken.
6. In mijn taakuren staat tijd om te overleggen met de onderwijsassistent opgenomen.
7. De directie vindt een goede samenwerking tussen leerkracht en onderwijsassistent belangrijk en draagt dit uit.
8. Bij mij op school is het vastgelegd welke taken de leerkracht doet en welke taken de onderwijsassistent doet.

### **Emotionele overeenstemming**

9. Ik voel me betrokken bij hoe de onderwijsassistent zich voelt.
10. Successen vieren we samen.
11. Ik spreek naar de onderwijsassistent uit wat ik vind dat hij/zij goed doet.
12. Ik vind het fijn om samen te werken met de onderwijsassistent.
13. Ik leer van mijn collega en hij/zij van mij.
14. Als de onderwijsassistent mij opbouwende feedback geeft, kan ik dat accepteren.

### **Cognitieve aspecten**

15. Ik overleg met de onderwijsassistent over onze verschillen en overeenkomsten ten aanzien van hoe wij denken over het onderwijs.
16. Ik overleg met de onderwijsassistent over hoe wij les gaan geven.
17. De onderwijsassistent en ik hebben dezelfde ideeën over onderwijs en de ontwikkeling van



leerlingen.

18. In ons aanbod kijken we naar wat past bij elke leerling.

**Vertrouwen en respect**

19. Ik heb het gevoel dat ik kennis en ideeën met de onderwijsassistent kan delen zonder dat ik zal worden beoordeeld.

20. Ik heb vertrouwen in de capaciteiten van de onderwijsassistent.

21. De onderwijsassistent is voorspelbaar en betrouwbaar.

22. Mijn kennis en ideeën worden gewaardeerd door de onderwijsassistent.

Deel 4: Cijfer samenwerking

23. Ik geef de samenwerking met mijn collega dit cijfer op een schaal van 1 tot 10, waarbij 1 zeer ontevreden is, 5 neutraal en 10 zeer tevreden. *Cijfer van 1 tot 10.*

24. Ruimte voor toelichting.

## Bijlage C

### Vragenlijst: Versie Onderwijsassistent

#### Deel 1: Algemene kenmerken

1. Ik werk in groep: *open vraag*
2. Als u in meerdere groepen werkt, houd dan vanaf deze vraag de groep en leerkracht in gedachten waar u de meeste tijd bent. In mijn groep zitten zoveel kinderen: *open vraag*.
3. In mijn groep zitten zoveel leerlingen die een OPP (Ontwikkelingsperspectief) hebben: *open vraag*
4. Ik werk in totaal zoveel uur per week: *open vraag*
5. Ik werk zoveel uur per week in deze groep: *open vraag*
6. Aantal jaren ervaring als onderwijsassistent in het onderwijs: *open vraag*
7. Geslacht: *man/vrouw/anders/wil ik niet zeggen*.
8. Ik werk samen met een leerkracht: *ja/nee → Bij nee, einde vragenlijst. Bedankt voor het invullen.*
9. Eventuele toelichting: *open vraag*

#### Deel 2: Taken van de onderwijsassistent: Houd bij deze vragen de onderwijsassistent in gedachten met wie je de meeste tijd samenwerkt.

1. Hoe vaak voert de onderwijsassistent onderstaande taken uit? ? *Keuze uit nooit, enkele keren per jaar, maandelijks, enkele keren per maand, wekelijks, enkele keren per week, dagelijks.*  
*Gebaseerd op Kurver et al., 2018 (p. 16).*
  - Ondersteunen en begeleiden van leerlingen
  - Surveillance- of pleiwachttaken
  - Problemen signaleren/bespreken met de leerkracht
  - Voorbereiden lessen of lesmateriaal
  - Inrichten en opruimen klaslokaal
  - Begeleiden leerlingen bij uitstapjes

- Verzorgende taken (zoals: helpen bij eten, drinken, omkleden, naar de wc gaan, koffie voor de leerkracht halen)
- Nakijkwerk
- Overleggen met de leerkracht
- Waarnemen van klas bij afwezigheid leerkracht
- Kiezen (didactische) activiteiten die aansluiten bij de les
- Leerlingenadministratie, zoals invullen rapporten
- Hele/halve dag zelfstandig lesgeven aan de hele groep of een gedeelte daarvan (bijvoorbeeld bij opsplitsen combinatiegroep)
- Informeren ouders
- Schrijven handelingsplannen
- Anders, namelijk: ...

2. Hoe vaak voert de onderwijsassistent de volgende taken uit? Ondersteunen en begeleiden van leerlingen met...? *Keuze uit nooit, enkele keren per jaar, maandelijks, enkele keren per maand, wekelijks, enkele keren per week, dagelijks, weet ik niet. In de vragenlijst voor onderwijsassistenten wordt ook de optie 'weet ik niet' toegevoegd, in het geval zij niet weten welke kinderen welke problematiek hebben of extra hulp krijgen (zoals een arrangement of OPP). Gebaseerd op Kurver et al., 2018 (p. 16).*

- Ondersteunen en begeleiden van leerlingen op basis van een arrangement
- Ondersteunen en begeleiden van leerlingen met een OPP
- Ondersteunen en begeleiden van leerlingen in een klein groepje
- Ondersteunen en begeleiden van leerlingen 1 op 1
- Ondersteunen en begeleiden van leerlingen in de klas
- Ondersteunen en begeleiden van leerlingen buiten de klas
- Ondersteunen en begeleiden van leerlingen met een leerprobleem
- Ondersteunen en begeleiden van leerlingen met een gedragsprobleem

- Ondersteunen en begeleiden van leerlingen met overige problematiek

Deel 3: Samenwerking: Houd bij deze vragen de onderwijsassistent in gedachten met wie je de meeste tijd samenwerkt. *Antwoordmogelijkheden: helemaal mee oneens, mee oneens, neutraal, mee eens, helemaal mee eens.*

### **Instrumentele aspecten**

1. Bij mij op school heb ik de kans gehad om me te scholen met betrekking tot samenwerken of competenties die passen bij samenwerken (teamleren, co-teaching etc).
2. Bij het maken van de formatie heb ik een keuze als het gaat om met welke leerkracht ik wel of niet samenwerk.
3. Ik heb de zekerheid dat ik langer dan één schooljaar met dezelfde leerkracht kan samenwerken.
4. In mijn taakuren staat tijd om te overleggen met de leerkracht opgenomen.
5. De directie vindt een goede samenwerking tussen leerkracht en onderwijsassistent belangrijk en draagt dit uit.
6. Bij mij op school is het vastgelegd welke taken de leerkracht doet en welke taken de onderwijsassistent doet.

### **Emotionele overeenstemming**

7. Ik voel me betrokken bij hoe de leerkracht zich voelt.
8. Successen vieren we samen.
9. Ik spreek naar de leerkracht uit wat ik vind dat hij/zij goed doet.
10. Ik vind het fijn om samen te werken met de leerkracht.
11. Ik leer van de leerkracht en hij/zij van mij.
12. Als de leerkracht mij opbouwende feedback geeft, kan ik dat accepteren.

### **Cognitieve aspecten**

13. Ik overleg met de leerkracht over onze verschillen en overeenkomsten ten aanzien van hoe wij denken over het onderwijs.
14. Ik overleg met de leerkracht over hoe wij les gaan geven.
15. De leerkracht en ik hebben dezelfde ideeën over onderwijs en de ontwikkeling van leerlingen.
16. In ons aanbod kijken we naar wat past bij elke leerling.

### **Vertrouwen en respect**

17. Ik heb het gevoel dat ik kennis en ideeën met de leerkracht kan delen zonder dat ik zal worden beoordeeld.
18. Ik heb vertrouwen in de capaciteiten van de leerkracht.
19. De leerkracht is voorspelbaar en betrouwbaar.
20. Mijn kennis en ideeën worden gewaardeerd door de leerkracht.

### Deel 4: Cijfer samenwerking

21. Ik geef de samenwerking met de leerkracht dit cijfer op een schaal van 1 tot 10, waarbij 1 zeer ontevreden is, 5 neutraal en 10 zeer tevreden. *Cijfer van 1 tot 10.*
22. Ruimte voor toelichting.

**Bijlage D****Betrouwbaarheid construct Instrumentele Factoren****Tabel 10***Item total statistics Instrumentele Factoren*

	Scale Mean if Item deleted	Scale Variance if Item deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Item 1: Scholing	13,70	15,438	,377	,599
Item 2: Formatie	15,02	15,286	,404	,589
Item 3: Zekerheid	14,80	14,958	,363	,605
Item 4: Taakuren	14,94	14,383	,410	,586
Item 5: Directie	13,31	16,250	,371	,603
Item 6: Taken	14,39	15,748	,323	,619

## Bijlage E

### Informatiebrief



Titel: Vragenlijst leerkrachten: Effectieve samenwerking tussen leerkrachten en onderwijsassistenten

Beste leerkrachten en onderwijsassistenten,

Als student van de Master Onderwijswetenschappen aan de Rijksuniversiteit van Groningen doe ik voor mijn scriptie onderzoek naar de samenwerking tussen leerkrachten en onderwijsassistenten in het reguliere basisonderwijs, onder begeleiding van dr. Mariëtte Hingstman. Hierbij onderzoek ik hoe leerkrachten en onderwijsassistenten effectief samenwerken en welke factoren bijdragen aan een effectieve samenwerking. Door middel van een vragenlijst worden deze factoren en de mate waarin ze betrekking hebben op de effectiviteit van de samenwerking in kaart gebracht.

#### **Het belang van het onderzoek**

In de afgelopen twaalf jaar is de werktijdfactor van onderwijsondersteunend personeel verdubbeld, van bijna 11.500 voltijd banen naar iets meer dan 23.000 (DUO, 2023). Dit kon gerealiseerd worden doordat er financieel meer mogelijkheden kwamen, zoals de NPO-gelden of werkdrukmiddelen. Ook het lerarentekort is een reden voor scholen om vaker onderwijsassistenten aan te trekken. Door de toename aan onderwijsassistenten is het dus van groot belang om te weten welke factoren bijdragen aan een effectieve samenwerking tussen de leerkracht en de onderwijsassistent.

#### **Deelname aan het onderzoek**

Deelname aan het onderzoek kan door het invullen van de vragenlijst. De vragen gaan over de samenwerking tussen een leerkracht en onderwijsassistent. De doelgroep voor dit onderzoek zijn leerkrachten die samenwerken met onderwijsassistenten en onderwijsassistenten die samenwerken met leerkrachten. Bent u leerkracht, houdt u dan de onderwijsassistent met wie u afgelopen jaar de meeste

tijd samenwerkte in uw hoofd. Bent u onderwijsassistent, houdt u dan de leerkracht met wie u afgelopen jaar de meeste tijd samenwerkte in uw hoofd. Mochten dit twee collega's zijn, kies er dan één. Onderaan de vragenlijst staat een kopje 'Toelichting', waar u uw antwoorden kunt toelichten.

Deelname is vrijblijvend, u kunt op elk moment stoppen en de vragenlijst afsluiten. De antwoorden worden dan niet opgeslagen. Deelname is ook anoniem, uw antwoorden zijn niet te herleiden naar u als persoon. Uw antwoorden worden na het indienen van de vragenlijst opgeslagen op de server van de universiteit waar alleen de onderzoeker bij kan. De onderzoeksdata worden bewaard conform het Research Data Management Protocol van de Rijksuniversiteit van Groningen. Het invullen van de vragenlijst duurt ongeveer 8-10 minuten.

Mocht u vragen of opmerkingen hebben over het onderzoek of de vragenlijst, dan kunt u contact met mij opnemen via het volgende emailadres: [\\*\\*\\*\\*\\*@student.rug.nl](mailto:*****@student.rug.nl). Mocht u vragen hebben over het bewaren van de onderzoeksdata, dan kunt u contact opnemen met de functionaris gegevensbescherming van de Rijksuniversiteit Groningen via [privacy@rug.nl](mailto:privacy@rug.nl).

Met vriendelijke groet, Nikki Stokkel

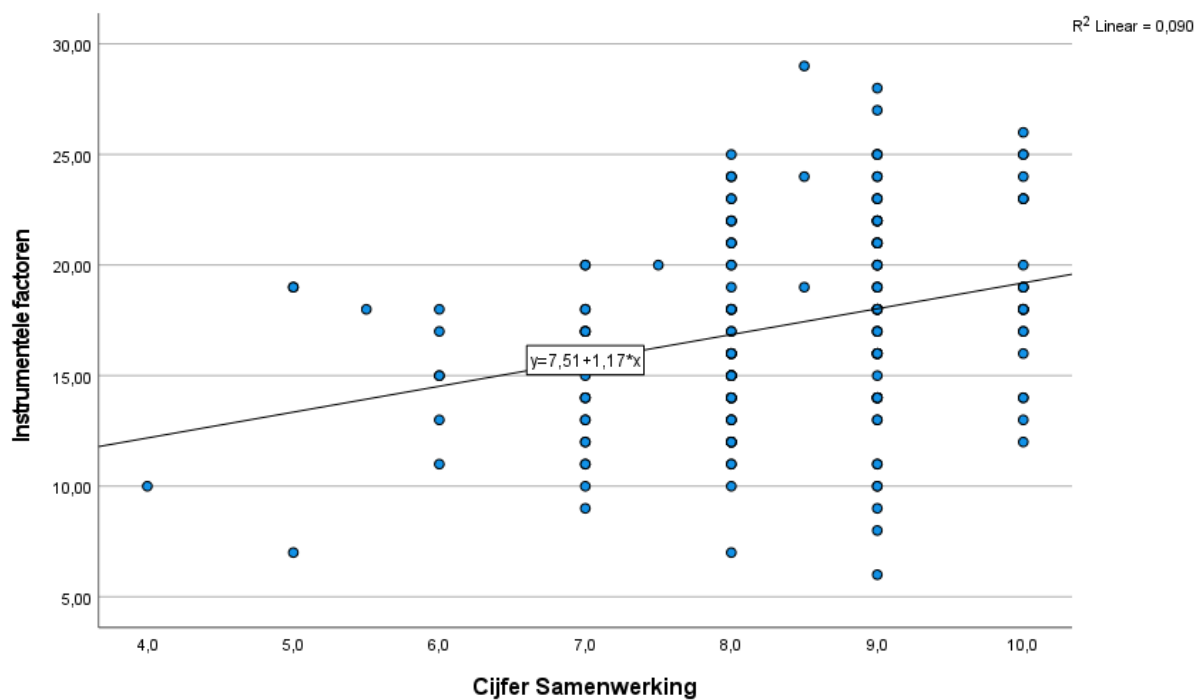


## **Bijlage F**

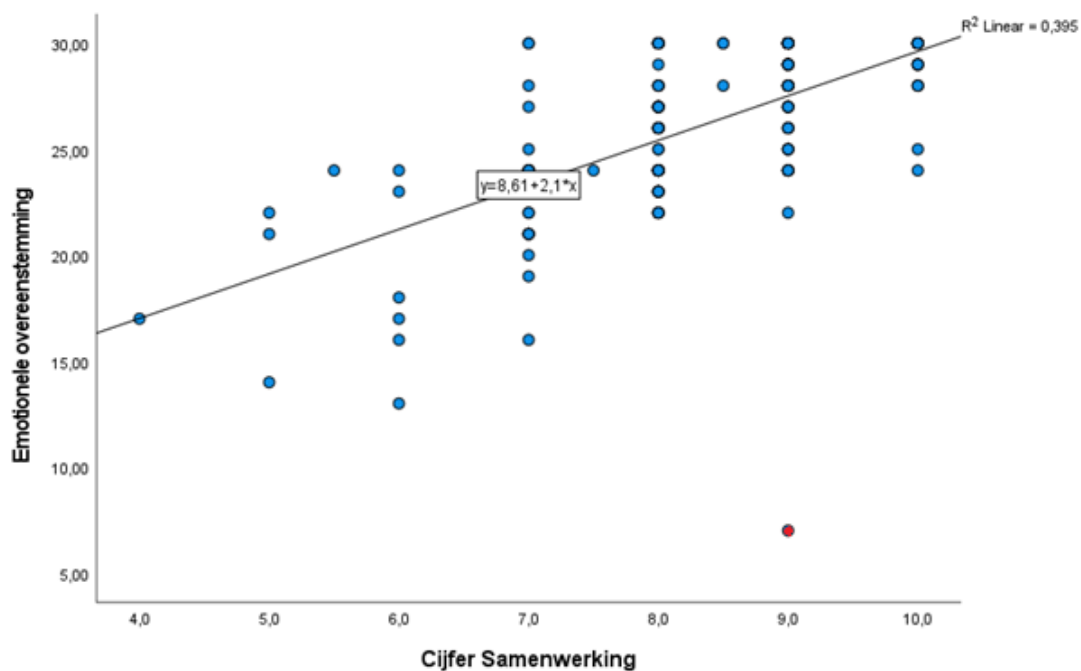
### **Lineaire verbanden correlaties**

In onderstaande figuren (Figuren 5, 6, 7 en 8) zijn de lineaire verbanden van de constructen ten opzichte van het cijfer op de ervaren kwaliteit van de samenwerking te zien inclusief de outlier, welke weergegeven is in het rood.

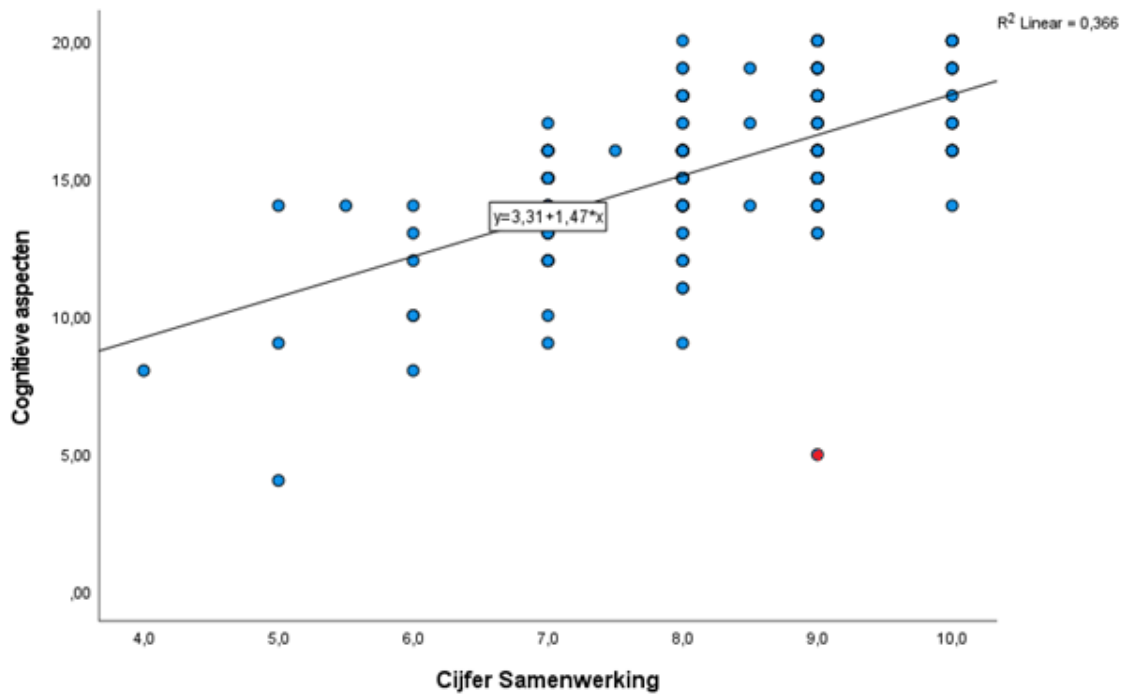
**Figuur 5: Lineair verband instrumentele factoren en cijfer van de samenwerking**



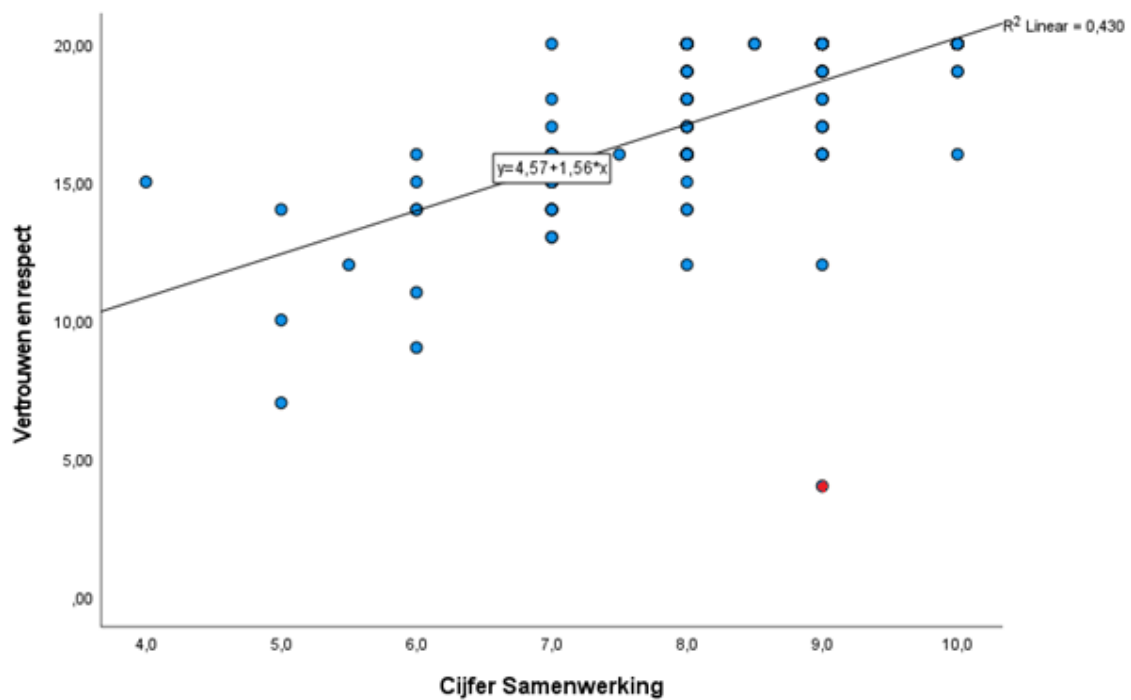
**Figuur 6: Lineair verband Emotionele overeenstemming en cijfer van de samenwerking**



Figuur 7: Lineair verband Cognitieve aspecten en cijfer van de samenwerking



Figuur 8: Lineair verband Cognitieve aspecten en cijfer van de samenwerking



## Bijlage G

### Assumpties multipele regressieanalyse

In SPSS zijn de assumpties voor beide multipele regressieanalyses gecheckt. Voor beide modellen geldt dat aan de assumpties wordt voldaan. Hieronder zijn de waarden voor het tweede model te vinden, waarin de losse items van Instrumentele Factoren zijn meegenomen, omdat dit model gehanteerd wordt en de beste voorspellers toont. In Tabel 11 is te zien dat het model significant is,  $p < 0,001$ .

**Tabel 11**

ANOVA <sup>a</sup>							
V1	Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
0	1	Regression	59,050	9	6,561	10,179	<,001 <sup>b</sup>
		Residual	57,364	89	,645		
		Total	116,414	98			
1	1	Regression	84,066	9	9,341	19,789	<,001 <sup>c</sup>
		Residual	29,264	62	,472		
		Total	113,330	71			

a. Dependent Variable: Cijfer\_Samenw

b. Predictors: (Constant), Vr, IfTaken, IfTaakuren, IfScholing, IfFormatie, IfZekerheid, Ca, IfDirectie, Em

c. Predictors: (Constant), Vr, IfTaakuren, IfScholing, IfDirectie, IfTaken, IfZekerheid, IfFormatie, Em, Ca

Ten tweede is er geen sprake van multicollineariteit, zie tabel 12. Volgens Bowerman et al. (2014) wordt de multicollineariteit tussen twee of meer constructen als matig sterk gezien als deze 5 of hoger is. De hoogst gevonden waarde voor VIF is 4,050 en daarmee wordt voldaan aan de assumptie van multicollineariteit.

Tabel 12

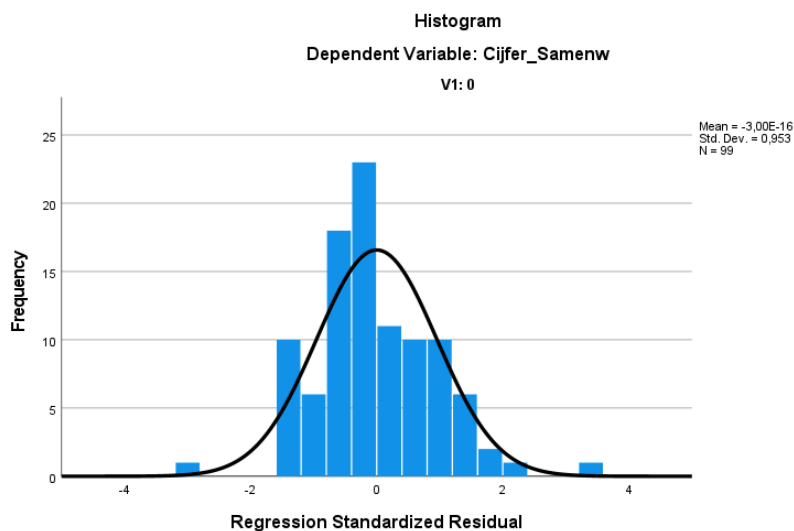
Coefficients <sup>a</sup>									
V1	Model		Unstandardized Coefficients		Standardized	t	Sig.	Collinearity Statistics	
			B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
0	1	(Constant)	3,207	,642		4,995	<,001		
		IfScholing	,153	,104	,135	1,471	,145	,660	1,516
		IfFormatie	,089	,078	,098	1,146	,255	,764	1,309
		IfZekerheid	-,074	,070	-,088	-1,054	,295	,791	1,264
		IfTaakuren	,094	,063	,123	1,492	,139	,817	1,224
		IfDirectie	-,316	,100	-,293	-3,148	,002	,641	1,561
		IfTaken	,223	,066	,268	3,397	,001	,889	1,125
		Em	,089	,041	,329	2,197	,031	,247	4,050
		Ca	,066	,046	,160	1,443	,152	,452	2,215
		Vr	,089	,046	,219	1,944	,055	,435	2,300
1	1	(Constant)	1,443	,678		2,130	,037		
		IfScholing	-,074	,063	-,081	-1,166	,248	,865	1,155
		IfFormatie	,134	,088	,126	1,530	,131	,617	1,622
		IfZekerheid	-,008	,065	-,010	-,129	,898	,765	1,308
		IfTaakuren	-,246	,123	-,157	-2,006	,049	,683	1,464
		IfDirectie	-,012	,080	-,011	-,153	,879	,778	1,286
		IfTaken	,092	,073	,090	1,254	,214	,809	1,237
		Em	,092	,036	,273	2,581	,012	,372	2,688
		Ca	,053	,044	,130	1,189	,239	,351	2,852
		Vr	,210	,047	,484	4,427	<,001	,349	2,867

a. Dependent Variable: Cijfer\_Samenw

Ten derde is moeten de residuen enigszins normaal verdeeld zijn. In figuren 9 en 10 is te zien dat dit bij benadering het geval is.

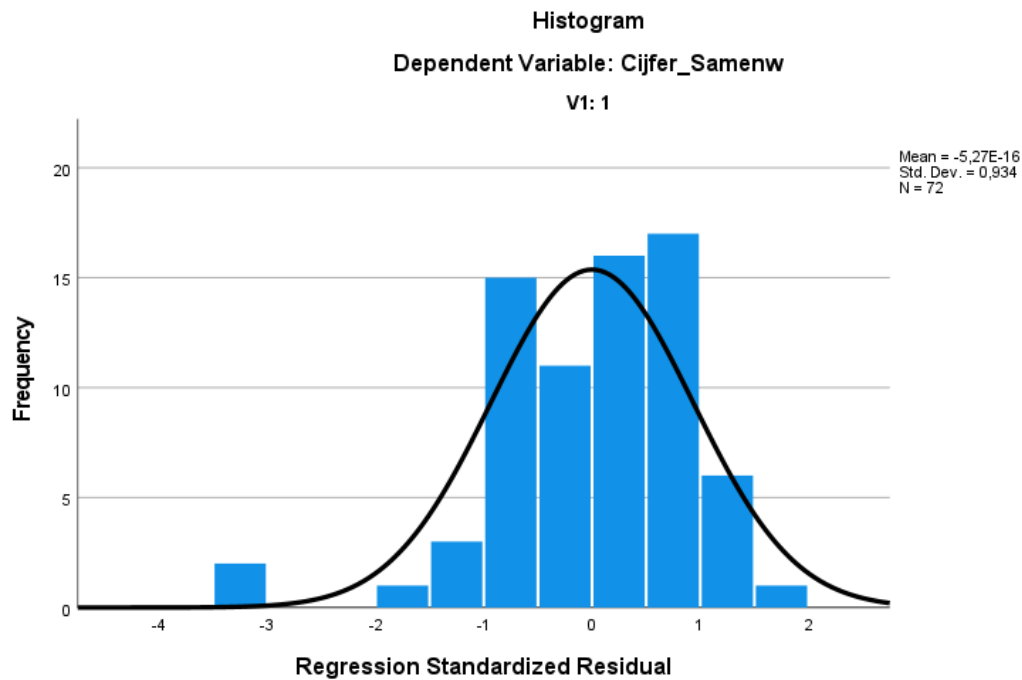
Figuur 9

Histogram residuen onderwijsassistenten



**Figuur 10**

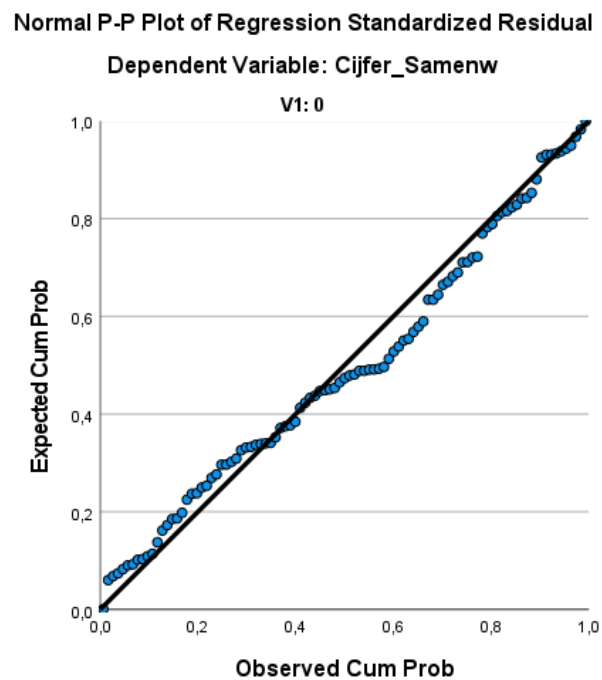
Histogram residuen leerkrachten



Tot slot wordt ook de homoscedasticiteit gecontroleerd, aan de hand van een normal probability plot, zie figuren 11 en 12. Alle residuen moeten ongeveer op de lijn liggen, wat het geval is. Er is dus geen sprake van homoscedasticiteit.

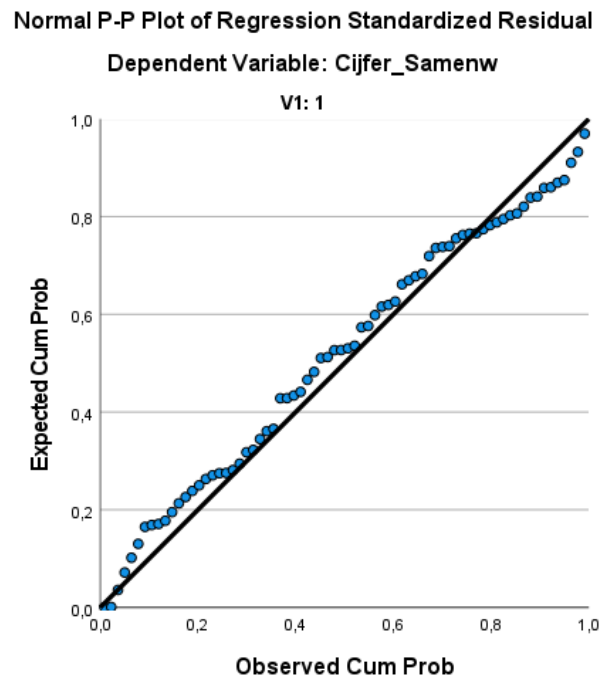
**Figuur 11**

Normal Probability Plot Onderwijsassistenten



**Figuur 12**

Normal Probability Plot Leerkrachten



Daarmee wordt er voldaan aan alle assumpties om een multiële regressieanalyse uit te kunnen voeren (Bowerman et al., 2014).