

SAMEN GROEIEN: WERKBELASTING VAN SCHOOLLEIDERS EN DE SCHOOL ALS LERENDE ORGANISATIE

Onderzoek naar lerend leiderschap in basisonderwijs,
voortgezet onderwijs en gespecialiseerd onderwijs
EINDRAPPORT

Datum 23 november 2025

Auteurs Froukje Wartenbergh, Joyce Bendig (MOOZ)
Etienne van Nuland, Jordi Vermeulen (CAOP)
Suzan van Elshout (Centerdata)
Anje Ros (Fontys)

© MOOZ, CAOP en Centerdata, 2025

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.

Managementsamenvatting

De samenleving verandert en dat leidt tot nieuwe opdrachten aan het onderwijs. Veranderende vragen, ontwikkelingen en mogelijkheden doen een beroep op de wendbaarheid van scholen, of het nu gaat om de opkomst van AI, personeelstekorten of de voorbereidingen op beroepen die op dit moment nog niet bestaan (Kools & Stoll, 2016). Voor flexibiliteit en weerbaarheid is het nodig dat scholen lerende organisaties zijn. Zij blijken succesvoller in het omgaan met veranderende omstandigheden (Ros, 2022). Kools (2020) definieert de school als lerende organisatie als een school met het vermogen om routinematig te veranderen en zich aan te passen aan nieuwe omgevingen en omstandigheden waarbij medewerkers, individueel en gezamenlijk, leren om hun visie te realiseren. Kools komt tot zeven dimensies van de lerende organisatie, waar lerend leiderschap er een van is. OCW heeft MOOZ, CAOP en Centerdata gevraagd verkennend onderzoek uit te voeren naar de mate waarin schoolleiders tijd besteden aan het inrichten van hun school als lerende organisatie (aan de hand van die zeven dimensies) en onder welke omstandigheden dat het beste lukt. Voor het onderzoek is een vragenlijst (ontwikkeld op basis van literatuuronderzoek, gesprekken met experts en gesprekken met het veld) afgenomen onder schoolleiders, leraren en OOP. Op basis van de antwoorden van in totaal 2.721 respondenten van 618 schoolvestigingen in het basisonderwijs, voortgezet onderwijs en gespecialiseerd onderwijs wordt in dit onderzoek een beeld geschetst van de manier waarop de lerende organisatie in scholen vorm krijgt. In een zestal focusgroepen is de informatie die opgehaald is in de enquêtes met schoolleiders verder uitgediept.

Werkzaamheden schoolleiders

Schoolleiders besteden ongeveer een derde van hun tijd aan administratie en intern overleg, met weinig grote verschillen tussen sectoren. Wel zijn er accentverschillen: in het basisonderwijs gaat relatief meer tijd naar contact met ouders en eigen professionalisering, terwijl schoolleiders in het voortgezet onderwijs hier juist het minst tijd aan besteden. Eindverantwoordelijke schoolleiders besteden meer tijd aan personeelstaken dan middenmanagers. Aan schoolontwikkeling – inclusief personeelsontwikkeling en eigen professionalisering – gaat gemiddeld een kwart van de tijd op, het meest in het basisonderwijs en het minst in het voortgezet onderwijs. Schoolleiders op éénpitters en schoolleiders die van buiten het onderwijs komen, besteden hier relatief weinig tijd aan.

Ervaren regie

Schoolleiders voelen doorgaans regie bij het uitvoeren van hun taken. In het basisonderwijs wordt deze regie vaker gevoeld dan in het voortgezet onderwijs. Meer regie wordt ervaren naarmate men langer werkt als schoolleider op de school, als men een grotere baanomvang heeft en als men geen lesgevende taken heeft. Ad hoc werkzaamheden, die meer dan 10 procent van alle werkzaamheden beslaan, lijken het gevoel van het hebben van regie het meest te verstoren. Hoewel dit niet de taak is die volgens schoolleiders het meest behoort tot de kern van het leiderschap, wordt dit door ongeveer 15 procent van de schoolleider wel gezien als een van hun taken. In het voortgezet onderwijs en gespecialiseerd onderwijs meer dan in het basisonderwijs. Tot de kern van het leiderschap hoort vaker schoolontwikkeling, personeelsmanagement en -ontwikkeling en intern overleg. Meer dan in het basisonderwijs zien schoolleiders in het voortgezet en gespecialiseerd onderwijs contact met andere (toeleverende en vervolg-) scholen en partners als een van hun kerntaken. Contact met ouders is dan weer meer een kerntaak voor schoolleiders in het basisonderwijs dan voor hun collega's in het voortgezet en gespecialiseerd onderwijs. Veel schoolleiders zouden graag meer tijd willen besteden aan personeelsontwikkeling, eigen professionalisering, schoolontwikkeling en pauze, en minder aan

administratie en ad-hoc-werk. Schoolleiders die (vrijwel) altijd regie ervaren over hun eigen werkzaamheden zijn het vaakst tevreden met de tijd die ze aan de verschillende taken kunnen besteden. Schoolleiders in de focusgroepen – afkomstig van scholen die hoog scoren als lerende organisatie – ervaren doorgaans voldoende regie en tijd voor schoolontwikkeling. Zij benadrukken het belang van keuzes maken, gedeeld leiderschap en het vrijhouden van tijd in de agenda. Toch kan ook bij hen de waan van de dag soms de overhand krijgen. Bestuurlijke druk, inspectiebezoeken of financiële problemen kunnen (soms tijdelijk) de ruimte voor schoolontwikkeling verkleinen.

Ondersteuning vanuit het bestuur

Bestuurlijke steun draagt volgens schoolleiders bij aan hun gevoel van regie, bijvoorbeeld wanneer taken worden overgenomen of wanneer vertrouwen en autonomie worden geboden. Tegelijkertijd kan de afstand tussen bestuur en school, bureaucratie of hiërarchische aansturing het gevoel van regie juist ook in de weg staan. Ondersteuning vanuit het bestuur bestaat meestal uit strategisch advies, ondersteuning bij beleidsontwikkeling, professionaliseringsmogelijkheden en ict-support. Basisscholen krijgen vaker onderwijskundige ondersteuning; in het voortgezet en gespecialiseerd onderwijs is juridische ondersteuning gebruikelijker. De overgrote meerderheid van de schoolleiders geeft aan de ondersteuning voldoende of zelfs (heel) goed te vinden. Slechts een klein deel is er echt niet tevreden over, in het voortgezet onderwijs vaker dan in de andere sectoren.

Lerend leiderschap

Uit de enquête blijkt dat facetten van lerend leiderschap het sterkst ontwikkeld zijn in het basisonderwijs, iets minder in het gespecialiseerd onderwijs en duidelijk het minst in het voortgezet onderwijs. Tussen basisonderwijs en voortgezet onderwijs zien we de grootste verschillen bij het betrekken van medewerkers bij beslissingen, de mate waarin genomen acties passend zijn bij de visie van de organisatie en bij het toepassen van gedeeld leiderschap. Het basisonderwijs past dit vaker toe dan het voortgezet onderwijs. Ook hier zien we dat het gespecialiseerd onderwijs dichter bij het basisonderwijs ligt qua toepassen van lerend leiderschap dan bij het voortgezet onderwijs. In alle sectoren is het betrekken van leerlingen bij beslissingen het minst ontwikkelde aspect. Schoolleiders van de best presterende scholen op het gebied van lerend leiderschap zijn vaker eindverantwoordelijk, werken vaker fulltime, hebben minder lesgevende taken, ervaren meer regie, krijgen betere ondersteuning vanuit het bestuur en besteden iets meer tijd aan schoolontwikkeling. In de focusgroepen benadrukken schoolleiders twee belangrijke elementen van lerend leiderschap: scherp bewaken dat acties passen bij de visie en actief sturen op gedeeld leiderschap. Door zich sterk op kernthema's te richten en verantwoordelijkheden te delen met het team, houden zij ruimte voor schoolontwikkeling en vergroten zij de betrokkenheid en groei van medewerkers.

De school als lerende organisatie

Een lerende organisatie is volgens schoolleiders een school waar iedereen voortdurend leert, doelen stelt, reflecteert, van fouten leert en steeds bewuster en minder ad hoc werkt. Een gedeelde visie geeft richting en helpt keuzes te maken. Uit de enquête blijkt dat het basisonderwijs op alle zeven dimensies van de lerende organisatie het hoogst scoort en het voortgezet onderwijs het laagst. De dimensie 'ontwikkelen van een onderzoeks- en innovatiecultuur' krijgt overal de laagste scores. Een lage score op onderzoeks- en innovatiecultuur hangt samen met een lagere waardering van de school als lerende organisatie, maar het is geen noodzakelijke voorwaarde voor een hoge totaalscore. In de focusgroepen benadrukken schoolleiders dat een gedeelde visie essentieel is voor richting, samenwerking en consistent handelen. Teamleren en professionele ontwikkeling worden gestimuleerd via kleine leerteams, studiedagen, intervisie, leernetwerken en methodieken zoals Groeikracht, Lean en pilots die

meer ontwikkeltijd creëren. Professionalisering krijgt vorm via opleiding, kennisdeling en inzet van cao- en subsidiemiddelen, al verschillen scholen sterk in beschikbare tijd en middelen. Sommige schoolleiders creëren ruimte door overleg te schrappen; anderen ervaren juist tekorten in overlegtijd. Onderzoekscultuur blijft het meest achter. Teams handelen vaak snel zonder grondige analyse, missen tijd, vaardigheden of motivatie om onderzoekend te werken en verschillen sterk in de beheersing van onderzoeksvaardigheden.

Uitdagingen in en om school

Aan de schoolleiders legden we een lijst voor met mogelijke uitdagingen in en om de school en vroegen hen aan te geven of deze van toepassing zijn. Het vaakst geven schoolleiders aan dat er op hun school sprake is van onvoldoende tijd voor onderwijskundig leiderschap, tekort aan geld voor structurele schoolontwikkeling, onvoldoende tijd voor het begeleiden van collega's, tekort aan leraren die in staat zijn les te geven aan leerlingen met speciale behoeften en tekort aan bevoegde leraren. Deze uitdagingen zijn echter niet allemaal even belemmerend voor schoolontwikkeling. De drie uitdagingen die schoolleiders het sterkst belemmerend vinden voor het worden of blijven van een lerende organisatie zijn: 1) gebrek aan structureel geld, 2) tekort aan bevoegde leraren en 3) onvoldoende tijd voor onderwijskundig leiderschap. Ongeveer twee derde van de schoolleiders heeft met één of meer van deze sterke belemmeringen te maken. Naarmate schoolleiders door de uitdagingen in en om school meer belemmerd worden, lukt het ze minder goed om tijd aan schoolontwikkelingen te besteden, ervaren ze minder regie, zijn ze minder tevreden over ondersteuning vanuit het bestuur en scoren ze lager op zowel lerend leiderschap als het zijn van een lerende organisatie.

Wat draagt bij aan het worden van een lerende organisatie?

In de analyse zien we dat schoolleiders die meer tijd besteden aan werkzaamheden die met schoolontwikkeling te maken hebben een hogere mate van lerend leiderschap beheersen. Het onderzoek laat echter ook zien dat die tijd aan schoolontwikkeling niet het meest bepalend is voor het zijn of worden van een lerende organisatie. Alleen in het gespecialiseerd onderwijs is de tijd die aan schoolontwikkeling wordt besteed van invloed op de mate van het zijn van een lerende organisatie. Belangrijker zijn echter de omstandigheden van de school (hoe meer uitdagingen, des te lager de score op het zijn van een lerende organisatie), de mate waarin een school (alleen basisonderwijs) te maken heeft met leerlingachterstanden (hoe groter de achterstandsscore van de school – zoals berekend door het CBS – des te lager de score op lerende organisatie) en de grootte van de school (basisonderwijs: meest in middelgrote scholen, gespecialiseerd onderwijs meest in grote scholen). Waar de werkzaamheden niet sterk bepalend blijken in de mate van lerende organisatie, blijkt de ondersteuning vanuit het bestuur dat juist wel te zijn: hoe meer tevreden de schoolleider is met de ondersteuning vanuit het bestuur, des te hoger is de score op de school als lerende organisatie. Daarbij geldt voor voorschoolleiders ook dat naarmate ze meer regie ervaren over hun werkzaamheden, de score op lerende organisatie ook hoger ligt.

Aanbevelingen

Op basis van de bevindingen in deze verkennende studie hebben we een aantal aanbevelingen geformuleerd, voor schoolleiders, bestuurders, lerarenopleidingen en OCW.

SCHOOLLEIDERS:

- **Zorg voor focus** | Kies er bewust voor bepaalde dingen niet te doen en geef aandacht aan de speerpunten door gedurende het jaar telkens weer bij deze speerpunten stil te staan en er aan te refereren.

- **Overweeg een schoolbrede pedagogische aanpak** | Dit creëert rust en daarmee ruimte voor werken aan schoolontwikkeling. Hiermee samenhangend is een veilige en open sfeer, die constructieve feedback en collegiale consultatie vergemakkelijkt, voorwaardelijk voor werken aan schoolontwikkeling.
- **Stimuleer gedeeld leiderschap** | Dat zorgt voor meer initiatief vanuit teamleden en neemt werk uit handen bij de schoolleiding die daarmee meer tijd heeft voor werken aan schoolontwikkeling. Zorg voor een structuur waarbij kleine teams volgens een PDCA-cyclus werken aan schoolontwikkeling. Methodieken als Groeikracht of de Lean-methode kunnen hierbij behulpzaam zijn. Bied voldoende scholingsmogelijkheden en organiseer structurele momenten voor gezamenlijke professionele ontwikkeling. Geef medewerkers inspraak bij de invulling van studiedagen en ontwikkelmomenten en faciliteer intervisie, observaties en feedbackmomenten.

SCHOOLBESTUREN:

- **Geef vertrouwen en ruimte aan schoolleiders** | Bestuurders die schoolleiders vertrouwen en vrijheid geven om de visie naar eigen inzichten vorm te geven, geven daarmee ruimte om te werken aan schoolontwikkeling. Ze kunnen ondersteunen door op te treden als sparringpartner en door taken van de schoolleiders deels uit handen te nemen. Verder kunnen schoolbesturen inspirerende, vrijwillige bijeenkomsten voor schoolleiders organiseren over schoolontwikkeling, bijvoorbeeld in de vorm van kampvuurgesprekken of lezingen.

LERARENOPLEIDINGEN:

- **Maak (toekomstig) onderwijspersoneel onderzoeksvaardiger** | Alle lerarenopleidingen kunnen in lijn met de universitaire lerarenopleidingen onderzoeksvaardigheden een stevige plek geven in het curriculum. Hierdoor hebben startende leraren de bagage om in hun school samen met collega's vorm te geven aan een onderzoekscultuur en een *evidence informed* manier van werken.

OCW:

- **Stimuleer beleid gericht op een lerende organisatie** | In alle sectoren vraagt de ontwikkeling van een onderzoeks- en innovatiecultuur aandacht. Een dergelijke cultuur is de basis voor het evidence informed werken aan onderwijsverbetering en daarmee het systematisch werken aan onderwijskwaliteit. OCW kan dit verder stimuleren, door hieraan veel aandacht te besteden in nationale programma's zoals Basisvaardigheden, Ontwikkelkracht en NAPL (Nationale Aanpak Professionalisering Leraren). Ook de Inspectie kan hier nadrukkelijk aandacht aan besteden. Daarnaast is het van belang dat met name scholen voor voortgezet onderwijs meer inzetten op het bevorderen van teamleren en samenwerking, het stimuleren van permanente leermogelijkheden voor leraren en schoolleiders, het werken vanuit een gedeelde visie, de samenwerking met partners en het inbedden van systemen voor het verzamelen en uitwisselen van kennis en gegevens. Schoolleiders spelen een belangrijke rol bij de doorontwikkeling van de school op deze dimensies. Dit vraagt in de eerste plaats een bewustwording van het belang van deze dimensies en een cultuur waarin samen wordt geleerd en gewerkt aan onderwijsverbetering, vanuit een gezamenlijke visie, waaraan gezamenlijk betekenis is gegeven. OCW kan scholen en schoolbesturen stimuleren en ondersteunen bij het werk maken hiervan, onder andere met de Zelfscan Lerende Organisatie die OCW momenteel laat ontwikkelen voor scholen en besturen. Externe factoren, zoals een lerarentekort kan de ontwikkeling naar een lerende organisatie in de weg staan, door meer werkdruk voor zittende leraren en minder tijd en mogelijkheden voor samenwerking, het leren van elkaar en het vragen van feedback aan (bevoegde) collega's. Dit zou gecompenseerd kunnen worden met

extra tijd voor ontwikkeling en innovatie voor de zittende leraren, ook als stimulans om het beroep aantrekkelijker te maken.

- **Verminder administratieve lasten voor schoolleiders** | Nieuw is deze aanbeveling niet, maar het blijft een terugkerend punt: de tijd die schoolleiders besteden aan administratie kan niet aan schoolontwikkeling worden besteed. Concrete ergernissen die bijvoorbeeld in de focusgroepen ter sprake kwamen, is de uitgebreide documentatie die voor de inspectie moet worden aangeleverd en het werken met tijdelijke subsidies en de administratieve last die daarbij komt kijken.
- **Versterk structureel de randvoorwaarden voor een lerende organisatie** | Scholen ervaren een tekort aan tijd, middelen en personeel om daadwerkelijk als lerende organisatie te functioneren. Het ministerie kan hierop inspelen door meer structurele tijd en financiering beschikbaar te stellen voor schoolontwikkeling, professionalisering en onderzoeksgericht werken binnen scholen. Het stimuleren van beleid dat ontwikkeltijd voor teams borgt in de formatie zou dit kunnen ondersteunen. Daarnaast kan het ministerie professionalisering van schoolleiders stimuleren, gericht op de ontwikkeling van een lerende organisatie.

INHOUDSOPGAVE

MANAGEMENTSAMENVATTING	3
INHOUDSOPGAVE.....	8
1 INLEIDING.....	9
1.1 Aanleiding.....	9
1.2 Doel en onderzoeksvragen	10
1.3 Onderzoeksopzet en respons	10
1.4 Leeswijzer.....	14
2 WERKZAAMHEDEN SCHOOLLEIDERS.....	15
2.1 Inleiding.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
2.2 Achtergrondkenmerken van schoolleiders.....	15
2.3 Werkzaamheden en tijdbesteding	18
2.4 Tevredenheid tijdbesteding.....	22
2.5 Ondersteuning vanuit het bestuur.....	25
2.6 Lerend leiderschap	29
3 DE SCHOOL ALS LERENDE ORGANISATIE.....	34
3.1 Inleiding.....	34
3.2 Lerende organisatie	34
3.3 Uitdagingen in en om school.....	43
3.4 Verschillen verklaard.....	47
3.5 Verbetersuggesties.....	53
4 CONCLUSIE EN AANBEVELINGEN	55
4.1 Conclusie	55
4.2 Aanbevelingen	55
GERAADPLEEGDE LITERATUUR.....	58
BIJLAGE 1: GEBRUIKTE SCHALEN.....	59
BIJLAGE 2: MODELLEN.....	62

1 INLEIDING

1.1 Aanleiding

In een wereld die snel verandert, is het van belang dat het funderend onderwijs daarin meebeweegt. Een generatie geleden brachten scholen hun leerlingen vaardigheden bij die ze rest van hun leven gebruikten. Tegenwoordig is het de taak van scholen om leerlingen voor te bereiden op banen die nog niet bestaan (Kools & Stoll, 2016). Leerlingen moeten hun leven lang blijven leren. Om dat te bereiken is het nodig dat leerlingen zien dat ook hun leraren actief bezig zijn met leven lang leren. En dit vergt dat scholen lerende organisaties zijn (Schleicher, 2018). Kools (2020) definieert de school als lerende organisatie als een school met het vermogen om routinematig te veranderen en zich aan te passen aan nieuwe omgevingen en omstandigheden waarbij medewerkers, individueel en gezamenlijk, leren om hun visie te realiseren. Een voorbeeld van veranderende omstandigheden is de coronacrisis. Scholen die een (meer) lerende organisatie zijn konden flexibeler inspringen op de nieuwe situatie (Ros, 2022).

Het concept van de school als lerende organisatie is ontstaan als antwoord op de sneller veranderende omgeving. Deze wijze van schoolorganisatie is niet alleen de manier om het hoofd te bieden aan een dynamische omgeving, maar ook een organisatievorm die verandering en innovatie faciliteert en bijdraagt aan een aantrekkelijke werkomgeving, onderwijskwaliteit en duurzame onderwijsverbetering (Kools, 2020; van Wessum, Ros & Runhaar, 2022). Juist in het kader van het lerarentekort en de onderwijskwaliteit die mede daardoor onder druk staat, is er steeds meer aandacht voor dit concept.

In de literatuur is geen eenduidig antwoord op de vraag hoe de transformatie van een school naar een lerende organisatie eruitziet. Dat dit in veel gevallen een cultuurverandering, een andere manier van denken en schoolbrede toewijding aan zelfreflectie en evaluatie vergt, is duidelijk. Een blauwdruk voor de processen en acties die een school in gang moet zetten om een lerende organisatie te worden, bestaat echter niet (Kools, 2020).

Wel is er in de literatuur overeenstemming over de kenmerken van een school als lerende organisatie en over het meten van deze kenmerken. Voortbouwend op literatuur en het model van Watkins & Marsick (1999) komen Kools & Stoll (2016) tot een model met zeven 'actiegerichte dimensies' van de school als lerende organisatie. Het gaat om het:

- Ontwikkelen en delen van een visie die is gericht op het leren van alle leerlingen.
- Creëren en ondersteunen van permanente leermogelijkheden voor al het personeel.
- Bevorderen van teamleren en samenwerking tussen alle personeelsleden.
- Opzetten van een cultuur van onderzoek, innovatie en exploratie.
- Inbedden van systemen voor het verzamelen en uitwisselen van kennis en leren.
- Leren met en van de externe omgeving en het grotere leersysteem.
- Ontwikkelen en voorleven van 'lerend leiderschap'.

Het zevende kenmerk uit het model – 'lerend leiderschap' – omvat praktijken die bij de schoolleider liggen. Het gaat onder andere om het zijn van een proactieve en creatieve change agent, het zorgen voor een 'ritme' van leren, verandering en organisatie in de school en het ontwikkelen van een cultuur, structuur en omstandigheden die de professionele dialoog, samenwerking en kennisuitwisseling faciliteren (Kools, 2020; Neeleman, 2024).

De vraag is hoe deze strategische rol van schoolleiders zich verhoudt tot hun dagelijkse operationele taken. Er zijn aanwijzingen uit onderzoek dat de alledaagse hectiek maakt dat (sommige) schoolleiders onvoldoende tijd aan schoolontwikkeling kunnen besteden (van Wessum, Ros en Runhaar, 2022). Ook andere factoren spelen een rol bij schoolontwikkeling, zoals bewustzijn bij alle medewerkers van het belang van een lerende organisatie en de aanwezige financiële middelen en handelingskennis over schoolontwikkeling (Neeleman, 2024).

Gezien het belang van schoolontwikkeling en de sleutelrol van schoolleiders daarin is het van belang om meer inzicht te krijgen in hun tijd voor schoolontwikkeling en de regie die zij hebben over hun werkzaamheden.

1.2 Doel en onderzoeksvragen

Doel van het onderzoek is om meer inzicht te verkrijgen in de mate waarin schoolleiders tijd besteden aan het inrichten van hun school als lerende organisatie. Verder moet het onderzoek uitwijzen in hoeverre schoolleiders regie ervaren in het prioriteren van werkzaamheden. Inzicht in de mate waarin tijdsbesteding aan de zeven dimensies een bottleneck is, is relevant voor toekomstig beleid.

De hoofdvraag van het onderzoek is:

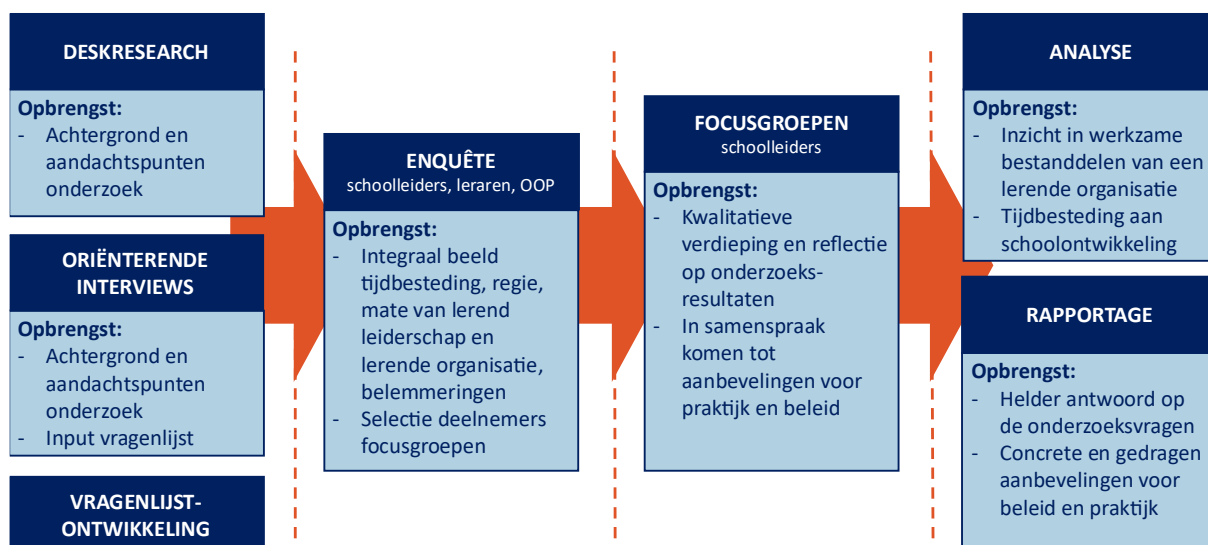
"In welke mate besteden schoolleiders tijd aan de zeven dimensies van schoolontwikkeling en in welke mate kunnen zij hun werkzaamheden prioriteren?"

Om deze vraag te beantwoorden, formuleren we de volgende deelvragen:

- 1) In welke mate voldoet de school – vanuit het perspectief van de eindverantwoordelijke schoolleider, het middenmanagement, leraren en OOP – aan de kenmerken van een lerende organisatie?
- 2) In welke mate past de schoolleider 'lerend leiderschap' toe?
- 3) Welke werkzaamheden voeren schoolleiders uit, hoe verdelen zij hun tijd over elk type werkzaamheid, welke mate van regie ervaren schoolleiders in het prioriteren van werkzaamheden en in hoeverre behoren deze werkzaamheden tot de kern van het beroep volgens de beroepsstandaard?
- 4) Wat zijn de voornaamste problemen/uitdagingen (veranderingen in omgeving en omstandigheden) waar de school mee te maken heeft?
- 5) Welke werkzaamheden behoren tot de kenmerken van een school als lerende organisatie en welke niet?
- 6) Wat zijn achtergrondkenmerken van de schoolleider (mate van ervaren vakbekwaamheid, werkervaring) en welke rol spelen ze bij het kunnen prioriteren van werkzaamheden?
- 7) Welke vormen van ondersteuning krijgt de schoolleider vanuit het schoolbestuur bij zijn of haar werkzaamheden? In welke mate draagt ondersteuning bij aan de regie van de schoolleider over de eigen werkzaamheden?

1.3 Onderzoeksopzet en respons

Voor beantwoording van de onderzoeksvragen is gebruik gemaakt van een mixed-method-benadering: literatuuronderzoek, oriënterende interviews, vragenlijsten onder schoolleiders en leraren en OOP, en focusgroepen met schoolleiders. We lichten de afzonderlijke methoden hier toe.



Literatuuronderzoek

Bij de ontwikkeling van de vragenlijst en gesprekspuntenlijst voor de focusgroepen is gebruik gemaakt van inzichten uit internationale wetenschappelijke literatuur en toegepaste literatuur over lerende organisaties in het algemeen en lerende onderwijsorganisaties in het bijzonder. Ook zijn bronnen geraadpleegd over tijdbesteding, werkzaamheden en werkbelasting van schoolleiders en over uitdagingen waarmee zij te maken hebben. Dat leverde factoren op die mogelijk een rol spelen in het werken aan schoolontwikkeling, zoals individuele kenmerken van de schoolleider, kenmerken van de school en van de omgeving.

Oriënterend interview

Voor een zo volledig mogelijk beeld van alle voor schoolontwikkeling relevante aspecten is het literatuuronderzoek aangevuld met gesprekken met Anje Ros, lector Goed leraarschap, Goed leiderschap bij Fontys Hogeschool. Als expert op het gebied van de school als lerende organisatie zorgde zij voor input voor de vragenlijst.

Enquête

In een lerende school is lerend leiderschap een 'way of being' die – idealiter – door alle leden van de schoolgemeenschap wordt gepraktiseerd, met de schoolleider als 'lead learner' (Kools, 2020; Neeleman, 2024). Om die reden is een vragenlijst uitgezet onder zowel schoolleiders als leraren en onderwijsondersteunend personeel (OOP). Bij schoolleiders onderscheidden we eindverantwoordelijk schoolleiders en middenmanagers. De vragenlijst is uitgezet in alle sectoren: basisonderwijs (bao), voortgezet onderwijs (vo) en gespecialiseerd onderwijs (go). Voorafgaand is de vragenlijst op papier getest op scholen in alle drie de onderwijssectoren. Op deze scholen leverden in totaal zes schoolleiders, een leraar en een OOP'er commentaar op de onderdelen in de vragenlijst. Samen met de feedback van twee experts, de al eerder genoemde Anje Ros en Marco Kools, die zijn proefschrift schreef over scholen als lerende organisaties, leidden deze cognitieve tests tot nuttige aanpassingen.

Leraren en OOP'ers vulden een licht aangepaste versie in van de vragenlijst voor schoolleiders. Naast persoonskenmerken, zoals leeftijd, opleiding en werkervaring gaven zij aan in hoeverre de zeven kenmerken van de lerende organisatie op hun school volgens hen aanwezig zijn. Schoolleiders beantwoordden in hun vragenlijst ook nog vragen over (regie over) hun werkzaamheden en tijdsbesteding, uitdagingen bij het worden/blijven van een lerende organisatie en ondersteuning vanuit het bestuur.

Verspreiding en respons enquête

Voor verspreiding van de online vragenlijst is gebruik gemaakt van e-mailadressen van scholen die bekend zijn bij DUO. Het streven was om per sector minimaal 150 scholen in het onderzoek te betrekken. Om dat te bereiken werden er per sector 750 aangeschreven. Om de respons te verhogen riep OCW in haar nieuwsbrief scholen op tot deelname aan het vragenlijstonderzoek en werd er ook door de raden en de AVS in hun nieuwsbrieven aandacht aan het onderzoek gegeven. Van midden april tot 21 mei 2025 konden scholen meedoen. In totaal vulden namens 723 vestigingen 4.259 respondenten de vragenlijsten in (bruto respons). Die respons was echter niet in alle gevallen bruikbaar omdat er een te beperkt deel van de vragenlijst was ingevuld. In het onderzoek zijn alleen de antwoorden van respondenten meegenomen die minimaal alle items over de lerende organisatie hadden beantwoord. Na deze selectie bleef er daarmee een netto-respons over van 618 vestigingen waarbinnen in totaal 2.721 respondenten de vragenlijst invulden. In onderstaande tabel is de respons per sector weergegeven.

Tabel 1 Steekproefomvang, bruto- en nettorespons

	Scholen	Schoolleiders	Leraren	OOP
Basisonderwijs				
Steekproef	750			
Minimaal gewenste respons	150			
Bruto-respons	228	236	394	166
Netto-respons	202	186	262	93
Netto-responspercentage	27%			
Voortgezet onderwijs				
Steekproef	750			
Minimaal gewenste respons	150			
Bruto-respons	239	260	1052	69
Netto-respons	191	168	663	44
Netto-responspercentage	25%			
Gespecialiseerd onderwijs				
Steekproef	750			
Minimaal gewenste respons	150			
Bruto-respons	256	284	707	196
Netto-respons	225	211	481	123
Netto-responspercentage	30%			

De steekproef hebben we gestratificeerd getrokken naar sector, regio (G5), schoolgrootte, vo-type (in het vo) en in het gespecialiseerd onderwijs naar type go. Hiermee zorgden we ervoor dat alle typen scholen voldoende vertegenwoordigd waren in de responsgroep. Maar het zorgde uiteraard ook voor een flinke scheefheid in de data waarbij we een oververtegenwoordiging hadden van de kleinere groepen en juist een relatieve ondervertegenwoordiging van de grote groepen. Dit is echter goed te corrigeren met een weegfactor waarbij we de verdeling in de populatie hebben toegepast op de respons. Hierdoor telden de antwoorden van de ondervertegenwoordigde groepen zwaarder mee en de antwoorden van de oververtegenwoordigde groepen minder zwaar. De respons hebben we gewogen op dezelfde kenmerken als waarop we gestratificeerd hebben (sector, schoolgrootte, vo-type, go-type).

Analyse enquête

Voor de analyse van de enquêtedata maakten we onder andere gebruik van multilevelanalyse. Deze methode leent zich ervoor om zowel gegevens op het niveau van het onderwijzend en onderwijsondersteunend personeel, de schoolleider als kenmerken op het niveau van de school te analyseren en rekening te houden met de combinatie van die verschillende niveaus en hun onderlinge samenhang. De analysetechniek maakt het mogelijk om te bepalen in hoeverre factoren op elk van de niveaus bijdragen aan een uitkomst, zoals leerprestaties of tijdsbesteding aan schoolontwikkeling.

Focusgroepen

Voor verdieping van de resultaten van de enquête organiseerden we zes online focusgroepen met schoolleiders, in juni, juli en september 2025. Per sector organiseerden we twee gesprekken, neerkomend op twee gesprekken voor basisonderwijs (bo), twee gesprekken voor voortgezet onderwijs (vo) inclusief praktijkonderwijs, en twee gesprekken voor gespecialiseerd onderwijs (go), waartoe we speciaal basisonderwijs en voortgezet speciaal onderwijs rekenden. Aan de gesprekken van een uur namen telkens vier tot vijf schoolleiders deel. In totaal spraken we met 28 schoolleiders, waarvan 9 uit het basisonderwijs, 10 uit het voortgezet onderwijs en 9 uit het gespecialiseerd onderwijs.

Schoolleiders die de enquête hadden ingevuld konden zich aan het einde van de vragenlijst opgeven voor een focusgroepgesprek. Dit leverde 133 aanmeldingen op. Uit de aanmelders selecteerden we de schoolleiders die bovengemiddeld scoorden op de vraag 'In hoeverre vindt u dat uw school een lerende organisatie is?'.¹ Zij kregen het verzoek om hun beschikbaarheid op te geven voor een van de focusgroepen die we per sector organiseerden.

Van de in totaal 28 deelnemers aan de focusgroepen is de overgrote meerderheid vrouw (22 personen), en namen 6 mannen deel. Aan de twee focusgroepen in het po (totaal 9 personen) nam in totaal slechts een man deel, bij de vo-focusgroepen (totaal 10 personen) waren er drie mannen en bij de gao-focusgroepen (totaal 9 personen) waren er twee mannen. De meeste deelnemers zijn eindverantwoordelijk schoolleider (23 personen), vijf leidinggevenden behoren tot het middenmanagement. Op Flevoland, Groningen en Zeeland na waren scholen uit alle provincies vertegenwoordigd. Veruit de meeste scholen waar de schoolleiders werken zijn onderdeel van een groter schoolbestuur, variërend in grootte van 3 tot ruim 50 scholen. Slechts vijf schoolleiders werken bij een zogeheten 1-pitter. Bij elk van de drie sectoren nam namens minimaal een 1-pitter een schoolleider deel aan een focusgroepgesprek.

¹ Het gaat hier om een gewogen gemiddelde van wat alle respondenten van de betreffende school bij deze vraag invulden. De respons per school loopt zeer uiteen, variërend van 1- 24 medewerkers.

De gesprekken verliepen semigestructureerd, aan de hand van een leidraad. De deelnemers kregen tussendoor via Teams enkele enquêteresultaten te zien. Het ging hierbij om gemiddelde scores van de eigen sector afgezet tegen andere sectoren, op de verschillende dimensies van een lerende organisatie, qua werkbelasting van schoolleiders en de uitdagingen waarmee scholen bij het werken aan een lerende organisatie te maken hebben. Aan de deelnemers is gevraagd te reflecteren op deze resultaten.

1.4 Leeswijzer

In het rapport beginnen we met een hoofdstuk over schoolleiders: wat zijn hun achtergrondkenmerken, hoe delen ze hun werkzaamheden in, ervaren ze regie en in welke mate is er sprake van lerend leiderschap? Hoofdstuk 3 richt zich vervolgens op de school als lerende organisatie. In dit hoofdstuk wordt een beschrijving gegeven van hoe vergevorderd scholen zijn in het worden van een lerende organisatie, beschrijven we de belemmeringen die scholen daarbij tegenkomen, gaan we met multilevelanalyse op zoek naar verklaringen voor verschillen (welke scholen en schoolleiders doen het nu het best?) en eindigen we met een aantal tips die leraren en OOP hun schoolleider geven om als school verder te ontwikkelen als lerende organisatie. We sluiten het rapport af met een korte conclusie en een aantal aanbevelingen.

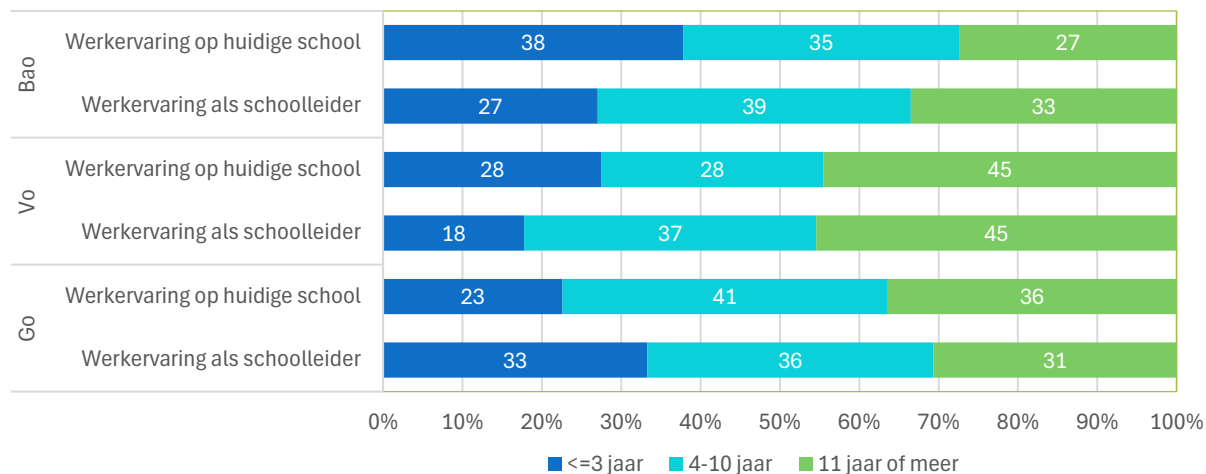
2 WERKZAAMHEDEN SCHOOLLEIDERS

In dit hoofdstuk kijken we naar schoolleiders en hun werk. We geven beginnen met een beschrijving van hun achtergrondkenmerken, gevolgd door een beschrijving van hun tijdbesteding en werkzaamheden, hun tevredenheid daarover en de mate waarin ze er zelf regie over hebben. Daarnaast kijken we naar ondersteuning vanuit het bestuur en eindigen we het hoofdstuk met een analyse van de mate waarin schoolleiders lerend leiderschap laten zien.

2.1 Achtergrondkenmerken van schoolleiders

Aan schoolleiders is in de enquête gevraagd om iets meer over zichzelf te vertellen: over hun werkervaring en opleiding(en). Gemiddeld werken schoolleiders in het basisonderwijs 8,5 jaar op de school waar ze nu werken, in het voortgezet onderwijs gemiddeld ruim 11 jaar en in het gespecialiseerd onderwijs ruim 9 jaar. Het aantal jaar werkervaring als schoolleider ligt daar iets onder. Ook wanneer we de schoolleiders verdelen in categorieën (Figuur 1), zien we dat schoolleiders in het voortgezet onderwijs doorgaans al het langst werkzaam zijn in zowel hun functie als schoolleider als op de school waar ze nu werken en in het basisonderwijs het minst lang. Schoolleiders in het voortgezet en in het gespecialiseerd onderwijs hebben vaker dan schoolleiders in het basisonderwijs eerder in een andere functie gewerkt op de school waar ze nu een leidinggevende functie hebben (basisonderwijs: 27%, voortgezet onderwijs: 50% en gespecialiseerd onderwijs 49%). De iets langere werkervaring van schoolleiders heeft er deels mee te maken dat schoolleiders in het voortgezet ook iets ouder zijn. De gemiddelde leeftijd van schoolleiders in het basisonderwijs is namelijk 48,9 jaar, die van schoolleiders in het voortgezet onderwijs 50,4 jaar en die van schoolleiders in het gespecialiseerd onderwijs 50,2 jaar.

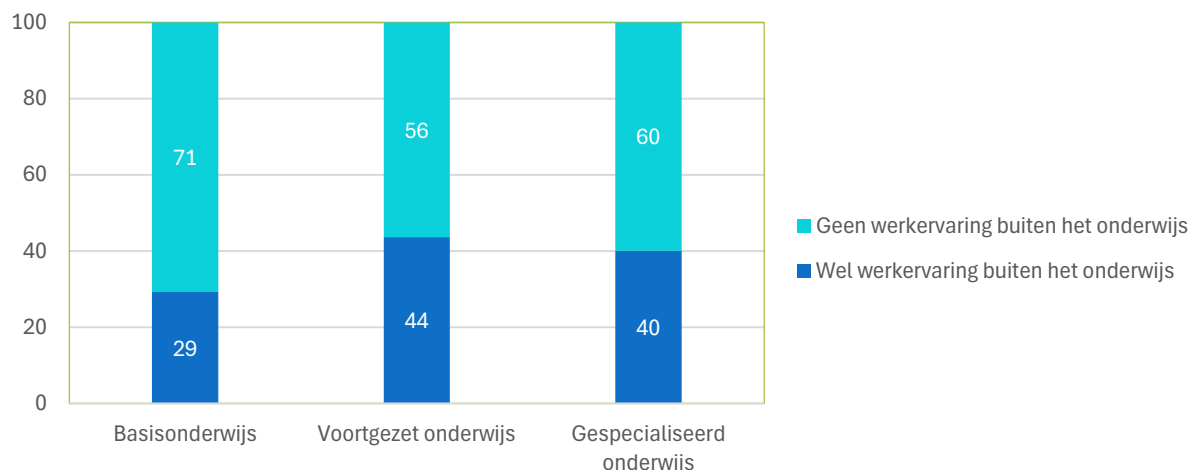
Figuur 1 Werkervaring als schoolleider en bij huidige school (%), naar sector



Bron: Enquête schoolleiders, n_bao=167, n_vo=156, n_go=189

Schoolleiders in het voortgezet onderwijs hebben vaker dan schoolleiders in de andere sectoren ook werkervaring buiten het onderwijs. Voor schoolleiders in het basisonderwijs geldt dat het minst vaak. Schoolleiders met ervaring buiten het onderwijs maken gemiddeld na zo'n 9,5 jaar de overstap naar het onderwijs.

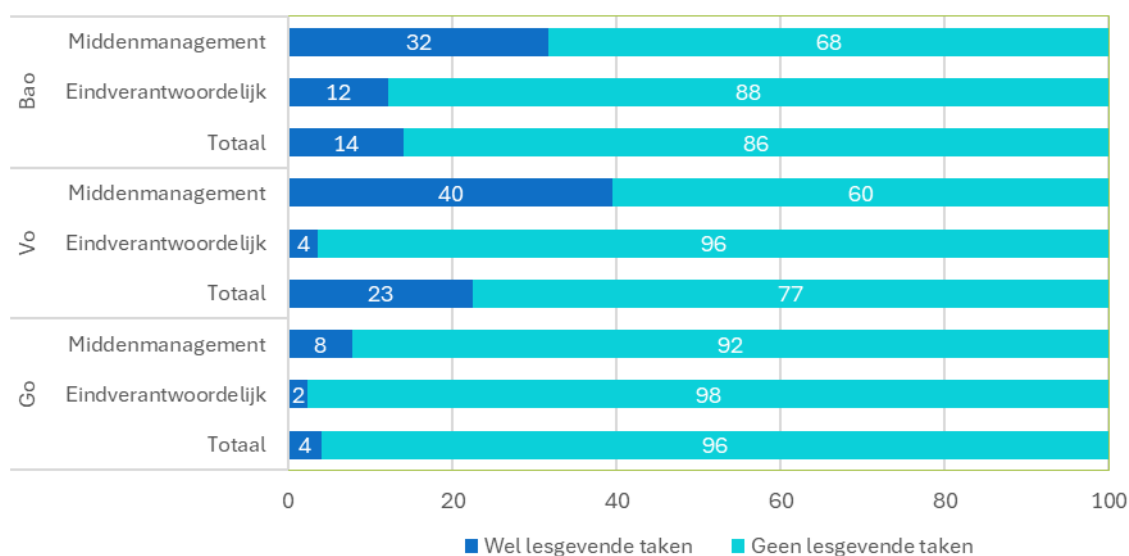
Figuur 2 Werkervaring buiten het onderwijs (%) schoolleiders, naar sector



Bron: Enquête schoolleiders, n_bao=167, n_vo=156, n_go=189

In het basisonderwijs is het gebruikelijker dan het voortgezet onderwijs en het gespecialiseerd onderwijs om naast leiding ook les te geven (Figuur 3). In het gespecialiseerd onderwijs is dat het minst gebruikelijk, zelfs voor de schoolleiders die behoren tot het middenmanagement.

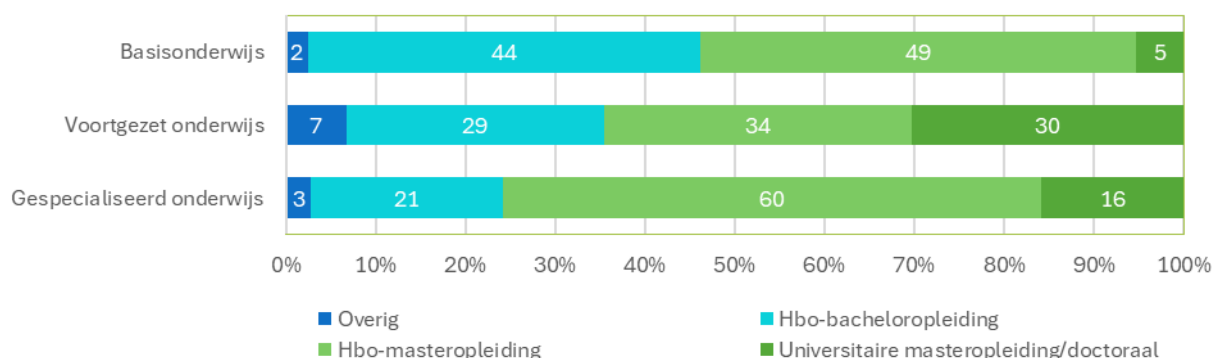
Figuur 3 Lesgevende taken (%), naar sector en soort schoolleiding



Bron: Enquête schoolleiders, n_bao=156, n_vo=165, n_go=198

De meeste schoolleiders in het basisonderwijs zijn hbo-opgeleid (Figuur 4). Meer dan de helft heeft een masteropleiding gevolgd, veelal via het hbo en een klein deel heeft een universitaire master afgerond. Het aandeel dat hbo-master-opgeleid is, is het hoogst in het gespecialiseerd. In het voortgezet onderwijs is het gebruikelijker dan in de andere sectoren dat schoolleiders een universitaire master hebben gevolgd.

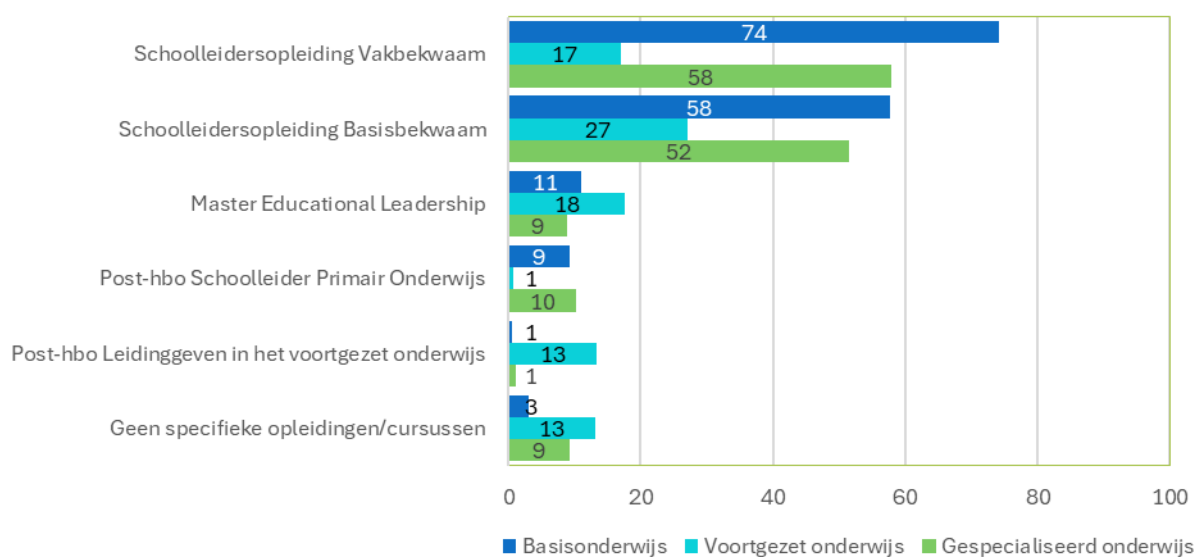
Figuur 4 Opleidingsniveau schoolleiders (%), naar sector



Bron: Enquête schoolleiders, n_bao=167, n_vo=157, n_go=198

De overgrote meerderheid van schoolleiders (bao: 97%, vo: 87%, go: 91%) heeft naast hun studie aanvullend een of meerdere specifieke opleidingen en/of cursussen gevolgd met betrekking tot leidinggeven in het onderwijs. Figuur 5 toont de vaakstgenoemde vijf. Veruit het vaakst betreft het de schoolleidersopleiding basisbekwaam (voor startende schoolleiders) en/of de schoolleidersopleiding vakbekwaam (voor ervaren schoolleiders). In het voortgezet onderwijs is het volgen van de schoolleidersopleidingen iets minder gebruikelijk dan in het basisonderwijs en gespecialiseerd onderwijs.

Figuur 5 Opleiding en/of cursus gevolgd met betrekking tot leidinggeven in het onderwijs, naar sector

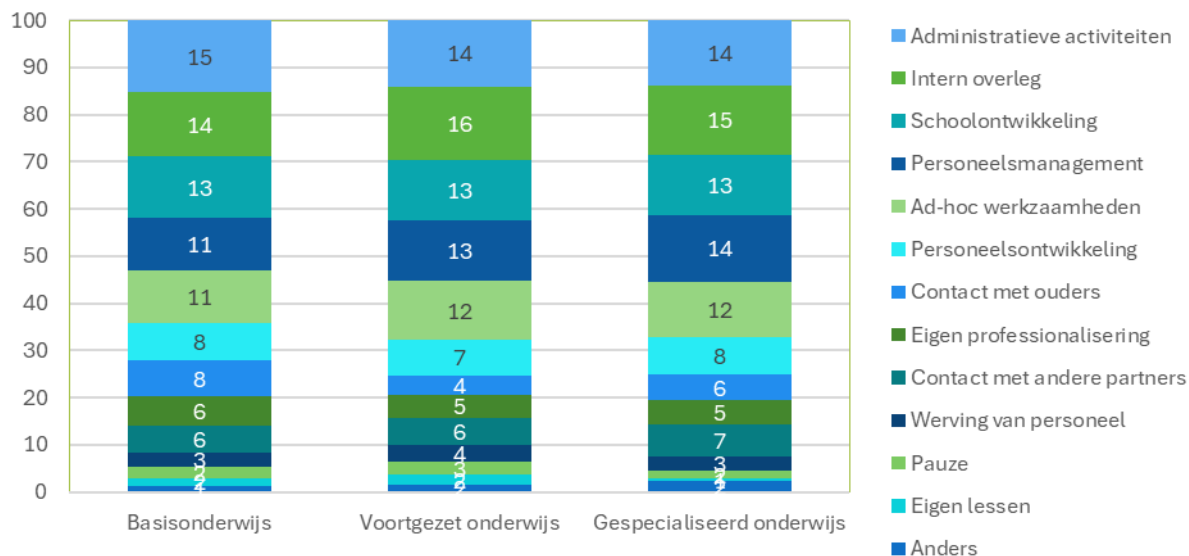


Bron: Enquête schoolleiders, n_bao=163, n_vo=145, n_go=179

2.2 Werkzaamheden en tijdbesteding

Schoolleiders besteden ongeveer een derde van hun tijd aan administratieve taken en intern overleg (Figuur 6). Dat verschilt niet significant tussen de drie sectoren. Op andere punten zijn er wel verschillen. Schoolleiders in het basisonderwijs besteden relatief minder tijd aan personeelsmanagement en meer tijd aan contact met ouders en aan eigen professionalisering. Aan eigen professionalisering besteden schoolleiders in het voortgezet onderwijs naar verhouding de minste tijd.

Figuur 6 Gemiddelde tijdbesteding (%) schoolleiders, naar sector

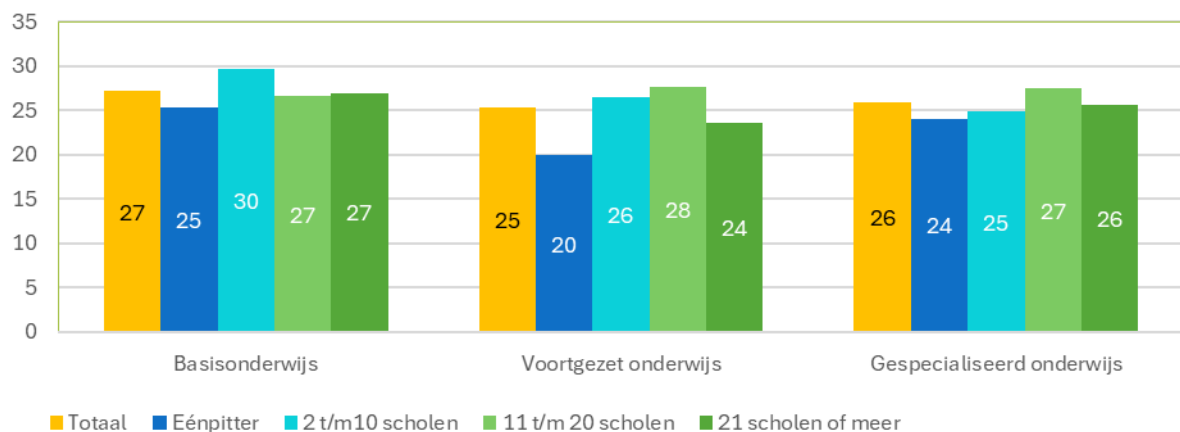


Bron: Enquête schoolleiders, n_bao=177, n_vo=165, n_go=202

Vergelijken we eindverantwoordelijke schoolleiders met middenmanagement, dan zien we dat in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs personeelsmanagement en personeelsontwikkeling een gemiddeld groter deel van het takenpakket van de eindverantwoordelijke schoolleider beslaat dan dat van het middenmanagement. In het voortgezet onderwijs zijn contact met ouders en adhoc-werkzaamheden vaker belegd bij het middenmanagement.

Als we uitsluitend naar de items kijken die direct refereren aan schoolontwikkeling (schoolontwikkeling, personeelsontwikkeling en eigen professionalisering) dan besteden schoolleiders daar ongeveer een kwart van hun tijd aan, in het basisonderwijs het meest en in het voortgezet onderwijs het minst (Figuur 7). Dat verschilt naar bestuursgrootte, waarbij het met name opvalt dat schoolleiders op éénpitters het minst vaak aan schoolontwikkeling toekomen.

Figuur 7 Gemiddelde tijdbesteding aan schoolontwikkeling (%) schoolleiders, naar sector en bestuursgrootte



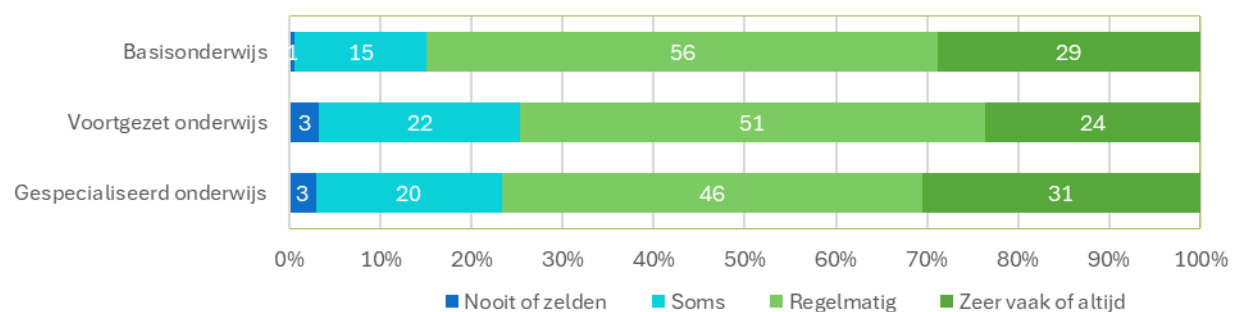
Bron: Enquête schoolleiders, n_bao=177, n_vo=165, n_go=202

Andere verschillen die we zien is dat schoolleiders 'van buiten' (die voordat ze in het onderwijs gingen werken een baan buiten het onderwijs hadden) minder tijd aan schoolontwikkeling besteden dan schoolleiders die al in het onderwijs werkten. Verder besteden schoolleiders in het basisonderwijs en gespecialiseerd onderwijs die een specifieke opleiding en/of cursus volgden met betrekking tot leidinggeven in het onderwijs meer tijd aan schoolontwikkeling dan schoolleiders die dat niet deden. In het voortgezet onderwijs is dat verschil naar schoolopleiding er niet. Daarbij maakt in het basisonderwijs het soort opleiding ook uit: het grootste verschil zien we tussen schoolleiders die al dan niet een post-hbo-opleiding 'Schoolleider PO' hebben gevolgd. Schoolleiders die deze opleiding hebben gevolgd besteden gemiddeld 7%-punt meer tijd aan schoolontwikkeling (34% vs. 27%). Naast verschil naar opleiding zien we dat er buiten de G5 meer tijd voor schoolontwikkeling is dan binnen de G5 (over alle sectoren heen: 27% versus 24% van de werktijd).

Regie

Over het algemeen ervaren de schoolleiders regie over de eigen werkzaamheden (Figuur 8). Dat geldt het vaakst voor schoolleiders in het basisonderwijs en het minst vaak voor de schoolleiders in het vo.

Figuur 8 Ervaren regie over eigen taken, volgens schoolleiders, naar sector



Bron: Enquête schoolleiders, n_bao=173, n_vo=162, n_go=198

Hoe langer de schoolleiders werken op de school waar ze werken, des te meer regie ervaren ze. Ook de baanomvang is van invloed: schoolleiders met een kleinere aanstelling ervaren minder regie. Dat geldt eveneens voor schoolleiders met lesgevende taken. Op de mate van ervaren regie, hebben de opleidingen in het leidinggeven in het onderwijs geen significante invloed.

Ad hoc-zaken (ziek personeel, onverwachte vragen, etc.) verminderen de regie over de eigen werkzaamheden, zo lezen we in de toelichtingen. Hierdoor moet soms even van de eigen plannen afgeweken worden en gaat het dan ook wel ten koste van schoolontwikkeling. Schoolleiders zeggen daarover onder meer:

"Ik merk dat doordat de werkdruk toeneemt vanwege de personeelstekorten er meer brandjes te blussen zijn. Daardoor is er minder tijd om op zoek te gaan naar structurele oplossingen, bv anders organiseren." (schoolleider basisonderwijs)

"Werken in een dynamische omgeving maakt dat je niet overal invloed op hebt. De regelruimte is daarmee beperkt. Lessen worden gegeven in blokken van 45 minuten, als er uitval is moet hiernaar gehandeld worden. Sommige zaken kunnen niet wachten en moeten direct worden opgepakt. Daarmee is de regelruimte soms beperkt. De werkzaamheden zijn lang niet allemaal planbaar." (schoolleider gespecialiseerd onderwijs)

"Dagelijks zijn er incidenten en onverwachte zaken. Gestructureerd werken en de tijd nemen voor beleidsontwikkeling komt zo niet van de grond." (schoolleider voortgezet onderwijs)

Bij een enkele schoolleider zorgen ad hoc-zaken niet voor minder regie over de werkzaamheden:

"Omarm de waan van de dag, dan hoort het er gewoon bij en heb je er geen last meer van. Als ik bezig ben om bijvoorbeeld een conflict tussen medewerkers op te lossen, dan kijk ik gelijk of mijn aanpak past bij de visie. Mijn denkwerk gaat dan dus gewoon door." (schoolleider voortgezet onderwijs)

Ook beschrijft een aantal schoolleiders dat er soms bovenbestuurlijk zonder overleg zaken worden ingepland.

"Wat blijkt is dat er bovenschools vaak afspraken in de agenda van mij worden gezet, waardoor ik afspraken moet verschuiven of afzeggen. Dus aan de ene kant kan ik het indelen en aan de andere kant heb ik ook geen invloed." (schoolleider gespecialiseerd onderwijs)

"In principe heb ik zelf de regie maar het bestuur komt vaak met van alles en nog wat, gewoon tussendoor en dat vind ik niet prettig." (schoolleider basisonderwijs)

Een aantal schoolleiders merkt op dat het ook een kwestie is van het heft in eigen hand nemen. Plannen. Prioriteren. Delegeren.

"Ik denk dat ik ondertussen goed genoeg kan inschatten hoeveel tijd zaken mij kosten, wat ik echt zelf moet doen, en wat ik aan anderen kan overlaten. Daardoor heb ik planning en grip." (schoolleider voortgezet onderwijs)

“Als je niet flexibel en creatief bent moet je dit werk niet doen. Je moet tegen druk kunnen en het einddoel van de leerlingen als uitgangspunt nemen.” (schoolleider gespecialiseerd onderwijs)

“Goede planning geeft meer ruimte voor regie.” (schoolleider gespecialiseerd onderwijs)

“Door gebruik te maken van prioriteringslijsten kom ik toe aan dingen die ook en op tijd moeten gebeuren. Het gaat om bewust keuzes maken, alhoewel de ad-hoc zaken wel de neiging hebben om de regie over te nemen. Sommige ad-hoc zaken moeten toch goed doordacht worden i.v.m. de mogelijke gevolgen. Daarom kunnen ze niet zonder meer overgeslagen worden.” (schoolleider basisonderwijs)

Kern van het beroep

Gevraagd naar de werkzaamheden die tot de kern van het schoolleiderschap horen, staat schoolontwikkeling in alle sectoren met stip op één (Tabel 2). Daarnaast vinden met name schoolleiders in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs ook personeelsontwikkeling tot hun kerntaak behoren, gevolgd door personeelsmanagement en intern overleg. In het voortgezet onderwijs en gespecialiseerd onderwijs ziet meer dan de helft van de schoolleiders het contact met externe partijen als kerntaak, waar meer dan de helft van de schoolleiders in het basisonderwijs dat aangeeft over het contact met ouders. Minst vaak genoemd zijn ad-hoc-werkzaamheden, administratie en werving van personeel.

Tabel 2 Percentage schoolleiders dat vindt dat een bepaalde taak tot de kern van schoolleiderschap hoort

	Bao	Vo	Go	Totaal
Schoolontwikkeling (strategie en beleid)	97	92	97	96
Personeelsontwikkeling	83	79	68	81
Personeelsmanagement	62	66	66	63
Intern overleg	60	58	67	60
Contact met ouders	61	18	39	54
Eigen professionalisering	41	40	36	41
Contact met andere scholen, kinderopvang/het vervolgonderwijs en andere partners	34	52	55	38
Ad-hoc werkzaamheden (bijv. brandjes blussen)	13	22	19	15
Administratieve activiteiten	11	9	12	11
Werving van personeel	8	17	10	9
Vorbereiding/uitvoering/evaluatie van eigen lessen	6	4	2	5
Anders	3	7	7	4

Bron: Enquête schoolleiders, n_bao=172, n_vo=160, n_go=196

Daarbij zien we een aantal verschillen naar bestuursgrootte, zie Tabel 3 waarin de meest opmerkelijke verschillen groengegroept zijn. Schoolleiders die werkzaam zijn op één-piters zien intern overleg en personeelsmanagement vaker als kern van hun schoolleiderschap. Schoolleiders binnen relatief kleine schoolbesturen (2 t/m 10 scholen) zien vaker personeelsontwikkeling als kern van hun functie en veruit het minst vaak contact met ouders. Ook vallen de grootste schoolbesturen op wat betreft het relatief hoge percentage dat aangeeft dat eigen professionalisering tot de kern van het schoolleiderschap hoort.

Dat laatste geldt het minst voor schoolleiders op éénpitters. De top-3 van kerntaken verschilt aanzienlijk, alhoewel voor alle bestuursgroottes geldt dat schoolontwikkeling het vaakst genoemd wordt als kerntaak. Voor éénpitters bestaat de top-3 van vaakst genoemde kerntaken uit: 1) schoolontwikkeling, 2) intern overleg, 3) personeelsmanagement. De top-3 van kleine en middelgrote schoolbesturen is: 1) schoolontwikkeling, 2) personeelsontwikkeling en 3) personeelsmanagement. Voor de grote schoolbesturen zien we de volgende taken in de top-3: 1) schoolontwikkeling, 2) personeelsontwikkeling en 3) intern overleg,

Tabel 3 Percentage schoolleiders dat vindt dat een bepaalde taak tot de kern van schoolleiderschap hoort, naar bestuursgrootte (sectoren samengenomen)

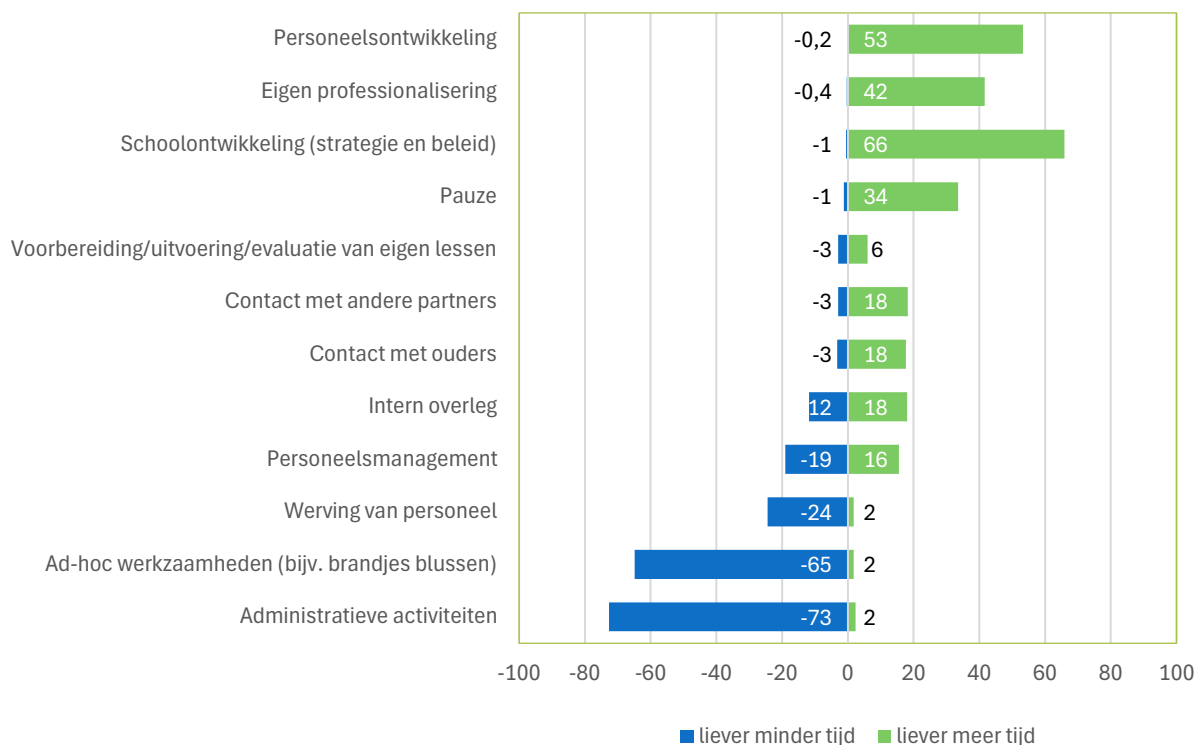
	Eénpitter	2 t/m 10 scholen	11 t/m 20 scholen	21 scholen of meer
Schoolontwikkeling (strategie en beleid)	100	98	97	95
Intern overleg	82	56	54	65
Personeelsmanagement	75	69	58	62
Personeelsontwikkeling	73	90	86	74
Contact met ouders	65	41	63	51
Contact met andere scholen, kinderopvang/het vervolgonderwijs en andere partners	34	41	39	37
Eigen professionalisering	21	35	42	46
Werving van personeel	10	16	8	7
Vorbereiding/uitvoering/evaluatie van eigen lessen	9	4	7	4
Anders	8	1	2	5
Administratieve activiteiten	7	6	7	18
Ad-hoc werkzaamheden (bijv. brandjes blussen)	3	15	16	16

Bron: Enquête schoolleiders, n_bao=172, n_vo=160, n_go=196

2.3 Tevredenheid tijdbesteding

Zijn schoolleiders nou tevreden met de tijd die ze aan de verschillende taken besteden? We vroegen hen of ze per taak konden aangeven of ze hier meer of minder tijd aan wilden besteden of die tijd precies goed vonden (Figuur 9). De vier taken waar de schoolleiders het vaakst meer tijd aan zouden willen besteden zijn: personeelsontwikkeling, eigen professionalisering, schoolontwikkeling en pauze. Bij voorkeur gaat er wat de schoolleiders betreft minder tijd naar ad-hoc-werkzaamheden en administratie.

Figuur 9 Wens ten aanzien tijdbesteding aan verschillende werkzaamheden



Bron: Enquête schoolleiders, n=536

Schoolleiders die (vrijwel) altijd regie ervaren over hun eigen werkzaamheden zijn het vaakst tevreden met de tijd die ze aan de verschillende taken kunnen besteden.

In de open antwoorden lichten de schoolleiders vaak toe dat ze te veel uren op een dag maken en daarbij regelmatig de pauze overslaan.

"Mijn pauzes schieten er vaak bij in. Ik zou wat meer willen rondlopen in de school. Ik zit te veel in mijn kantoor." (schoolleider voortgezet onderwijs)

"Mijn werk is qua hoeveelheid zoveel dat pauze er niet in zit en er vaak in de avond extra gewerkt moet worden om alles bij te houden." (schoolleider gespecialiseerd onderwijs)

Ook geeft een aantal schoolleiders aan dat er door personeelstekorten en/of krimp extra taken op de schouders van de schoolleider komen.

"Door de krimp van de school komen steeds meer taken bij de directie terecht. We hebben geen ruimte voor coördinatoren e.d. qua formatie." (schoolleider basisonderwijs)

Als de druk op school staat, is het soms lastig om de rust te vinden om meer tijd aan schoolontwikkeling te besteden.

"Het team van de school klaagt veel over werkdruk en staat daardoor weinig open voor taken/professionalisering/ontwikkeling. Dir/IB wil graag team betrekken, maar team voelt zich te zwaar belast om taken op te pakken. Voor twee van de vier groepen staan nieuwe leerkrachten die we willen ontzien, omdat ze nog veel voorbereidingstijd nodig hebben. We vallen ze daarom dit jaar niet lastig met bepaalde zaken en we hebben daarom een beperkte schoolontwikkeling voor dit jaar (alleen begrijpend lezen inbedden in thematisch werken). De administratie is stierlijk vervelend en heel veel moeten we dubbel doen. Vooral het invoeren van extra gewerkte dagen enz. kost bizar veel tijd (en grote foutenscore)." (schoolleider basisonderwijs)

"Ik ben 1 april begonnen en de school verkeerd in zwaar weer. De komende periode staat in het teken van onderwijs & kwaliteit. Er is veel emotie, werkdruk ervaring en gebrek aan overzicht. Ik ben volop bezig met het concretiseren van de herstelopdracht en dit vertalen naar de opdracht voor de werkvloer." (schoolleider voortgezet onderwijs)

Eerder zagen we in de cijfers al dat schoolleiders op een éénpitter het minst toekomen aan schoolontwikkeling. Dat illustreert deze schoolleider in het vo:

"Ik ben directeur bestuurder van een kleine éénpitter. Dat is een school waar alle bestuurlijke en schoolleiderstaken op mijn schouders liggen. En aangezien je daar geen ruimte hebt om een goede staf in te richten is dat een zware baan die de ontwikkeling van de school in de weg zit. Ik vind dat daar politiek en vanuit het ministerie te weinig aandacht voor is. De vragen die aan mij als bestuurder gesteld worden zijn dezelfde als bij mijn collega's die op grotere scholengroepen werken en voor de uitwerking van die vragen (subsidie verantwoording, inspectiebezoek, kwaliteitsmanagement etc.) een staf in dienst hebben."

De schoolleiders in de focusgroepen vinden vrijwel allemaal dat ze voldoende tijd aan schoolontwikkeling kunnen besteden. Regie over hun eigen werkzaamheden ervaren ze ook voldoende. Het is bij deze positieve bevindingen goed om te realiseren dat het hier gaat om een selecte groep schoolleiders: hun organisatie scoorde in het vragenlijstonderzoek hoog op het zijn van een lerende organisatie.

Ook bij de schoolleiders in de focusgroepen komt het werken aan schoolontwikkeling soms in het gedrang. De verklaringen hiervoor zoeken ze in dat geval vaak bij zichzelf:

"Wanneer dit me niet lukt, is het mijn eigen schuld. Dan laat ik me te veel meesleuren door ad-hoc-zaken." (schoolleider basisonderwijs)

Een schoolleider in het gespecialiseerd onderwijs herkent dit:

"Soms is het helpend om even een stapje terug te zetten: is het ernstig of maken we het ernstig? Ben ik echt nodig om het op te lossen?" (schoolleider gespecialiseerd onderwijs)

Ook te veel willen wordt door meerdere schoolleiders genoemd als reden waarom ze soms onvoldoende toekomen aan schoolontwikkeling:

"Ik begin met allemaal leuke ideeën, maar dan blijkt het teveel" (schoolleider gespecialiseerd onderwijs)

Zo maken schoolleiders uit de focusgroepen tijd voor schoolontwikkeling:

De schoolleiders uit de focusgroepen vertellen dat ze bewust veel dingen niet doen, zeker als het niet past bij de visie, en dat ze bepaalde dagen vrij houden in hun agenda. Ze focussen op hetgeen ze belangrijk vinden, en naast keuzes maken speelt gedeeld leiderschap daarbij ook een belangrijke rol. Ze proberen te leiden, de koers uit te zetten en veel verantwoordelijkheid bij teamleden neer te leggen. Waar nodig voorzien ze van advies, maar ze laten de uitvoering zoveel mogelijk over aan anderen. Helpend is volgens schoolleiders de vraag: 'Moet dit nu, en ben ik erbij nodig?'.

Een schoolleider in het vo vertelt dat de organisatiestructuur ervoor zorgt dat de leidinggevenden ruimte hebben voor schoolontwikkeling.

"We hebben een tweekoppige directie, twee teamleiders en daaronder weer leerlingcoördinatoren. Dat geeft verlichting voor de laag erboven. En doordat de directie nu een duobaan is, zijn de portefeuilles verdeeld. Hierdoor ligt niet alles op een bordje, en hebben we tijd voor andere zaken." (schoolleider voortgezet onderwijs)

Verschillende schoolleiders in het po geven aan dat de succesvolle pedagogische aanpak in hun school ervoor zorgt dat ze toekomen aan schoolontwikkeling. De pedagogische aanpak, zoals De Veilige School, zorgt voor rust in het schoolgebouw, in de lokalen en op de gang, waardoor de schoolleiders minder met incidenten te maken hebben.

2.4 Ondersteuning vanuit het bestuur

Op nagenoeg alle scholen met een bovenschools bestuur is er een vorm van ondersteuning vanuit het bestuur voor de schoolleider (Tabel 4). Het vaakst krijgen schoolleiders strategisch advies en ondersteuning bij beleidsontwikkeling. Daarnaast krijgt meer dan de helft van schoolleiders vanuit het bestuur professionaliseringsmogelijkheden aangeboden en krijgen ze ondersteuning bij ict-zaken. In het basisonderwijs is het gebruikelijker dan in voortgezet en gespecialiseerd onderwijs om onderwijskundige ondersteuning te krijgen. In het voortgezet onderwijs en in het gespecialiseerd onderwijs komt het vaker dan in het basisonderwijs voor dat schoolleiders juridische ondersteuning krijgen.

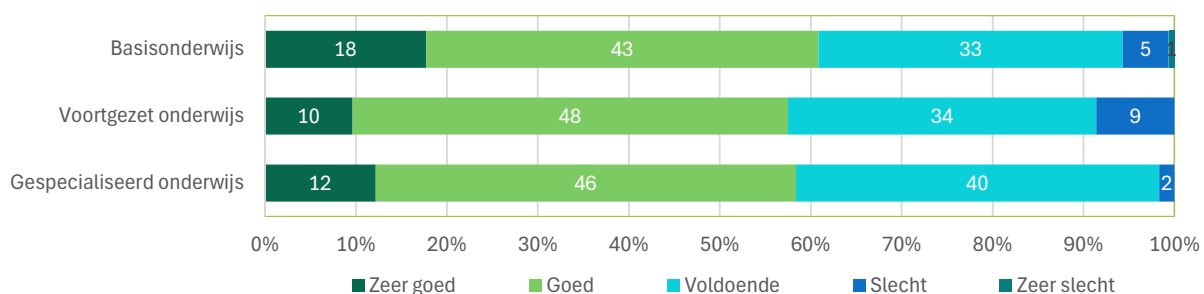
Tabel 4 Welke vormen van ondersteuning ontvangt u momenteel vanuit het schoolbestuur?

	Basisonderwijs	Voortgezet onderwijs	Gespecialiseerd onderwijs
Strategisch advies en beleidsontwikkeling	72	64	71
Professionele ontwikkeling (bijv. trainingen of coaching)	64	56	61
Financiële ondersteuning	63	48	59
Onderwijskundige ondersteuning	46	27	36
Administratieve hulp	46	40	32
Juridisch advies	49	60	62
Ict-ondersteuning	62	55	61
Ruimte voor professionele autonomie	46	35	51
Anders	6	6	3
Ik krijg geen ondersteuning	1	1	1
Onze school heeft geen bovenschools bestuur	7	9	7

Bron: Enquête schoolleiders, n_bao=172, n_vo=160, n_go=196

De overgrote meerderheid van de schoolleiders geeft aan de ondersteuning vanuit het bestuur minimaal voldoende te vinden, meer dan de helft noemt die ondersteuning zelfs (zeer) goed (Figuur 10). Wel moet daarbij worden opgemerkt dat schoolleiders in het voortgezet onderwijs minder tevreden zijn dan die in de andere twee sectoren. In het voortgezet onderwijs geeft bijna 1 op de 10 schoolleiders aan de ondersteuning vanuit het bestuur slecht te vinden.

Figuur 10 Tevredenheid met de ondersteuning vanuit het bestuur

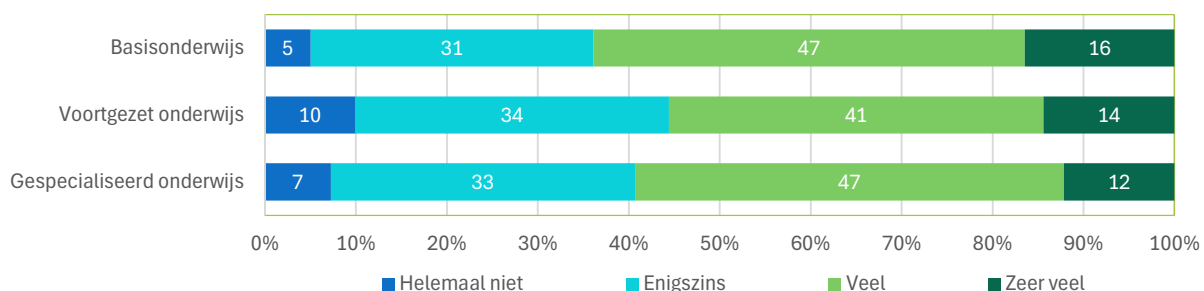


Bron: Enquête schoolleiders, n_bao=163, n_vo=148, n_go=184

Schoolleiders die nog maar kort werken, zijn meer tevreden over de ondersteuning vanuit het bestuur. En kijken we naar bestuursgrootte, dan blijken schoolleiders binnen de hele grote besturen (meer dan 20 scholen) het minst tevreden met de ondersteuning.

Schoolleiders geven aan dat de ondersteuning die ze vanuit het bestuur krijgen bijdraagt aan de mate waarin ze regie over de eigen werkzaamheden ervaren (Figuur 11).

Figuur 11 Mate waarin de ondersteuning vanuit het bestuur bijdraagt aan regie over de eigen werkzaamheden



Bron: Enquête schoolleiders, n_bao=158, n_vo=143, n_go=176

We vroegen de schoolleiders in de vragenlijst een voorbeeld te noemen van hoe de ondersteuning van het schoolbestuur ervoor zorgt dat zij als schoolleider meer de regie over hun werkzaamheden kunnen voeren. De voorbeelden gaan onder meer over het overnemen van taken.

“De beleidsmedewerker onderwijs kijkt mee naar de opbrengsten en ontwikkelingen en houdt mij op schema zoals aangegeven in het jaarplan, waardoor ik me niet verlies in de ad hoc zaken. Dit zorgt bij mij voor een gevoel van meedenken en meekijken dat helpend is.” (schoolleider basisonderwijs)

“Het bestuur is zo georganiseerd dat er verlichting is op de werkzaamheden van directies. Zij staan altijd klaar voor vragen en advies.” (schoolleider gespecialiseerd onderwijs)

Ook worden er voorbeelden gegeven die spreken over het geven van autonomie en vertrouwen vanuit het bestuur.

“Er wordt ruimte en vertrouwen geboden door de bestuurder, waardoor ik autonomie ervaar en mijn werkzaamheden goed kan uitvoeren.” (schoolleider voortgezet onderwijs)

“Binnen de visie van de organisatie de vrijheid om de visie van de school richting onderwijsvernieuwing volledig uit te voeren. Enthousiasme hiervoor + financiën worden beschikbaar gesteld.” (schoolleider gespecialiseerd onderwijs)

“Er is veel vertrouwen en autonomie wordt gestimuleerd. Zolang de resultaten van de school op orde zijn en iedereen goed in de wedstrijd zit, is er veel mogelijk. De werkwijze van het bestuur past bij de regie die voor mij wenselijk is. Professioneel betekent op de hoogte zijn van de ontwikkelingen en onderzoek en zorgen dat de school op koers ligt.” (schoolleider basisonderwijs)

Zo krijgen schoolleiders uit de focusgroepen ondersteuning vanuit hun bestuur:

Ook in de focusgroepen geven schoolleiders voorbeelden van ondersteuning die zij krijgen vanuit het bestuur. Soms zijn dat vrijwillige lezingen en kampvuurgesprekken die het bestuur aanbiedt aan leidinggevend, rondom het onderwerp lerende organisatie. Ook noemen schoolleiders interne audits die het bestuur initieert. Die audits zijn volgens schoolleiders behulpzaam:

"Je hoeft hier niet aan mee te doen. Maar ik heb me ervoor opgegeven, want ik vind het mooi dat het bestuur hier tijd in investeert. Dat beschouw ik als een cadeautje" (schoolleider basisonderwijs)

Naast de goede voorbeelden, vroegen we in de vragenlijst ook naar voorbeelden van wanneer het niet zo goed loopt en het bestuur juist de eigen regie van de schoolleider belemmert. De voorbeelden die gegeven worden hebben veelal te maken met de afstand die er in een aantal besturen is tussen bestuur en school en het onvoldoende oog hebben voor de situatie op specifieke scholen.

"Personeel dat bij het stafbureau werkt en rustig achter een bureau in een bubbel werkt, heeft geen idee van de hectiek op de werkvloer en kan heel belemmerend zijn in hun advies of wat ze van je vragen. Ze hebben vaak geen idee hoe ver ze van de werkvloer af staan." (schoolleider basisonderwijs)

"Pogingen tot sturing vanuit servicebureau met onvoldoende kennis over functioneren van een school" (schoolleider voortgezet onderwijs)

"Erg bureaucratisch, mis soms de ruimte. Niet elke school in onze stichting heeft hetzelfde profiel en doelgroep, ze worden allemaal wel langs dezelfde meetlat gelegd. Dat klopt onvoldoende." (schoolleider gespecialiseerd onderwijs)

"Voor onze sbo-school verwacht je soms net wat meer uitzonderingspositie m.b.t formatie en financiën. Vanuit vroeger zijn bepaalde dingen voor het gespecialiseerd onderwijs ingeregeld waarmee je nu nog steeds te maken hebt maar dit liever zou willen zien verdwijnen en/of veranderen. Bijvoorbeeld een standaard LC-aanstelling voor een leerkracht." (schoolleider gespecialiseerd onderwijs)

"Het allocatiemodel voor financiën werkt belemmerend in eigen autonomie. Centrale geregelde keuzes om eenheid op alle scholen te hebben werkt aan de ene kant prettig, aan de andere kant belemmerend." (schoolleider voortgezet onderwijs)

In de focusgroepen komen ook voorbeelden naar voren van hoe het bestuur de eigen regie van de schoolleider belemmert. Meerdere schoolleiders geven aan dat een naderend inspectiebezoek of een slechte beoordeling van de inspectie – voor hun school of voor andere scholen binnen het schoolbestuur - ervoor zorgt dat zij voor het werken aan schoolontwikkeling van het bestuur minder ruimte krijgen dan voorheen. In het geval van een slechte beoordeling krijgt verbetering van de onderwijsresultaten prioriteit van het bestuur, ten koste van de ruimte voor schoolontwikkeling. Ook een financiële crisis en een daarmee gepaard gaande wisseling van het bestuur, dat zeer hiërarchisch aanstuurt, heeft volgens

een schoolleider in het basisonderwijs een negatieve impact. Ze ervaart hierdoor minder regie over haar werkzaamheden, en ziet ook dat het team als geheel minder bezig is met werken aan schoolontwikkeling:

"Iedereen zit nu in de wachtstand. Ze zijn absoluut niet gewend om te wachten op goedkeuring en orders van boven. Hierdoor komen we geen stap verder, terwijl we de afgelopen drie jaar goed bezig waren om een lerende organisatie neer te zetten." (schoolleider basisonderwijs)

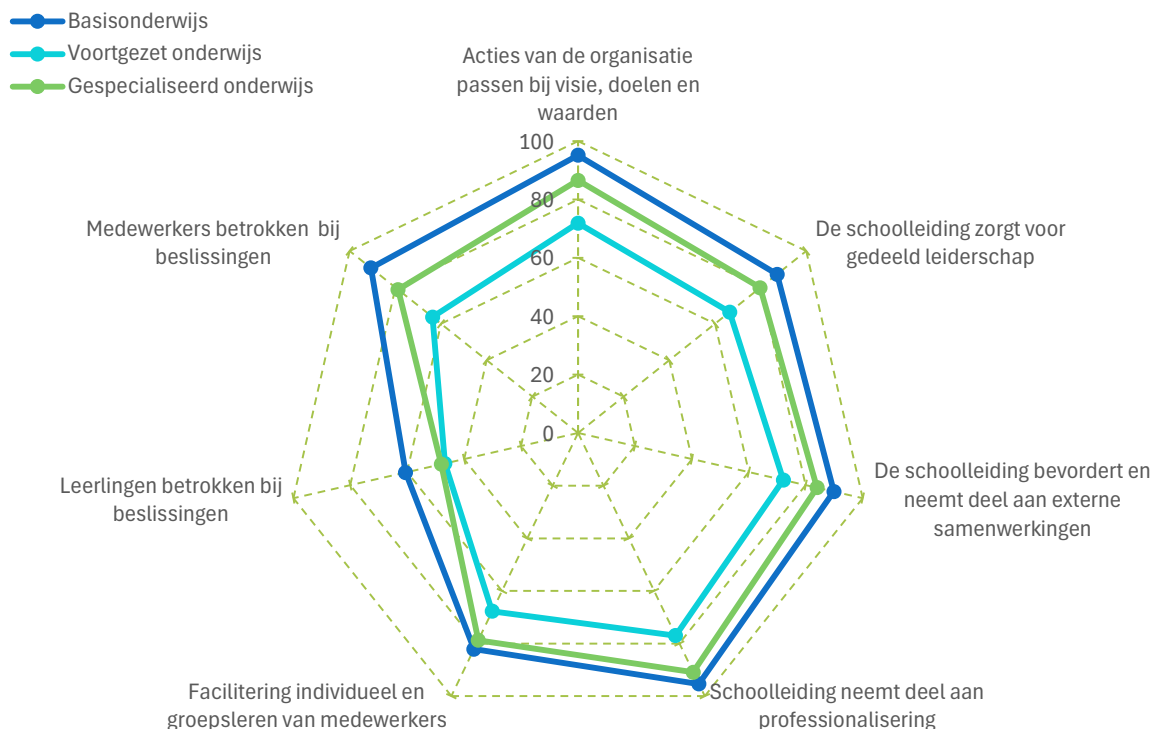
Eerder gaven we aan dat ruimte die schoolleiders krijgen van hun bestuur bijdraagt aan regie over hun werkzaamheden. In de focusgroepen noemt een schoolleider in het gespecialiseerd onderwijs ook een kanttekening bij de op haar school geboden ruimte. Deze schoolleider ziet dat collega-directeuren hierdoor soms te veel bezig zijn met de waan van de dag. Zij zou liever zien dat er vanuit het bestuur meer wordt aangedrongen op het allemaal volgens een bepaalde structuur werken aan schoolontwikkeling.

2.5 Lerend leiderschap

Facetten van lerend leiderschap

Figuur 12 geeft de mate weer waarin schoolleiders, leraren en OOP'ers de verschillende aspecten van lerend leiderschap herkennen in zichzelf (schoolleiders) dan wel hun schoolleiding (leraren en OOP). Hiervoor is een reeks stellingen voorgelegd, waarvan in het figuur het percentage dat het daarmee (zeer) eens is wordt getoond. Lerend leiderschap is het meest vergevorderd in het basisonderwijs, waar op 6 van de 7 items minimaal zo'n 85 procent aangeeft het (zeer) eens te zijn met de stellingen. Dat ligt in het gespecialiseerd onderwijs doorgaans rond de 5 procentpunt lager en in het voortgezet onderwijs vaak meer dan 15 procentpunt lager. De verschillen tussen de scores in het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs zijn het grootst bij het betrekken van medewerkers bij beslissingen, de mate waarin acties die door de organisatie genomen worden passen bij de visie en bij het toepassen van gedeeld leiderschap. In alle drie de sectoren wordt op de mate waarin leerlingen betrokken worden bij beslissingen het laagst gescoord.

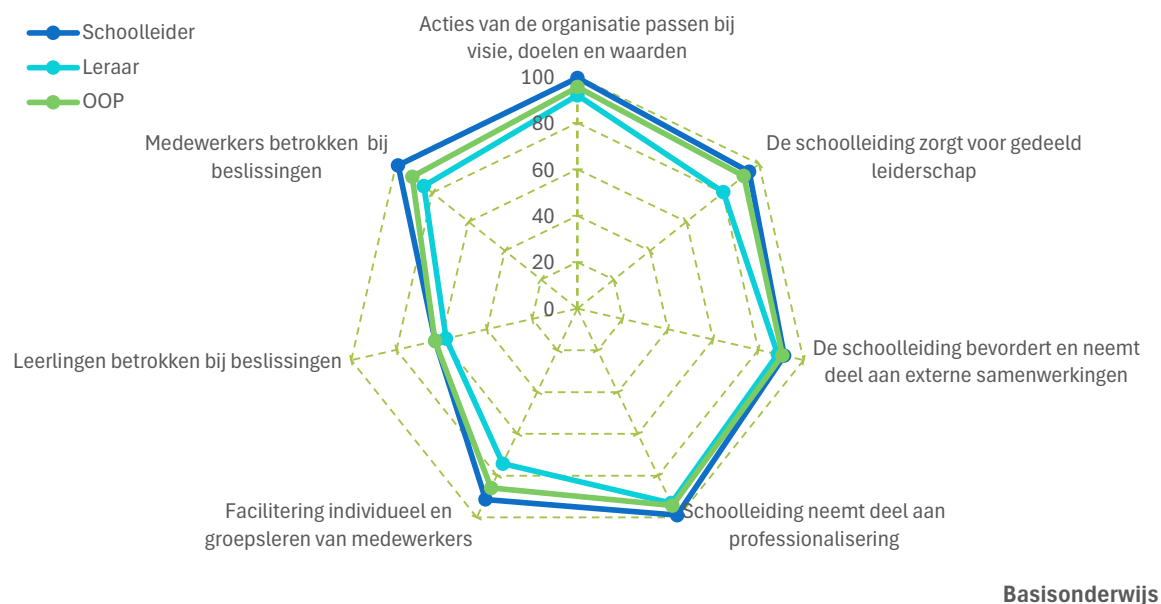
Figuur 12 Facetten van lerend leiderschap in de ogen van schoolleiders, leraren en OOP, naar sector



Bron: Enquête Lerend Leiderschap, n_bao=489, n_vo=764, n_go=945

Waar we hierboven de scores weergaven van al het personeel samen (schoolleiders, leraren en OOP), is het ook interessant om een laagje dieper te kijken. In Figuur 13 zijn voor het basisonderwijs de scores naar functie opgesplitst. Alhoewel de leraren duidelijk het minst hun schoolleiding in de stellingen herkennen, valt wel direct op dat de richting op de meeste aspecten voor alle functiegroepen overeenstemt. Kijken we naar de verschillen tussen de functies, zijn er twee punten waar de ervaring van leraren en die van schoolleiders wat verder uit elkaar liggen: facilitering individueel en groepsleren van medewerkers en de mate waarin de schoolleiding zorgt voor gedeeld leiderschap. Op beide aspecten geven leraren minder vaak aan dit op hun school te zien dan schoolleiders.

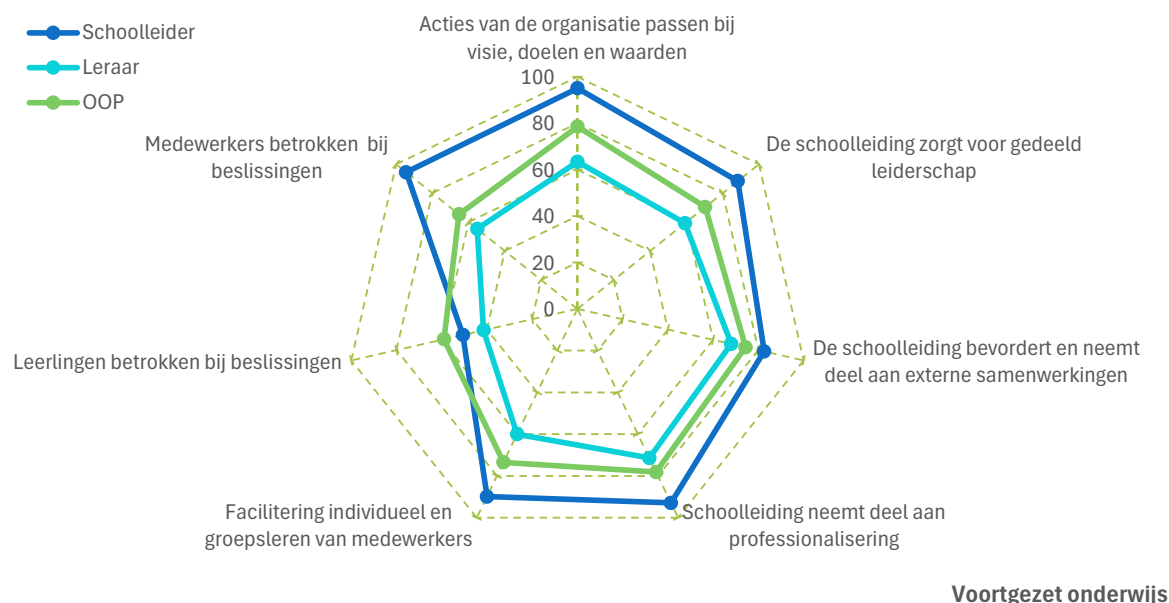
Figuur 13 Facetten van lerend leiderschap in de ogen van schoolleiders, leraren en OOP - **basisonderwijs**



Bron: Enquête Lerend Leiderschap, n_schoolleiders=186, n_leraren=259, n_OOP=89

In het voortgezet onderwijs (Figuur 14) valt op dat de ervaring van de schoolleider en het overige personeel veel verder uit elkaar ligt dan in het basisonderwijs. Schoolleiders zijn het veel vaker (zeer) eens met de aanwezigheid van de verschillende kenmerken van lerend leiderschap, waar OOP en met name leraren dat veel minder herkennen. De antwoorden liggen, net als in het basisonderwijs, het verst uiteen als het gaat over het betrekken van medewerkers bij beslissingen en het faciliteren van individueel en groepsleren.

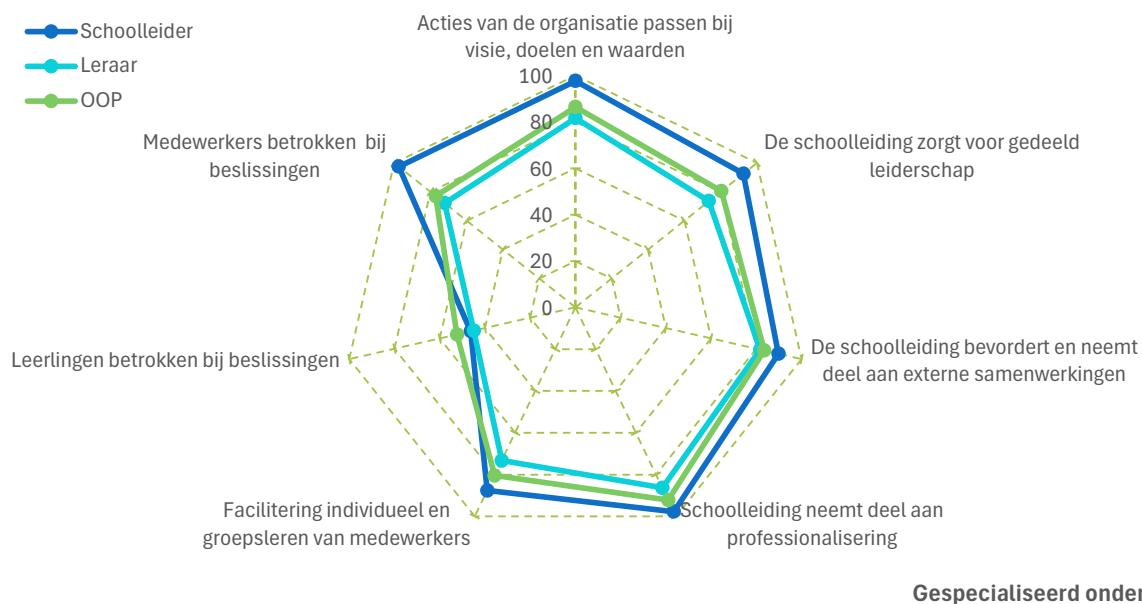
Figuur 14 Facetten van lerend leiderschap in de ogen van schoolleiders, leraren en OOP – **voortgezet onderwijs**



Bron: Enquête Lerend Leiderschap, n_schoolleiders=167, n_leraren=636, n_OOP=222

En ook voor het gespecialiseerd onderwijs hebben we gekeken naar de verschillen tussen functies (Figuur 15). Hier liggen de antwoorden van de schoolleiders, leraren en OOP'ers dichterbij elkaar dan in het voortgezet onderwijs maar iets minder dicht dan bij dan in het basisonderwijs. Het verst uit elkaar liggen de antwoorden van de schoolleiders en het overig personeel als het gaat over het betrekken van medewerkers bij beslissingen. En ook in het gespecialiseerd onderwijs is het minst ontwikkelde aspect van lerend leiderschap het betrekken van leerlingen bij beslissingen.

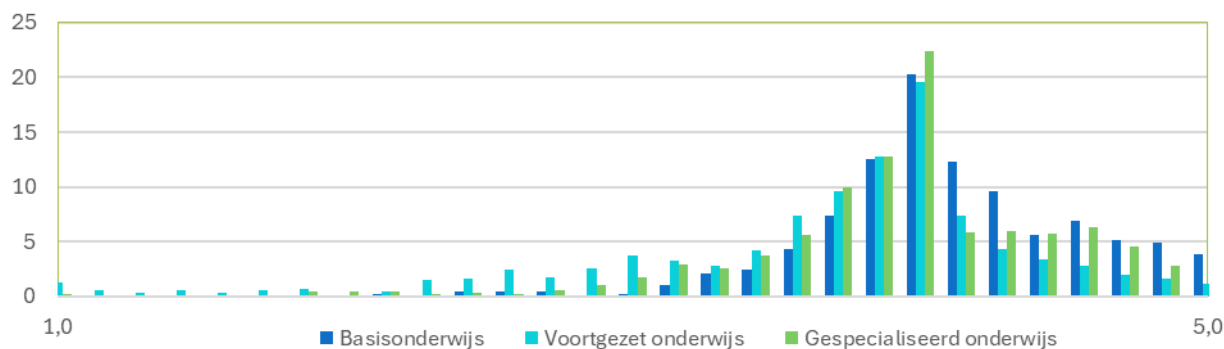
Figuur 15 Facetten van lerend leiderschap in de ogen van schoolleiders, leraren en OOP – **gespecialiseerd onderwijs**



Bron: Enquête Lerend Leiderschap, n_schoolleiders=210, n_leraren=473, n_OOP=415

Op basis van de onderliggende items kunnen we een schaalscore berekenen voor 'lerend leiderschap'. In Figuur 15 is de spreiding van de gemiddelde score per sector weergegeven. De grootse piek ligt in alle sectoren rond score '4', maar wat we wel zien (en eerder ook al zagen) is dat lerend leiderschap in het voortgezet onderwijs vaker lagere scores krijgt en in het gespecialiseerd onderwijs en vooral in het basisonderwijs hoger scoort.

Figuur 16 Gemiddelde schaalscore lerend leiderschap volgens schoolleiders, leraren en OOP (gemiddelde van al het personeel samen)



Bron: Enquête Lerend Leiderschap, n_bao=489, n_vo=764, n_go=945

Als we de uiterste groepen vergelijken (de bestscorende 33,3% met de slechtstscorende 33,3%²), dan blijken de bestscorende schoolleiders vaker eindverantwoordelijk schoolleider te zijn, met vaker eerdere werkervaring buiten het onderwijs, vaker zonder lesgevende taken en vaker met een fulltime aanstelling. Ook besteden de bestscorende schoolleiders iets meer tijd aan schoolontwikkeling (27,4% vs. 25,5% van de werktijd), geven ze vaker aan (regelmatig of vrijwel altijd) regie te hebben over hun eigen werkzaamheden (86% vs. 75%) en zijn ze vaker (zeer) tevreden over de ondersteuning die ze vanuit het bestuur krijgen (66% vs. 37%).

Zo geven schoolleiders uit de focusgroepen vorm aan lerend leiderschap:

In de focusgroepen (alle sectoren) valt op dat schoolleiders twee facetten van lerend leiderschap vaak noemen, die vinden ze erg belangrijk vinden bij worden van een meer lerende organisatie. Zij geven uit zichzelf aan dat het belangrijk is om er als leidinggevende voortdurend op toe te zien dat acties passen bij de visie en doelen van de organisatie. Dat betekent enerzijds dat ze als schoolleider vaak besluiten om als school veel dingen niet te doen. Anderzijds betekent het dat ze als leidinggevende hun medewerkers voortdurend stimuleren om met de voor de lerende organisatie relevante thema's aan de slag te gaan, zodat de schoolontwikkeling in de dagelijkse praktijk niet uit het zicht raakt:

"Wat je aandacht geeft, groeit. Dus daarom staan we doorlopend, bij iedere vergadering, stil bij onze twee kernthema's." (schoolleider gespecialiseerd onderwijs)

Naast focussen op de visie komt gedeeld leiderschap vaak terug in de gesprekken. Schoolleiders leggen veel verantwoordelijkheid neer bij teamleden. Dat zorgt er niet alleen voor dat de schoolleider tijd heeft voor schoolontwikkeling, maar creëert ook meer betrokkenheid bij medewerkers en draagt bij aan hun ontwikkeling:

"Laat mensen dingen doen waar ze goed in zijn. Geef ze de ruimte om te groeien. Als de school een bepaalde avond organiseert, sta ik niet als directeur op het podium te shinen. Want het gaat niet om mij. Het gaat om de mensen die die avond georganiseerd hebben". (schoolleider voortgezet onderwijs)

² Hiervoor hebben we per sector een indeling gemaakt in laag, midden en hoog en vervolgens de twee uiterste groepen met elkaar vergeleken.

3 DE SCHOOL ALS LERENDE ORGANISATIE

3.1 Inleiding

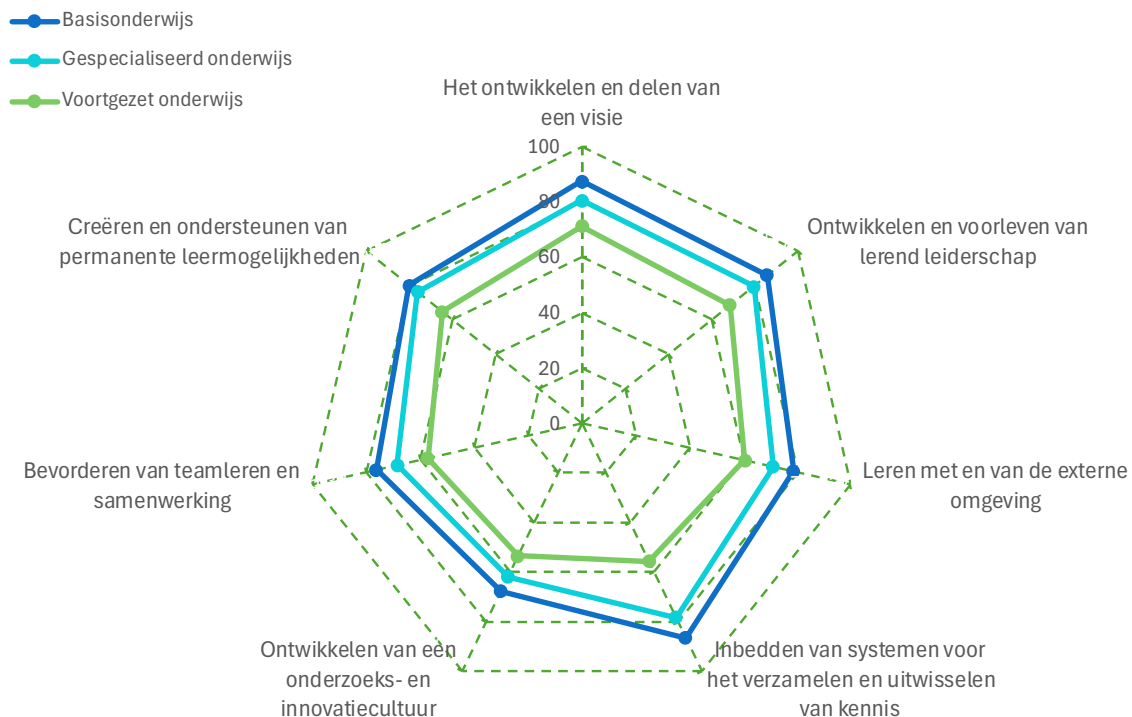
Dit hoofdstuk gaat over de school als lerende organisatie. De volgende paragraaf beschrijft in hoeverre medewerkers de school zien als lerende organisatie. Dat gebeurt aan de hand van scores op de zeven onderliggende dimensies van een lerende organisatie. Eerst beschrijven we de scores voor de drie onderwijssectoren. Vervolgens gaat de paragraaf in op verschillen tussen leraren, OOP'ers en schoolleiders. Paragraaf 3.3 gaat over uitdagingen in en om de school, waar schoolleiders mee te maken hebben. In paragraaf 3.4 staan verklaringen voor verschillen centraal: hoe kan de mate waarin een school volgens medewerkers een lerende organisatie is, verklaard worden vanuit kenmerken van medewerkers en van de school? Suggesties van leraren en OOP'ers voor schoolleiders om de school meer als lerende organisatie te laten functioneren komen in de laatste paragraaf van het hoofdstuk aan bod.

3.2 Lerende organisatie

Schoolleiders in de focusgroepen is gevraagd wat voor hen de kern is van een school als lerende organisatie. In een school als lerende organisatie leert iedereen voortdurend, niet alleen de leerlingen. Het doel is "samen groeien". Medewerkers stellen hoge doelen aan elkaar, leren van fouten, en evalueren regelmatig. Men probeert het telkens een stukje beter te doen. In een lerende organisatie werkt men minder ad hoc en zijn keuzes weloverwogen en duurzaam. Beter onderwijs bieden is uiteindelijk het doel.

Scores op de dimensies zijn in de vragenlijst gemeten aan de hand van stellingen. De stellingen per dimensie zijn te raadplegen in bijlage 1. De zeven dimensies zijn toegelicht in paragraaf 1.1 op pagina 10 van dit rapport. Figuur 17 laat per onderwijssector de score op de zeven dimensies van de lerende organisatie zien. Het figuur geeft per kenmerk het percentage respondenten weer dat het eens of zeer eens is met de onderliggende stellingen. Uit het figuur blijkt direct dat het basisonderwijs het hoogst scoort op elk van de zeven kenmerken van de lerende organisatie en het voortgezet onderwijs het laagst. Voordat we hieronder inzoomen op verschillen tussen functiegroepen binnen de drie sectoren, lichten we een aantal uitkomsten uit. Op het kenmerk 'Ontwikkelen en delen van een visie die is gericht op het leren van alle leerlingen' is de gemiddelde score voor het funderend onderwijs 79 procent. Op onderliggende stellingen is, met andere woorden, bijna vier op de vijf van de bevroegde medewerkers het eens of geheel eens. Van alle zeven dimensies is de score op deze dimensie het hoogst. Tot slot valt op in de figuur dat de percentages bij de dimensie 'Inbedden van systemen voor het verzamelen en uitwisselen van kennis' sterk verschillen tussen de drie onderwijssectoren. Het basisonderwijs scoort hoog op deze dimensie (86%) en het voortgezet onderwijs vrij laag (55%), een verschil van ruim 30 procentpunt.

Figuur 17 De dimensies van de lerende organisatie, per onderwijssector



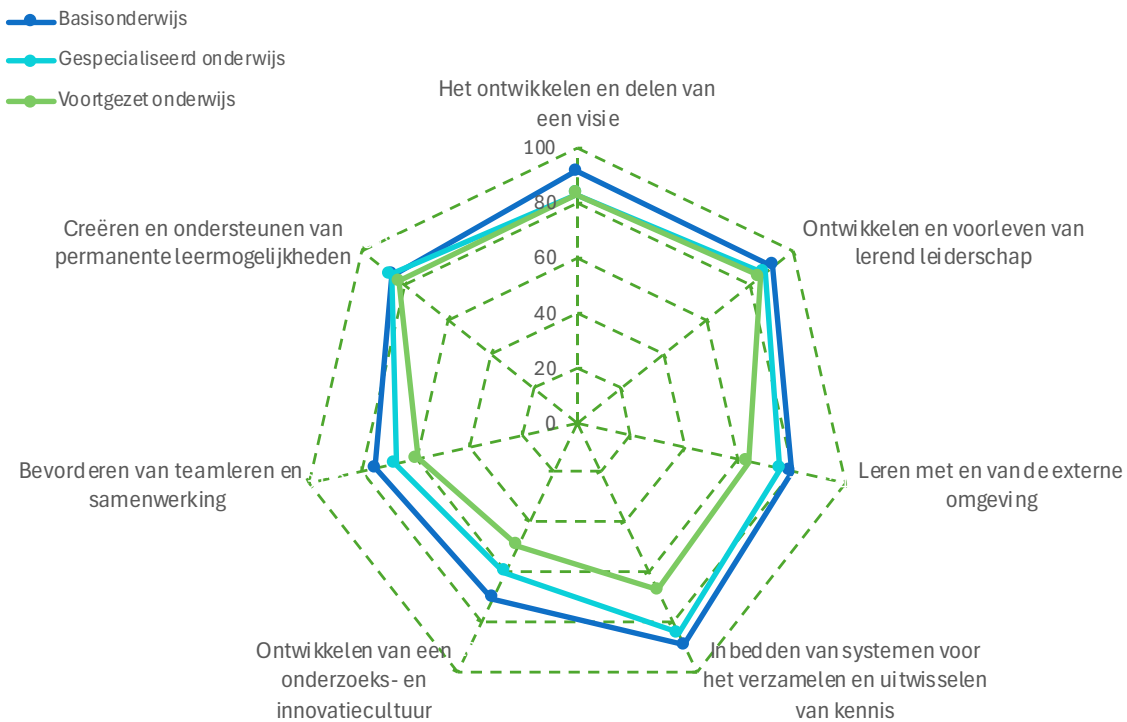
Bron: Enquête Lerend Leiderschap, Basisonderwijs: n=508, Gespecialiseerd onderwijs: n=1.076, Voortgezet onderwijs: n=1.032

Leraren in het voortgezet onderwijs zijn relatief sterk vertegenwoordigd in de enquête. Om die reden is hieronder een figuur (Figuur 20) opgenomen die alleen is gebaseerd op de antwoorden van schoolleiders in het po, go en vo. Leraren en OOP zijn in deze figuur niet opgenomen. De score op de dimensie 'Het ontwikkelen en delen van een visie' is onder schoolleiders in het voortgezet onderwijs hoger in vergelijking met alle respondenten in het voortgezet onderwijs. Voor het kenmerk 'Creëren en ondersteunen van permanente leermogelijkheden' geldt dat schoolleiders in het gespecialiseerd en voortgezet onderwijs hoger scoren in vergelijking met de score die op alle respondenten is gebaseerd. Ook als het gaat om het kenmerk 'Inbedden van systemen voor het verzamelen en uitwisselen van kennis' en het kenmerk 'Ontwikkelen en voorleven van lerend leiderschap' is de score onder schoolleiders in het voortgezet onderwijs hoger dan voor alle respondenten in die sector.

De lage scores op de dimensie 'Ontwikkelen van een onderzoeks- en innovatiecultuur' riepen de vraag op hoe dit samenhangt met de overige dimensies. Hangt een lage score op dit kenmerk samen met een lage *overall score* voor het zijn van een lerende organisatie? Die samenhang is er, maar dat geldt ook voor de overige zes dimensies. In hoeverre lage scores op de dimensie over de onderzoeks- en innovatiecultuur belemmerend uitwerken op het zijn van een lerende organisatie is eveneens nagegaan. Scholen die gemiddeld laag scoren op de dimensie 'Ontwikkelen van een onderzoeks- en innovatiecultuur', scoren gemiddeld laag op de vraag 'In hoeverre vindt u dat uw school een lerende organisatie is?'. Een indeling van scholen per onderwijssector in vier groepen (kwartielen), laat zien dat de scholen in het laagste kwartiel (de 25% scholen met de laagste gemiddelde score op onderzoeks- en innovatiecultuur) gemiddeld lager scoren op de school als lerende organisatie. De verschillen tussen kwartielen zijn statistisch significant. Binnen de scholen in het onderste kwartiel is behoorlijk veel

spreiding: binnen de groep scholen met een lage score op de dimensie over de onderzoeks- en innovatiecultuur zijn er scholen met een lage, maar ook scholen met een hoge score op de maat voor 'de school als lerende organisatie'. Een hoge score op 'onderzoeks- en innovatiecultuur' lijkt met andere woorden geen voorwaarde om een lerende organisatie te zijn.

Figuur 18 - De dimensies van de lerende organisatie, per onderwijssector. Alleen schoolleiders



Bron: Enquête Lerend Leiderschap, Basisonderwijs: n=165, Gespecialiseerd onderwijs: n=189, Voortgezet onderwijs: n=156

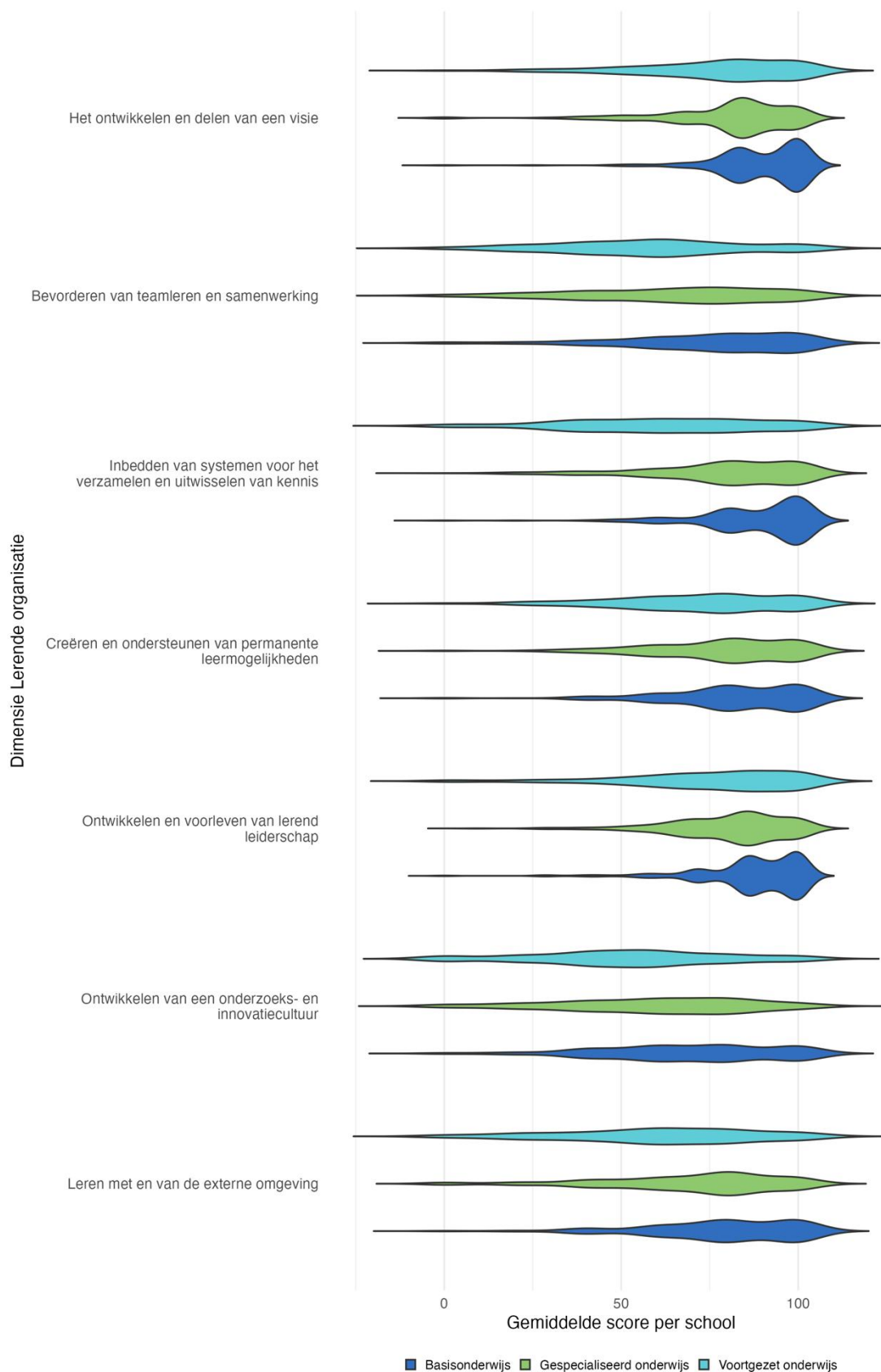
Figuur 19 laat voor elke dimensie en per sector een vorm weer die wat zegt over de spreiding van antwoorden per school. Elke vorm laat zien hoe de (gemiddelde scores van respondenten van) scholen op de betreffende dimensie verdeeld zijn:

- De horizontale as geeft de gemiddelde score per school (van 0 tot 100).
- De dikte van de vorm geeft aan hoeveel scholen rond een bepaalde score zitten:
 - waar de vorm dik is, bevinden zich veel scholen.
 - waar de vorm dun is, bevinden zich weinig scholen.

De figuur laat zien dat er bijvoorbeeld:

- Veel spreiding is bij het voortgezet onderwijs op het kenmerk 'bevorderen van teamleren en samenwerking'.
- Weinig spreiding is bij de dimensie 'het ontwikkelen en delen van een visie' in het basisonderwijs.

Figuur 19 - Spreiding scholen op dimensies lerende organisatie



Bron: Enquête Lerend Leiderschap, Basisonderwijs: n=508, Gespecialiseerd onderwijs: n=1.076, Voortgezet onderwijs: n=1.032

Zo draagt visie volgens de schoolleiders uit de focusgroepen bij aan schoolontwikkeling:

Ook in de focusgroepen noemen schoolleiders in alle drie de sectoren visie vaak als dimensie waar de eigen school hoog op scoort. Ze leggen uit waarom ze een gedeelde visie van belang vinden bij het worden van een meer lerende organisatie. De visie biedt focus en richting doordat men plannen en praktijken telkens kan toetsen aan de kernwaarden of speerpunten. Ook kan de visie eraan bijdragen dat alle neuzen dezelfde kant op gaan staan. Over de totstandkoming van de visie geven schoolleiders aan dat besturen hierbij vaak een leidende rol hebben. De bijbehorende scholen of vestigingen maken vervolgens schoolplannen die aansluiten bij die visie, en soms vindt er op het niveau van vakgroepen of clusters doorvertaling plaats in het jaarplan. Aan de visie wordt aandacht besteed op verschillende momenten, bijvoorbeeld tijdens leernetwerken met teamleiders en tijdens studiedagen met alle medewerkers. Bijeenkomsten waarbij de visie ter sprake komt leiden ook tot aanpassingen in het visiedocument.

Zo dragen teamleren en leermogelijkheden volgens de schoolleiders uit de focusgroepen bij aan schoolontwikkeling:

Naast visie worden het bevorderen van teamleren en samenwerking en het creëren en ondersteunen van permanente leermogelijkheden (professionalisering) vaak genoemd in de focusgroepen als dimensies waar de school hoog op scoort. Dit geldt voor alle drie de sectoren. De hoge score op het bevorderen van teamleren en samenwerking brengen de schoolleiders in verband met de structuur van de organisatie, namelijk het werken in kleine leerteams, werkgroepen, expertgroepen en/of professionele leergemeenschappen. Ook intervisiebijeenkomsten, teamdagen, verbindingdagen, studie- en ontwikkeldagen, kenniscafés en kennismarkten dragen volgens de schoolleiders bij aan samen leren. Op die dagen gaan medewerkers met een thema aan de slag en nodigen ze soms een externe expert uit. Ook delen teams en medewerkers dan onderling hun expertise, bijvoorbeeld tijdens workshops.

Een schoolleider in het po is enthousiast over de methode Groeikracht van Stichting leerkracht, die werkwijze heeft de school wat teamleren en samenwerken betreft veel gebracht:

"We zijn sinds dit jaar met Groeikracht gestart. Het idee daarvan is dat je het iedere dag een beetje beter doet. We hebben onze 24 medewerkers verdeeld over twee teams. Per team is er een schoolcoach, da's gewoon een teamlid die we vanuit het MT gevraagd hebben. En vanuit Groeikracht is er een expertcoach beschikbaar. De teams werken aan een thema en stellen zelf doelen, ze bereiden gezamenlijk lessen voor, bezoeken elkaars lessen, komen wekelijks bijeen en stellen vast in hoeverre hun doelen zijn behaald. Op verbindingdag delen deze twee teams hun bevindingen met elkaar, zodat alles bij elkaar komt" (schoolleider basisonderwijs)

Een andere schoolleider herkent deze werkwijze op haar school, en noemt het de Lean-systematiek:

"Op studiedagen kiezen we een verbeterthema en vervolgens werken we daar aan in sprints, met doelen en acties, waarbij je je team moet meekrijgen. Wekelijks staan we bij een bord met de acties en doelen, en kijken we naar de voortgang. Op volgende studiedagen komen we hier op terug. Deze systematiek zorgt ervoor dat we goed borgen." (schoolleider basisonderwijs)

Een schoolleider in het voortgezet onderwijs heeft vergelijkbare ervaringen, dankzij deelname aan de pilot Onderwijstijd. Dit is een experiment waarbij scholen minder lesuren aanbieden en in plaats daarvan meer tijd besteden aan lesvoorbereiding en professionele ontwikkeling voor docenten:

"Het resultaat hiervan bestaat uit nieuwe leerdomeinen waarbij vakken zijn samengevoegd. Er is hierdoor sprake van meer samenwerking tussen vakgroepen." (schoolleider voortgezet onderwijs)

Bij de dimensie het creëren en ondersteunen van permanente leermogelijkheden (professionalisering) wijzen schoolleiders in de focusgroepen op bovenbestuurlijke kennisdeling in de regio en op de frequent gebruikte cao-middelen voor deskundigheidsbevordering. Medewerkers volgen opleidingen en geven hun kennis vervolgens weer door aan collega's. Een schoolleider in het basisonderwijs constateert een verbetering vergeleken met hoe de nascholing verliep onder haar voorganger:

"De vorige directeur bepaalde welke scholing de leraren volgden. Dat was lang niet altijd naar tevredenheid van de leraren, en het geleerde werd lang niet altijd toegepast. Toen ik aantrad hebben we de aanpak veranderd: we vragen de leraren nu wat hun doelen zijn en zetten daar bij de nascholing op in, we maken er tijd voor vrij, en laten ze het geleerde delen in het team. Dit kost tijd en geld, maar we vinden het belangrijk" (schoolleider basisonderwijs)

De ervaringen van schoolleiders lopen hier wel uiteen, ook binnen de sectoren. Sommigen vinden dat ze onvoldoende tijd en middelen hebben voor nascholing, andere ervaren hiervoor wel voldoende ruimte. Deels worden verschillen in ervaren ruimte verklaard door de verschillende omstandigheden en uitdagingen waarmee scholen te maken hebben, maar persoonlijke keuzes spelen ook een rol. Zo geeft een schoolleider in het gespecialiseerd onderwijs aan dat ze de voldoende middelen heeft voor deskundigheidsbevordering door NP Onderwijs, door werkdrukmiddelen en de subsidie basisvaardigheden, en dat ze tijd creëert door veel vergaderingen te schrappen.

Met de onderliggende stellingen van de dimensie 'Ontwikkelen van een onderzoeks- en innovatiecultuur' is in totaal slechts 60 procent het eens. Van de zeven dimensies is dit de laagste score. Dat geldt zowel voor het totaal voor alle drie de onderwijssectoren als de sectoren afzonderlijk.

Ook in de focusgroepen wordt onderzoekscultuur het vaakst genoemd als dimensie waarbij nog (veel) ruimte is voor verbetering. Per sector komen hiervoor verklaringen naar voren. Meerdere schoolleiders in het basisonderwijs wijzen er op dat hun team vooral bestaat uit 'doeners':

"Teamleden hebben de neiging om zonder gedegen vooronderzoek het morgen alweer anders te willen doen" (schoolleider basisonderwijs)

Een vergelijkbare ervaring heeft een schoolleider in het voortgezet onderwijs:

"Voor je het weet doen we iets, maar de analyse waarom het wenselijk is om A of B te doen kan beter. Ook nemen we vervolgens te snel het besluit om weer wat anders te doen."

Er kan volgens schoolleiders in alle sectoren meer evidence-based gewerkt worden. Dat is niet ieders passie, zo vertelt een schoolleider in het gespecialiseerd onderwijs. Tegelijk voegen schoolleiders in het gespecialiseerd onderwijs toe dat naast evidence-based werken intuïtie ook waardevol is.

Schoolleiders in het po geven aan dat teamleden vaak niet de tijd nemen om wetenschappelijke literatuur te bestuderen. Ook zijn vaardigheden als data verzamelen, een nulmeting uitvoeren en data analyseren niet bij ieder teamlid aanwezig. Volgens de schoolleiders leerden medewerkers die langer hun lesbevoegdheid haalden deze vaardigheden niet tijdens hun opleiding. Verder constateren de schoolleiders verschillen tussen de uiteenlopende pabo-opleidingen, wat het aanleren van onderzoeksvaardigheden betreft. Ook geven ze aan dat kennis over onderzoek doen er bij sommigen wel is, maar moet die weer worden opgehaald. Schoolleiders in het po geven ook voorbeelden van wat helpend is bij het creëren van een onderzoekscultuur. Genoemd worden de Kwaliteitskaarten, waar wetenschappelijke literatuur een vast onderdeel van is.

Schoolleiders in het voortgezet onderwijs zien wat onderzoekende houding betreft veel verschillen bij hun teamleden en koppelen die aan opleidingsniveau. Docenten in het praktijkonderwijs zouden minder gewend zijn om theoretische inzichten te gebruiken terwijl dat op locaties met havo en vwo-afdelingen waar veel eerstegraders werken gebruikelijker is.

Sommige schoolleiders in het voortgezet onderwijs ervaren geen gebrek aan kennis over onderzoek doen bij hun docenten, met name de schoolleiders die leiding geven aan relatief veel academisch geschoolde docenten. Toch ziet men ook hier veel ruimte voor verbetering op het gebied van onderzoekscultuur. Het onderzoek doen naar de eigen praktijk is voor veel medewerkers simpelweg nog niet gebruikelijk:

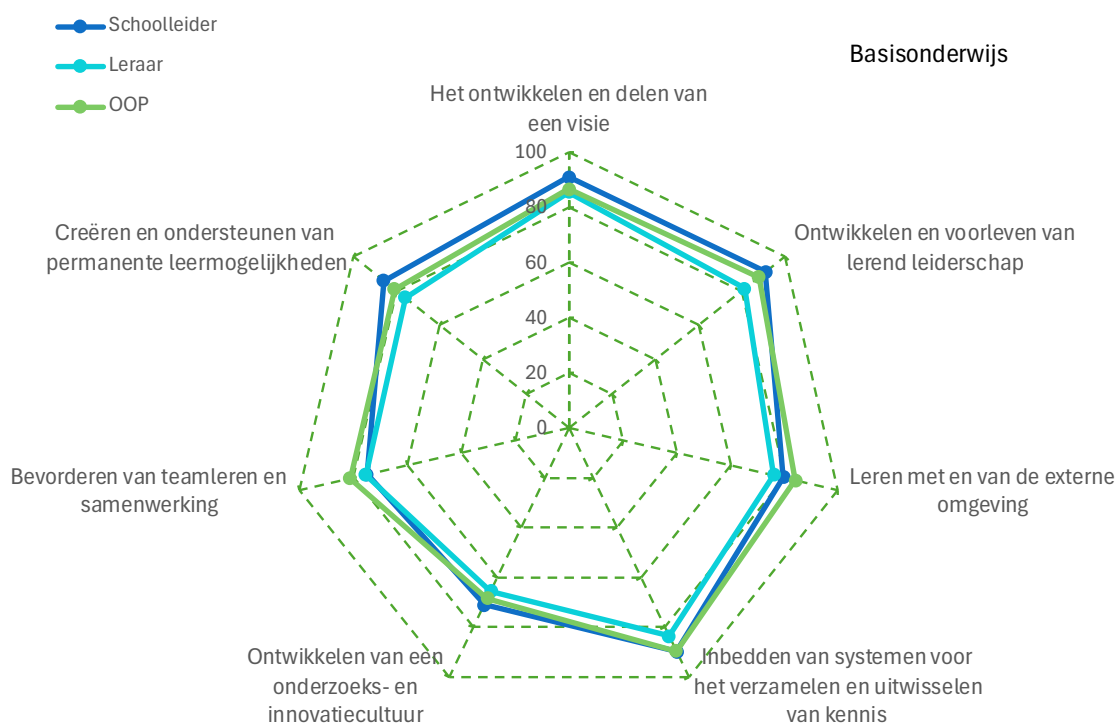
"Het eigen handelen onderzoeken staat nog in de kinderschoenen. Echt goed terugkijken en daar de tijd voor nemen wordt overgeslagen als je daar niet op stuurt. Het onderzoeken zit nog niet goed in de cultuur verweven". (schoolleider voortgezet onderwijs)

Schoolleiders in het vo wijzen er bij de relatief lage score op onderzoekscultuur ook op dat het schort aan tijd voor grondige analyses, door al het andere wat er moet gebeuren.

Basisonderwijs

Figuur 20 geeft de scores op de zeven dimensies weer voor het basisonderwijs, voor schoolleiders, leraren en OOP'ers afzonderlijk. Wat vooral opvalt in de figuur is dat de scores van de drie functiegroepen elkaar weinig ontlopen. Schoolleiders scoren hoger op de dimensie over visie en over lerend leiderschap. Leraren scoren op alle dimensies (net) wat lager dan schoolleiders en OOP'ers.

Figuur 20 Dimensies lerende organisatie naar functie en sector, **basisonderwijs**



Bron: Enquête Lerend Leiderschap, Schoolleiders: n=165, Leraren: n=254, OOP: n=89

Voortgezet onderwijs

Figuur 21 laat zien dat de verschillen tussen de drie functiegroepen binnen het voortgezet onderwijs groter zijn dan in de andere twee sectoren. Met uitzondering van de dimensie 'Ontwikkelen van een onderzoeks- en innovatiecultuur' – waar schoolleiders de laagste score noteren, scoren leraren overal het laagst. De groep leraren in het voortgezet onderwijs is relatief groot ten opzichte van de totale respons op de enquête. De lage overall score van leraren is daarmee bepalend voor de lage scores voor het voortgezet onderwijs uit Figuur 17. Echter, ook OOP'ers en schoolleiders in het voortgezet onderwijs scoren gemiddeld lager op de zeven dimensies dan hun collega's in het basisonderwijs en gespecialiseerd onderwijs.

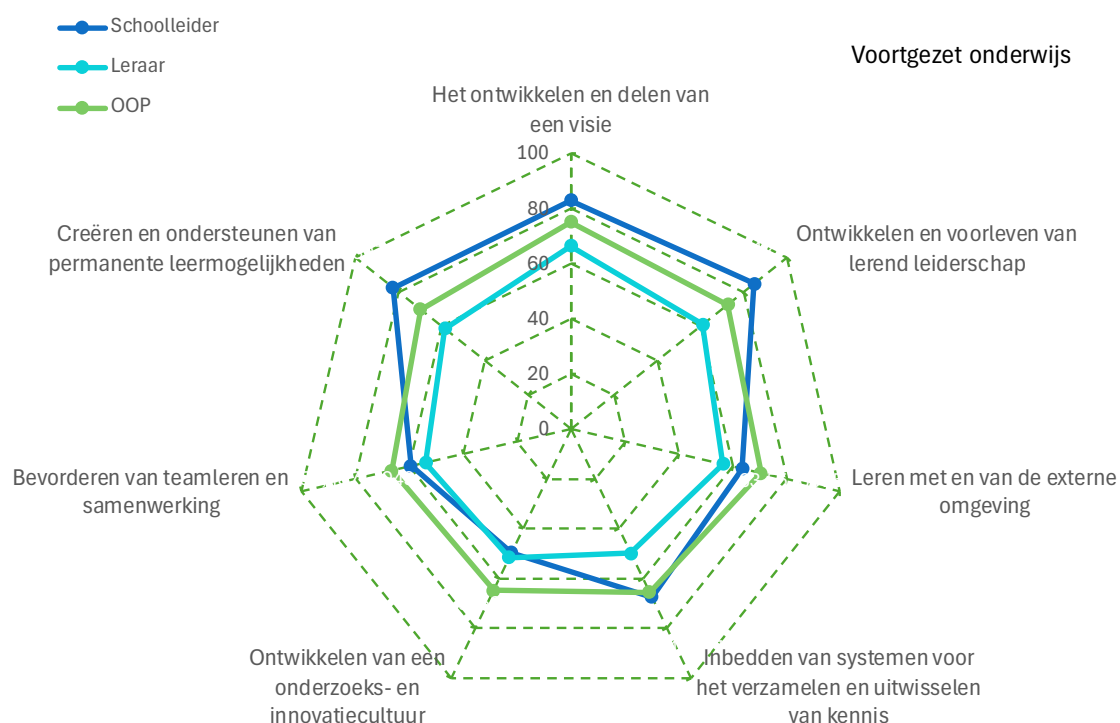
Over het creëren en ondersteunen van permanente leermogelijkheden en over het ontwikkelen en voorleven van lerend leiderschap door de schoolleider zijn leraren aanmerkelijk minder positief. Het verschil tussen de score van leraren en die van schoolleiders is meer dan 20 procentpunt op beide dimensies. OOP'ers zijn relatief positief over het ontwikkelen van een onderzoeks- en innovatiecultuur.

Schoolleiders in de focusgroep voortgezet onderwijs brengen de lagere score van hun sector op de zeven dimensies in verband met schaalgrootte. In het vo is het personeelsbestand op de meeste scholen

groter, en heeft iedere medewerker zijn eigen rooster. Hierdoor is het lastiger om mensen samen te brengen dan in het kleinere, overzichtelijkere po en so. Daarnaast wijzen ze op inhoudelijke versnippering in het vo die het gezamenlijk werken aan schoolontwikkeling bemoeilijkt; iedere docent in het voortgezet onderwijs heeft zijn eigen vakgebied, terwijl in het po en so men doorgaans verantwoordelijk is voor dezelfde vakgebieden.

Een schoolleider in het vo noemt nog een andere, methodologische verklaring voor de lagere score van het vo op de dimensies. Zij vermoedt dat de stellingen bij de dimensies door respondenten in vaak geïnterpreteerd zijn op het niveau van de school, terwijl in het vo veel schoolontwikkeling plaatsvindt binnen de secties. Zouden respondenten op de stellingen hebben gereageerd met in gedachten ontwikkelingen binnen de vaksectie, dan waren de scores volgens haar hoger geweest.

Figuur 21 Dimensies lerende organisatie naar functie en sector, **voortgezet onderwijs**



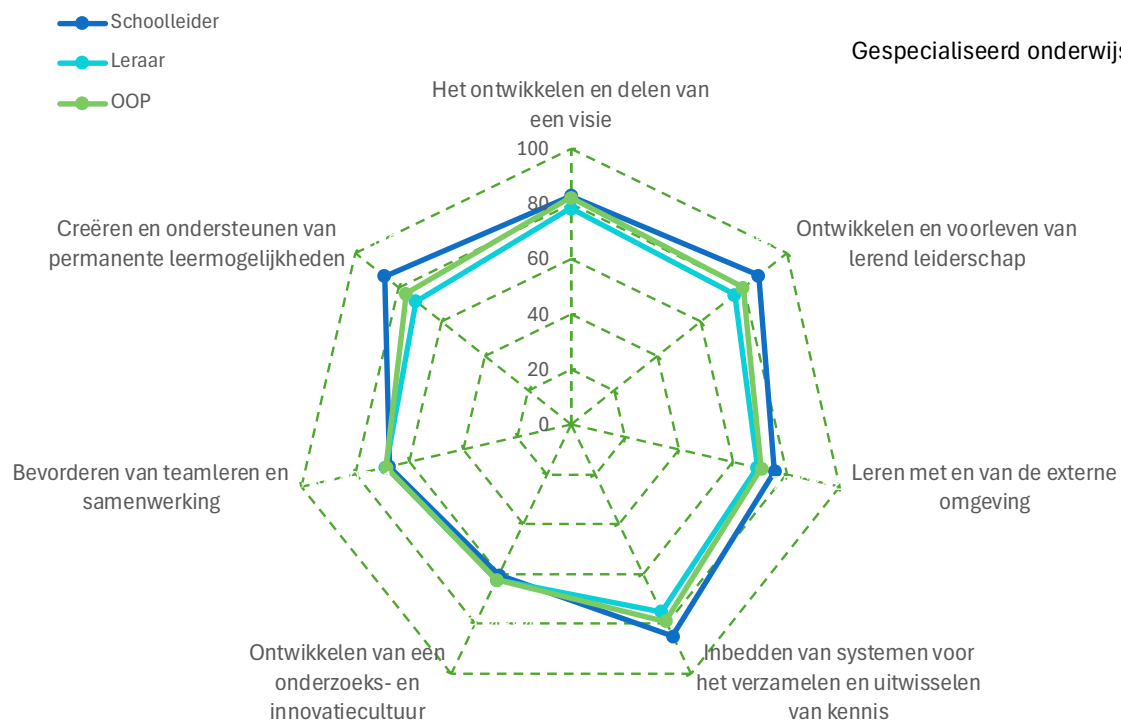
Bron: Enquête Lerend Leiderschap, Schoolleiders: n=156, Leraren: n=650, OOP: n=226

Gespecialiseerd onderwijs

Figuur 22 geeft de scores per functiecategorie weer voor het gespecialiseerd onderwijs. Op drie dimensies – over leermogelijkheden, over het inbedden van systemen voor kennisuitwisseling en de dimensie over lerend leiderschap – scoren schoolleiders duidelijk hoger dan leraren en OOP'ers. Voor de andere kenmerken liggen de scores vrij dicht bij elkaar.

Schoolleiders in de focusgroep gespecialiseerd onderwijs noemen als voorbeeld van leermogelijkheden de studiedagen, kennismarkten en kenniscafés op hun school, vaak ook met externe experts als spreker. Typisch voor de sector is dat op deze dagen vaak doelgroep-gerelateerde onderwerpen centraal staan, zoals epilepsie en slechthorendheid. Ook worden de dagen vaak georganiseerd door en voor zeer heterogene teams van leraren, OOP'ers, gedragspecialisten en revalidatiemedewerkers.

Figuur 22 Dimensies lerende organisatie naar functie en sector, **gespecialiseerd onderwijs**

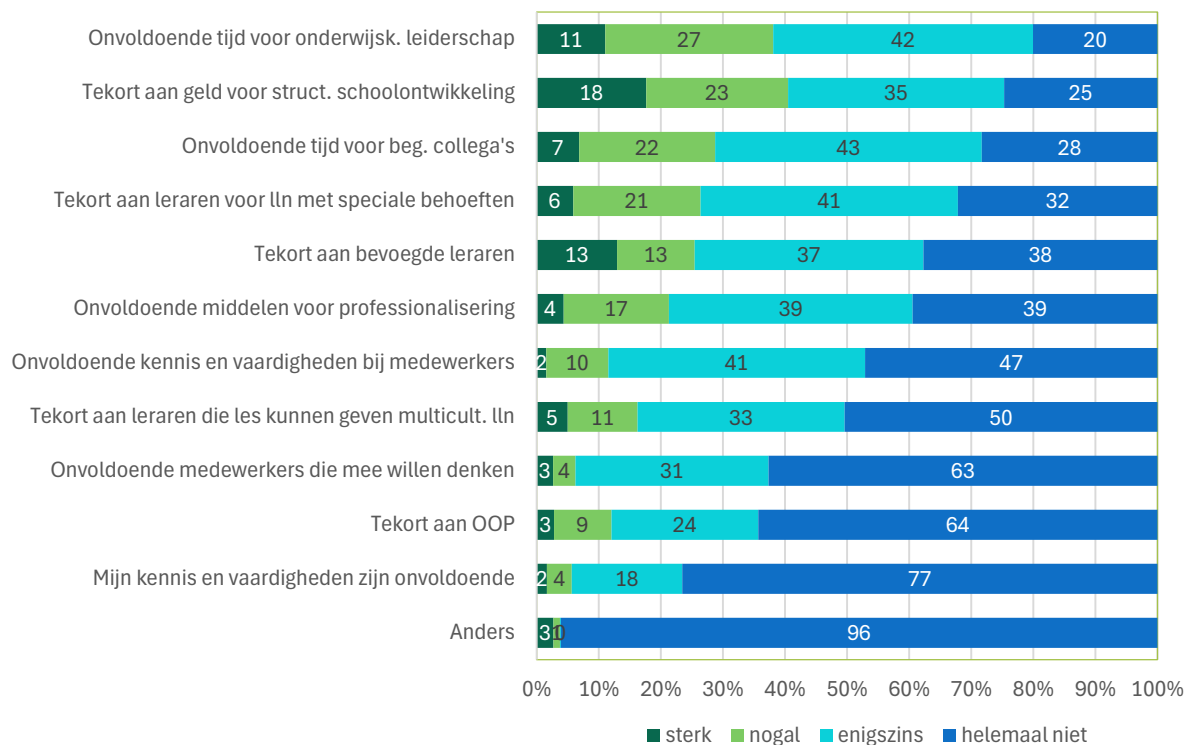


Bron: Enquête Lerend Leiderschap, Schoolleiders: n=189, Leraren: n=470, OOP: n=417

3.3 Uitdagingen in en om school

Aan de schoolleiders legden we een lijst voor met mogelijke uitdagingen in en om de school en vroegen hen aan te geven of deze van toepassing zijn (Figuur 23). Het vaakst (top-5) geven schoolleiders aan dat er op hun school sprake is van onvoldoende tijd voor onderwijskundig leiderschap, tekort aan geld voor structurele schoolontwikkeling, onvoldoende tijd voor het begeleiden van collega's, tekort aan leraren die in staat zijn les te geven aan leerlingen met speciale behoeften en tekort aan bevoegde leraren.

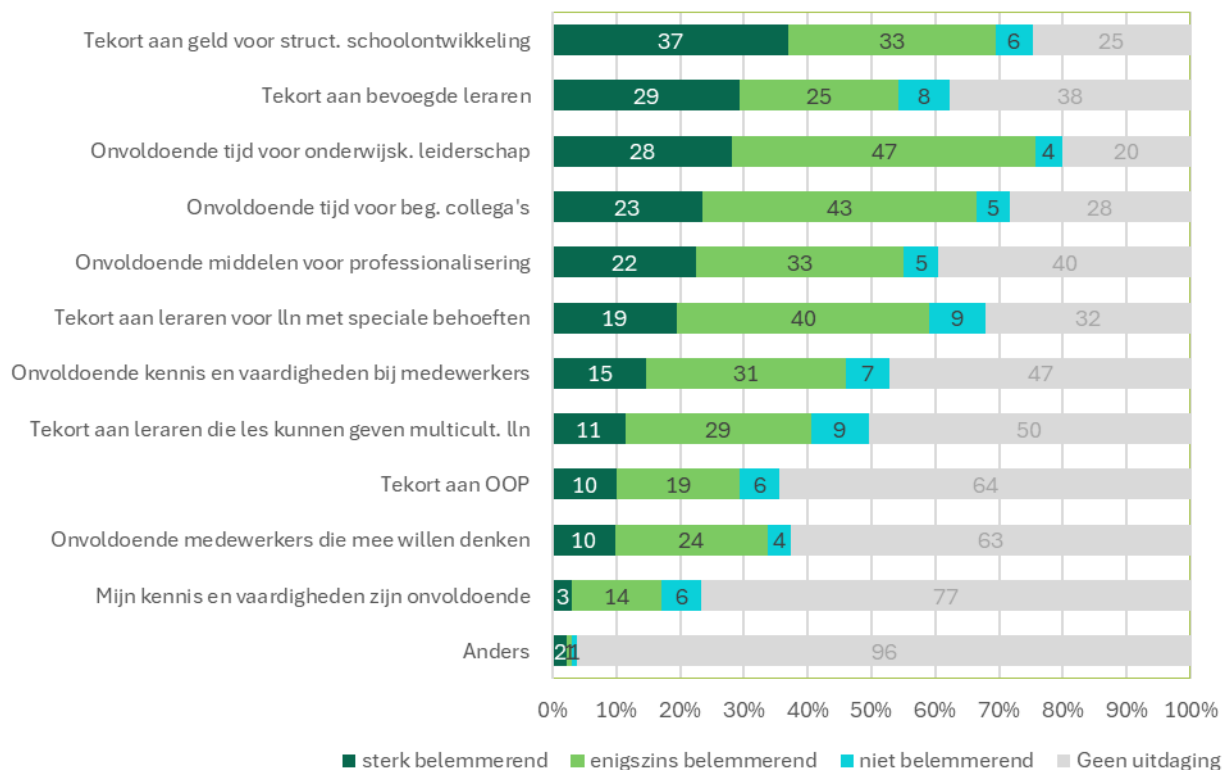
Figuur 23 Uitdagingen in en om school



Bron: Enquête schoolleiders, n_schoolleiders=491

Vervolgens vroegen we per uitdaging uit in hoeverre dit bepalend is voor het worden (of blijven) van een lerende organisatie (Figuur 24). De drie belangrijkste, sterk belemmerende, uitdagingen voor de mate waarin een schoolleider toekomt aan het worden of zijn van een lerende organisatie, zijn: tekort aan geld voor structurele schoolontwikkeling, tekort aan bevoegde leraren en onvoldoende tijd voor onderwijskundig leiderschap. In totaal heeft twee derde van de schoolleiders te maken met één of meerdere uitdagingen in en om de school die sterk de aandacht voor de lerende organisatie belemmeren. Dat verschilt niet significant tussen de verschillende schooltypen. Schoolleiders die geen cursus of opleiding hebben gevolgd specifiek gericht op management in het onderwijs, geven vaker aan dat ze met een of meerdere sterk belemmerende uitdagingen te maken hebben. Datzelfde geldt voor schoolleiders die werkzaam zijn op een school in de G5. Ook schoolgrootte doet er toe, waarbij schoolleiders naarmate de school groter is, vaker aangeven sterk belemmerd te worden door een of meerdere uitdagingen.

Figuur 24 Uitdagingen in en om school die bepalend zijn voor het worden of blijven van een lerende organisatie



Bron: Enquête schoolleiders, n_schoolleiders=491

Maar zien we dan ook verschillen in de tijd die schoolleiders aan schoolontwikkeling besteden? Verschillen in de mate van regie? En scoren ze inderdaad minder hoog op de mate waarin ze zichzelf een lerend leider noemen of hun school een lerende organisatie? Als we de groep met en zonder sterk belemmerende uitdagingen met elkaar vergelijken dan blijken schoolleiders die te maken hebben met sterk belemmerende uitdagingen in en om de school inderdaad relatief minder tijd te besteden aan schoolontwikkeling (26,4% vs. 28,2%), minder vaak regie te ervaren (80% vs. 89%) en minder vaak (zeer) tevreden te zijn over de ondersteuning vanuit het bestuur (56% vs. 68%). De situatie van sterk belemmerende uitdagingen houdt eveneens een negatief verband met de mate waarin schoolleiders zichzelf en de eigen organisatie positief scoren op zowel de schaal van lerend leiderschap (89% vs. 92%) als van lerende organisatie (80% vs. 87%).

Kijken we naar specifieke belemmeringen en de samenhang met ervaren regie, dan zien we dat personeelstekorten (zowel leraren als OOP) en gebrek aan tijd er voor zorgen dat schoolleiders minder regie ervaren. En ook belemmerend voor die mate van regie zijn onvoldoende middelen en onvoldoende medewerkers die mee willen en kunnen denken.

Voor het worden van een lerende organisatie zijn de meest bepalende belemmeringen gebrek aan tijd en onvoldoende medewerkers die mee willen werken, dan wel onvoldoende vaardigheden daarvoor hebben.

In de focusgroepen is dieper ingegaan op de uitdagingen waar schoolleiders in het kader van werken aan schoolontwikkeling mee te maken hebben. Dit zijn de uitdagingen die erg spelen voor de schoolleiders in de focusgroepen: gebrek aan structureel geld, de vele taken vanuit de overheid,

personeelstekort in combinatie met veel verloop en veel deeltijdwerkers (dit laatste met name in basisonderwijs), verantwoordingsplicht en beperkingen van de CAO PO en VO. Een uitdaging wordt in de focusgroepen slechts door één schoolleider genoemd: een gebrek aan lesmateriaal voor bepaalde groepen leerlingen in het gespecialiseerd onderwijs. We lichten de besproken uitdagingen hier toe.

Het gebrek aan structureel geld voor schoolontwikkeling wordt in de focusgroepen vaak genoemd als belemmering voor werken aan schoolontwikkeling. Subsidies zijn tijdelijk, schoolleiders geven aan dat ze behoefte hebben aan geld waarmee ze op langere termijn bezig kunnen zijn met schoolontwikkeling en hier mensen voor vrij te spelen. Dat geld is nodig om vervanging te regelen, voor collegiale consultatie, om medewerkers te scholen en om ze ruimte te geven om zaken te ontwikkelen en te onderzoeken, zoals de rol die AI kan spelen in het onderwijs. Een schoolleider in het VO geeft aan dat de rijksbijdrage gebaseerd is op het aantal leerlingen in het voorgaande jaar. Dat zorgt bij een stijging van het aantal leerlingen voor problemen: de schoolleiders heeft dan te maken met een krappe formatie en kan zijn medewerkers onvoldoende vrijmaken voor werken aan schoolontwikkeling.

Een andere vaak genoemde uitdaging zijn de vele (extra) taken die scholen krijgen vanuit de overheid, zoals de burgerschapsopdracht, het bevorderen van digitale geletterdheid, en in het basisonderwijs de verplichting van wekelijks minimaal twee uur bewegingsonderwijs. De vele opdrachten maken het niet alleen lastig om als school focus te houden, maar zorgen ook voor gebrek aan tijd als het gaat om collegiale consultatie, onderzoek doen en het ontwikkelen van onderwijs.

Tekort aan personeel is ook een vaak genoemde uitdaging. Collega's vervangen zodat zij tijd hebben om zaken te ontwikkelen, is hierdoor lastig. Ook kost het inhuren van docenten voor vervanging veel geld. Daarnaast – en dit wordt met name genoemd door schoolleiders in het BAo – maken de vele wisselingen in personeel en het grote aantal medewerkers in deeltijd samen leren lastig, er zijn weinig gemeenschappelijke momenten. Sommige scholen hebben veel starters en onbevoegd personeel in dienst. De leiding dringt er bij hen op aan te focussen op het lesgeven, want, zoals een schoolleider aangeeft:

"Eerst competent in de klas, daarna in het team" (schoolleider basisonderwijs)

Daarbij speelt mee dat schoolleiders, met het oog op behoud van personeel, teamleden ook niet te veel willen belasten.

Voor veel schoolleiders is de tijd die opgaat aan administratie een doorn in het oog. Hierdoor hebben leidinggevendenden te weinig tijd om mensen te begeleiden en bezig te zijn met schoolontwikkeling. Men noemt als de evaluatie van subsidies door het jaar heen en de vele documenten die aan de inspectie moeten worden aangeleverd:

"Ik word knotsgek van administratieve dingen die moeten. Het is echt window dressing, ik heb het gevoel door hoepeltjes te moeten dansen voor de inspectie. Zoals laatst bij het bezoek van de inspectie bij onze taalklas van 13 leerlingen: niet normaal wat je daarvoor moet doen." (schoolleider voortgezet onderwijs)

Schoolleiders in het voortgezet onderwijs en basisonderwijs noemen de CAO als belemmerende factor. Volgens schoolleiders in het VO werken de regels in de CAO omtrent verlof, maximale aantal lessen per

medewerker en de normjaartaak beperkend. Collega's zijn niet bereid bepaalde taken op zich te nemen, omdat ze er geen uren voor hebben.

Schoolleiders in het basisonderwijs noemen de duurzame inzetbaarheidsuren (DI) in de CAO als belemmering. Als medewerkers de gespaarde DI-uren in een keer opnemen zorgt dat voor formatie-problemen. Verder is het scholingsbudget van 500 euro per fte volgens de schoolleiders onvoldoende om zowel een cursus als vervanging van te betalen.

Een uitdaging die alleen genoemd werd door schoolleiders in het gespecialiseerd onderwijs is het gebrek aan landelijk ontwikkeld lesmateriaal. Voor het reguliere onderwijs wordt er veel ontwikkeld, voor met name zeer moeilijk lerende kinderen en kinderen met een ernstige meervoudige beperking is er weinig materiaal, waardoor scholen dit vaak zelf moeten ontwikkelen. Dat is tijdrovend en gaat ten koste van werken aan schoolontwikkeling.

3.4 Verschillen verklaard

Deze paragraaf beschrijft verschillen in de mate waarin respondenten hun school als lerende organisatie bestempelen en verklaringen daarvoor. Dit doen we op basis van een multilevelanalyse van de enquêtedata. Deze methode maakt het mogelijk om zowel op het niveau van medewerkers als op het niveau van scholen – vandaar de naam multilevel of multiniveau – na te gaan of bepaalde kenmerken bijdragen aan de score op schoolontwikkeling.

Aangezien een deel van de relevante vragen alleen aan schoolleiders is gesteld, gaan we hieronder eerst in op verklarende modellen voor alle respondenten – leraren, OOP'ers en schoolleiders – per sector. Vervolgens gaan we dieper in op alleen de schoolleiders. De details van de modellen zijn opgenomen in de bijlage.

Een overzicht van kenmerken op persoons- en schoolniveau is opgenomen in Tabel 5. De kolom 'niveau' geeft weer of het een kenmerk is op persoonsniveau of op schoolniveau. Als in de kolom 'schoolleider' staat, betreft het een kenmerk op persoonsniveau dat alleen voor schoolleiders bekend is. De afhankelijke variabele in de analyse is de mate waarin respondenten hun school als lerende organisatie zien. Dit is berekend door het aandeel positieve antwoorden (eens, zeer eens) op alle stellingen van de zeven dimensies van de lerende organisatie te berekenen.

Tabel 5 Variabelen in de verklarende analyse

Niveau	Variabele	Categorieën	po	so	vo
Persoon	Functie	Leraar, OOP'er, schoolleider	✓	✓	✓
Persoon	Geslacht	Man, vrouw, anders	✓	✓	✓
Persoon	Opleidingsniveau	<=ad, hbo ba, hbo ma, universitair	✓	✓	✓
Persoon	Leeftijd	<=35, 36 t/m 45, 46 t/m 55, >=56	✓	✓	✓
Persoon	Werkervaring binnen de school	≤3 jaar, 4 t/m 10 jaar, >10 jaar	✓	✓	✓
Persoon	Werkervaring buiten het onderwijs	Geen, Wel	✓	✓	✓
Schoolleider	Baanomvang	<0,9, >=0,9	✓	✓	✓
Schoolleider	Type schoolleider	Middenmanagement, Eindverantwoordelijk	✓	✓	✓
Schoolleider	Tijdsbesteding	Percentage tijdsbesteding aan schoolontwikkeling	✓	✓	✓
Schoolleider	Regie werkzaamheden	Dichotoom: Helemaal niet of enigszins, Veel of zeer veel	✓	✓	✓
Schoolleider	Uitdagingen	Aantal uitdagingen die sterk belemmerend zijn in het worden of blijven van een lerende organisatie	✓	✓	✓
Schoolleider	Oordeel ondersteuning bestuur	Dichotoom: Zeer goed of goed, Voldoende, slecht of zeer slecht	✓	✓	✓
Schoolleider	Bijdrage van het schoolbestuur aan ervaren regie werkzaamheden	Dichotoom: Helemaal niet of enigszins, veel of zeer veel	✓	✓	✓
School	Soort gespecialiseerd onderwijs	Sbo, So, Vso	-	✓	-
School	Schoolgrootte	Aantal leerlingen: ≤150, 151 t/m 250, >250 Voor voortgezet onderwijs: ≤250, 251 t/m 750, >750	✓	✓	✓
School	Bestuursgrootte	Aantal besturen: Eénpitter, 2 t/m 10 scholen, 11 t/m 20 scholen, 21 scholen of meer	✓	✓	✓
School	Achterstandsscores	Achterstandsscore zoals berekend door het CBS in drie categorieën (0, >0 en ≤ 300, >300)	✓	-	✓
School	NNCA	Aandeel leerlingen met een niet-Nederlandse culturele achtergrond	-	✓	-

Modelselectie

Om de verschillen tussen – en binnen – scholen te verklaren, is per sector een model geschat op basis van variabelen die in Tabel 5 zijn genoemd. Variabelen die alleen voor schoolleiders bekend zijn, zijn in een tweede model opgenomen. Niet elke variabele heeft invloed op de score voor lerende organisatie (de uitkomstmaat). Om te komen tot een model dat zo goed mogelijk bij de onderliggende data past en waarin alleen variabelen zijn opgenomen die bijdragen aan de verklaring, zijn stapsgewijs modellen geschat tot een optimaal model is gevonden. De stappen zijn als volgt:

- Variabelen zijn ingedeeld naar drie groepen:
 - Demografie: leeftijd, geslacht, opleidingsniveau.
 - Werk: functie, werkervaring binnen de school, werkervaring buiten het onderwijs.
 - Schoolleider (alleen voor model met alleen schoolleiders): o.a. tijdsbesteding schoolontwikkeling, regie op werkzaamheden.
 - School: o.a. school- en bestuursgrootte, achterstandsscore.

- Per groep hebben we verschillende combinaties van kenmerken in het model gezet om te kijken welke daarvan echt iets toevoegen aan de verklaring van de score voor lerende organisatie.
- Voor elk model is nagegaan hoe goed het past bij de gegevens. Daarbij is gebruikgemaakt van een maat die aangeeft hoe goed een model de data beschrijft zonder onnodig ingewikkeld te worden (het zogenoemde Akaike Information Criterion, AICc).³
- Na het bepalen van het optimum – welke variabele wordt wel of niet opgenomen in het model – voor de eerste groep, gebeurt dit voor de volgende groep.
- Een eindmodel is geschat, met daarin alle eerder geselecteerde variabelen.

Voordat we de multilevelanalyse uitvoeren, is het belangrijk om te onderzoeken hoeveel van de verschillen in de uitkomst – het oordeel van respondenten over het zijn van een lerende organisatie – voortkomt uit verschillen tussen scholen, en hoeveel uit verschillen tussen medewerkers binnen dezelfde school. Binnen een school verschillen antwoorden van respondenten ook van elkaar (variantie binnen scholen), al hebben sommige scholen gemiddeld hogere of lagere scores dan anderen (variantie tussen scholen).

Door eerst deze twee soorten variantie te bekijken, krijgen we inzicht in of een multilevelanalyse zinvol is. Als bijna alle verschillen binnen scholen zitten (tussen medewerkers van dezelfde school en nauwelijks tussen scholen), dan voegt een multilevelmodel weinig toe. Maar als er wél duidelijke verschillen tussen scholen zijn, is het belangrijk om dat in de analyse mee te nemen — anders onderschatten we effecten en trekken we mogelijk verkeerde conclusies.

Basisonderwijs

Voor het basisonderwijs zien we dat scholen (vestigingen; hierbij is het 6-cijferige BRIN-nummer gebruikt) duidelijk van elkaar verschillen. Als we naar de totale variantie kijken – dus alle verschillen in scores tussen alle respondenten samen – dan is 28 procent daarvan toe te schrijven aan verschillen tussen scholen. De overige 72 procent komt door verschillen tussen respondenten binnen dezelfde school. Met andere woorden: niet alleen medewerkers binnen een school verschillen van elkaar, maar de ene school als geheel scoort ook echt anders dan de andere.

Het best passende model voor het basisonderwijs – dat het grootste deel van de variatie in de score op 'lerende organisatie' verklaart en onnodige variabelen weglaat – bestaat uit de volgende voorspellende factoren: geslacht, leeftijd, functie, werkervaring binnen de school en de achterstandsscore.

De kenmerken in het model verklaren samen ongeveer 10 procent van de verschillen in scores op 'lerende organisatie' tussen medewerkers. Met andere woorden: deze voorspellers dragen maar in beperkte mate bij aan het verklaren van de variantie in deze scores. Als we daarnaast ook meenemen dat medewerkers van dezelfde school meer op elkaar lijken dan medewerkers van verschillende scholen, beschrijft het volledige model ongeveer 33 procent van de totale variantie in de score op 'lerende organisatie'. Er blijft dus nog een aanzienlijk deel van de verschillen over dat niet door dit model wordt verklaard.

³ Dit criterium beoordeelt de model-fit, maar houdt ook rekening met het aantal variabelen. Een lager AICc-getal duidt op een betere balans tussen verklaringskracht en eenvoud (minder variabelen). De toevoeging 'c' staat voor corrected, een correctie die rekening houdt met de steekproefgrootte.

We zien weinig verschil, in ieder geval niet statistisch significant, tussen de scores op lerende organisatie van mannen en vrouwen.

Ook de scores van medewerkers met verschillende opleidingsniveau verschillen niet significant van elkaar, dit betekent dat wanneer we alleen kijken naar opleidingsniveau de score op 'lerende organisatie' nauwelijks verandert wanneer het opleidingsniveau hoger (of lager) wordt.

We zien wel duidelijke verschillen tussen functies. Schoolleiders en onderwijs-ondersteunend personeel (OOP) geven hun school gemiddeld een hogere score voor de school als 'lerende organisatie' dan leraren. Ook voor achterstandsscore, een variabele op schoolniveau, zijn er statistisch significante verschillen. Op scholen met een hoge achterstandsscore (groter dan 300) is de score voor lerende organisatie lager dan op scholen met een achterstandsscore van nul of tussen de nul en 300.

In de vragenlijst is een aantal zaken alleen aan schoolleiders en niet aan leraren en OOP'ers gevraagd. Deze variabelen zijn relevant om in een verklarend model te toetsen. Door deze variabelen aanvullend op te nemen, worden alleen de schoolleiders uit – in dit geval het basisonderwijs – opgenomen in de analyse. Om deze reden is steeds per sector een model voor alle respondenten en een model voor alleen schoolleiders gepresenteerd.

Het gaat om de volgende kenmerken: baanomvang, type schoolleider (middenmanagement of eindverantwoordelijk schoolleider), tijdsbesteding aan schoolontwikkeling, ervaren regie over het indelen van tijd en het prioriteren van werkzaamheden, het aantal uitdagingen die spelen op school en die de respondent als sterk belemmerend beschouwt in het worden of blijven van een lerende organisatie, het oordeel over de algemene ondersteuning die de schoolleider van het schoolbestuur ontvangt bij zijn of haar werkzaamheden en tenslotte de mate waarin ondersteuning vanuit het schoolbestuur bijdraagt aan regie op de eigen werkzaamheden. Opnieuw is op basis van het AICc bepaald welke combinatie van variabelen leidt tot een optimaal model.

In een model voor het basisonderwijs met alleen schoolleiders is de variantie op schoolniveau hoger, maar liefst 57 procent. Er zijn met andere woorden meer verschillen tussen scholen dan binnen scholen.

Voor het basisonderwijs leidt dit tot een model met de variabelen geslacht, leeftijd, werkervaring buiten het onderwijs, schoolgrootte en achterstandsscore. Van de bovengenoemde variabelen die alleen voor schoolleiders bekend zijn, zijn in het uiteindelijke model drie variabelen opgenomen: belemmerende uitdagingen, ondersteuning vanuit het bestuur en de variabele die beschrijft of ondersteuning van het bestuur bijdraagt aan regie op eigen werkzaamheden.

Voor vier variabelen zijn er significante effecten. Een groter aantal uitdagingen op school die sterk belemmerend zijn in het worden of blijven van een lerende organisatie hangt samen met een lagere score voor lerende organisatie. Als een schoolleider de ondersteuning vanuit het bestuur als voldoende, slecht of zeer slecht bestempelt, is de score ook significant lager dan wanneer een respondent de ondersteuning als goed of zeer goed kwalificeert. Voor middelgrote scholen (meer dan 150 tot en met 250 leerlingen) is de score voor lerende organisatie hoger dan voor kleine scholen, de referentiegroep. Tot slot is de score voor scholen met een hoge achterstandsscore (>300) lager dan voor scholen met een achterstandsscore van nul.

In het model vinden we vier variabelen met een duidelijk (statistisch significant) effect:

- Hoe meer sterke belemmeringen een school ervaart om een lerende organisatie te worden of te blijven, hoe lager de score op 'lerende organisatie'.
- Wanneer schoolleiders de ondersteuning vanuit het bestuur als voldoende, slecht of zeer slecht beoordelen, ligt de score op 'lerende organisatie' lager dan bij schoolleiders die de ondersteuning als goed of zeer goed ervaren.
- Middelgrote scholen (meer dan 150 tot en met 250 leerlingen) scoren hoger op 'lerende organisatie' dan kleine scholen. Kleine scholen vormen hier de referentiegroep.
- Scholen met een hoge achterstandsscore (meer dan 300) hebben een lagere score op 'lerende organisatie' dan scholen met een achterstandsscore van nul.

Voortgezet onderwijs

In het voortgezet onderwijs is 28 procent van de totale variantie toe te schrijven aan verschillen tussen scholen. Dat aandeel is vergelijkbaar met het basisonderwijs (ook 28%) en iets lager dan in het gespecialiseerd onderwijs (35%).

Voor het voortgezet onderwijs zijn op vergelijkbare wijze als in het basisonderwijs modellen geschat, eerst voor alle respondenten en vervolgens voor schoolleiders. Het optimale model omvat de volgende voorspellende variabelen: geslacht, leeftijd, functie, werkervaring binnen de school, werkervaring buiten het onderwijs, schoolgrootte en de achterstandsscore.

Net als in het basisonderwijs verschillen mannen en vrouwen niet in hun scores op lerende organisatie. Ook opleidingsniveau en leeftijd hebben afzonderlijk geen invloed op de score op lerende organisatie. Net als in het basisonderwijs geldt dat leraren een lagere score toekennen aan de school als lerende organisatie dan schoolleiders. Medewerkers met meer dan tien jaar werkervaring binnen de school kennen een lagere score toe aan de lerende organisatie dan hun collega's met maximaal drie jaar werkervaring binnen de huidige school (de referentiegroep).

In het model zijn twee variabelen op schoolniveau opgenomen, schoolgrootte en achterstandsscore. Middelgrote (251 t/m 750 leerlingen) en grote vestigingen (meer dan 750 leerlingen) wijken significant af van de kleine scholen (tot en met 250 leerlingen per vestiging). Voor de achterstandsscore worden geen significante verschillen tussen scholen gevonden.

In het model voor het voortgezet onderwijs waarin alleen schoolleiders zijn opgenomen is de variantie op schoolniveau 37 procent. Voor het voortgezet onderwijs leidt dit tot een model met de variabelen geslacht, opleidingsniveau, leeftijd, werkervaring binnen het onderwijs en werkervaring buiten het onderwijs. Schoolkenmerken als bestuursgrootte of achterstandsscore zijn niet in het uiteindelijke model opgenomen. Van de variabelen die alleen voor schoolleiders bekend zijn, zijn in het model vier variabelen opgenomen: belemmerende uitdagingen, het percentage tijd die een schoolleider aan schoolontwikkeling besteedt, de mate van regie op de eigen werkzaamheden en de mate waarin ondersteuning van het bestuur bijdraagt aan regie op eigen werkzaamheden.

Voor vier variabelen zijn er significante effecten gevonden. De score op lerende organisatie is significant hoger voor schoolleiders in de leeftijdsklasse van 46 tot en met 55 jaar. Dat geldt wanneer ze in het model worden vergeleken met de referentiegroep, schoolleiders van 35 jaar of jonger. Ook is de score hoger voor schoolleiders met meer dan tien jaar werkervaring binnen de school.

Een groter aantal uitdagingen op school die sterk belemmerend zijn in het worden of blijven van een lerende organisatie hangt ook in het voortgezet onderwijs samen met een lagere score voor lerende organisatie. Een schoolleider die vaak of zeer vaak regie ervaart over het indelen van de tijd en het prioriteren van werkzaamheden scoort eveneens hoger op de score voor lerende organisatie.

Gespecialiseerd onderwijs

Voor het gespecialiseerd onderwijs blijkt er het grootste verschil te bestaan tussen scholen in hun scores op de lerende organisatie. Van alle verschillen in scores kan ongeveer 35 procent worden toegeschreven aan verschillen tussen scholen en 65 procent aan verschillen tussen medewerkers binnen dezelfde school.

In het best passende model dat is gebaseerd op antwoorden van zowel leraren, OOP'ers als schoolleiders, zijn de volgende verklarende kenmerken opgenomen: geslacht, leeftijd, functie, het aandeel leerlingen met een niet-Nederlandse culturele achtergrond en het type gespecialiseerd onderwijs: sbo, so of vso.

Van deze kenmerken zijn er twee waarbij geldt dat er duidelijke, statistisch significante verschillen bestaan tussen categorieën. Voor geslacht geldt dat degenen die 'anders' hebben ingevuld, lager scoren op lerende organisatie dan vrouwen, de referentiegroep. Deelnemers aan het onderzoek uit de leeftijdsgroep 46 tot en met 55 jaar hebben een hogere score op lerende organisatie dan jongere schoolleiders.

In het model voor het gespecialiseerd onderwijs, waarin alleen schoolleiders zijn opgenomen, kan ongeveer 73 procent van de verschillen in de score op lerende organisatie worden toegeschreven aan verschillen tussen scholen. Dit is erg hoog en mogelijk een overschatting, omdat in een deel van de gevallen per school maar één schoolleider aan het onderzoek heeft deelgenomen. In zulke situaties kan het model de verschillen binnen scholen niet goed schatten, waardoor relatief veel variantie aan verschillen tussen scholen wordt toegeschreven. Tegelijk duidt dit wel op duidelijke verschillen tussen scholen.

In het best passende model zijn de volgende variabelen opgenomen: geslacht, leeftijd, werkervaring buiten het onderwijs, baanomvang, type schoolleider, het aantal uitdagingen op school die belemmerend zijn voor het worden of blijven van een lerende organisatie, het aandeel tijd dat een schoolleider aan schoolontwikkeling besteedt, het oordeel over de ondersteuning door het bestuur, schoolgrootte en type gespecialiseerd onderwijs.

Van deze variabelen zijn er zeven waarvoor duidelijke, statistisch significante effecten zijn gevonden. Mannen hebben een lagere score op lerende organisatie dan vrouwen. Schoolleiders met een fulltime aanstelling scoren hoger op lerende organisatie dan schoolleiders met een aanstelling van minder dan 0,9 fte. Eindverantwoordelijk schoolleiders scoren hoger dan middenmanagers.

Schoolleiders die een hoger percentage van hun tijd aan schoolontwikkeling kunnen besteden, hebben een hogere score voor lerende organisatie. Schoolleiders die de ondersteuning van het bestuur als voldoende, slecht of zeer slecht beoordelen, scoren lager dan degenen die de ondersteuning goed of zeer goed vinden.

Grote scholen, met meer dan 250 leerlingen, scoren hoger op lerende organisatie. En tot slot is de score op lerende organisatie voor scholen uit het voortgezet speciaal onderwijs significant lager in vergelijking met scholen uit het speciaal basisonderwijs (de referentiegroep). Scholen uit het speciaal onderwijs scoren ook lager dan scholen uit het speciaal basisonderwijs, maar dit verschil is net niet statistisch significant.

3.5 Verbetersuggesties

Leraren en OOP'ers zijn in de enquête gevraagd naar tips om de school nog meer als een lerende organisatie te laten functioneren. In deze paragraaf zetten we deze suggesties uiteen, geclusterd naar thema. De suggesties gelden niet voor alle scholen, maar zijn een weergave van alle tips uit de enquête. Een deel van de leraren en OOP'ers geeft geen tips, maar geeft aan dat alles goed verloopt of spreekt het vertrouwen in en waardering uit voor de schoolleider.

Feedbackcultuur

Medewerkers suggereren dat aandacht voor een open en sociaal veilige feedbackcultuur kan bijdragen aan een school die nog meer als een lerende organisatie functioneert. Het gaat om een cultuur waarin iedereen – schoolleiding en collega's – actief luistert, constructief feedback geeft én ontvangt, daar zichtbaar naar handelt, en zo vertrouwen en gezamenlijke ontwikkeling versterkt. Lesbezoek is een punt dat een aantal respondenten noemt: de schoolleider mag dat vaker en structureler doen.

Meer tijd en ruimte voor gezamenlijke professionele ontwikkeling en overleg

Een tweede suggestie die veelvuldig terugkomt gaat om tijd en ruimte voor gezamenlijke ontwikkeling en overleg. Medewerkers vragen structureel tijd en ruimte om samen te kunnen leren, overleggen en verbeteren. Ze geven daarbij aan graag meer inspraak te willen in de invulling van studiedagen en ontwikkelmomenten.

Samen leren door collegiale feedback, intervisie en kennisdeling

Aansluitend bij de vorige alinea geven medewerkers aan dat samen leren bij kan dragen aan de school als lerende organisatie. De antwoorden laten zien dat medewerkers de school als lerende organisatie willen versterken door leren tot een gezamenlijke, structurele activiteit te maken. Ze pleiten voor meer ruimte, tijd en veiligheid om van elkaar te leren via intervisie, feedback en observatie, over teamgrenzen heen. Dit vraagt actieve facilitering hiervan door de schoolleiding.

Docenten vragen daarbij ook om autonomie en vertrouwen om zelf richting te kunnen geven aan hun werk en ontwikkeling. De rol van de schoolleider verschuift daarbij van aansturen naar faciliteren van leren en eigenaarschap.

Meer structuur in het verbeterproces

Medewerkers geven aan dat er behoefte is aan meer structuur, continuïteit en focus in het verander- en verbeterproces. In plaats van steeds nieuwe initiatieven te ontplooien, is het belangrijk om systematisch te werken. Daarbij worden heldere doelen gesteld, plannen met duidelijke taakverdeling uitgevoerd, vindt regelmatig evaluatie plaats en geleerd van de praktijk, waarna op basis van praktijkervaring vervolgstappen worden gezet.

Echt luisteren

Volgens medewerkers kan echt luisteren naar wat er leeft op de werkvloer ervoor zorgen dat de school nog meer een lerende organisatie wordt. Door goed te luisteren naar signalen, ideeën en zorgen van medewerkers sluit beleid beter aan bij wat er in de praktijk speelt. Medewerkers zijn professionals, dus neem hun kennis en ervaring serieus.

Aanwezigheid op de werkvloer

Samenhangend met het vorige thema geven medewerkers aan dat ze graag zien dat leidinggevenden regelmatig aanwezig zijn in de dagelijkse praktijk en minder vanuit vergaderingen sturen. Beslissingen sluiten dan beter aan bij de realiteit van de werkvloer en dit draagt bij aan een gevoel van gezamenlijke verantwoordelijkheid. De aanwezigheid draagt ook bij aan het gevoel dat leidinggevenden betrokken zijn bij het werk en bij het welzijn van medewerkers.

Scholing- en ontwikkelingsmogelijkheden

Een aantal medewerkers vraagt om duidelijke en toegankelijke scholingsmogelijkheden, tijd en ruimte om zich te ontwikkelen, en meer gezamenlijke focus op onderwijsverbetering en vernieuwing. Deels relateren medewerkers dit aan maatschappelijke en technologische ontwikkelingen zoals AI, waar scholing bij moet aansluiten.

Transparantie en communicatie

Medewerkers vragen dat de schoolleiding duidelijk, eerlijk en zichtbaar communiceert over keuzes, beleid en besluiten, zodat er vertrouwen, betrokkenheid en gezamenlijke verantwoordelijkheid ontstaat. Een enkeling noemt daarbij dat niet alleen informatie van belang is, maar ook inspraak en betrokkenheid. Anderen noemen ook het belang van eerlijkheid, oprechtheid en authenticiteit in de communicatie.

4 CONCLUSIE EN AANBEVELINGEN

4.1 Conclusie

In dit rapport is gekeken naar werkbelasting van schoolleiders, lerend leiderschap en de school als lerende organisatie. Over het algemeen kunnen we stellen dat scholen in basisonderwijs, voortgezet en gespecialiseerd onderwijs in relatief hoge mate voldoen aan de kenmerken van een lerende organisatie. Vooral het ontwikkelen en delen van een gezamenlijke visie op leren is op de meeste scholen op orde, terwijl een onderzoeks- en innovatiecultuur minder vaak aanwezig is.

Het voldoen aan de kenmerken van een lerende organisatie geldt het sterkst in het basisonderwijs, gevolgd door gespecialiseerd onderwijs en in het voortgezet onderwijs geldt dit het minst. Er zijn aanwijzingen dat de lagere score in laatstgenoemde onderwijssector te maken kan hebben met het doorgaans grotere personeelsbestand op scholen in het vo en met roosters die vaker verschillen per medewerker. Hierdoor zou het lastiger zijn om teamleden samen te brengen voor schoolontwikkeling.

Lerend leiderschap wordt het meest toegepast in het basisonderwijs. Schoolleiders geven hier vooral invulling aan door actief deel te nemen aan professionalisering, terwijl het betrekken van medewerkers en leerlingen bij besluitvorming nog iets minder vaak voorkomt. De meeste schoolleiders ervaren voldoende regie over hun werkzaamheden. Schoolleiders die regie ervaren, zijn vaker tevreden over hun tijdbesteding. Wensen die er zijn om de werkzaamheden anders in te delen, betreffen het vaakst meer tijd aan personeelsontwikkeling, eigen professionalisering, schoolontwikkeling en pauze en minder aan ad-hoc-werkzaamheden en administratie schrappen.

Scholen hebben te maken met structurele uitdagingen, zoals een tekort aan tijd en middelen voor onderwijskundig leiderschap en een groeiend tekort aan bevoegde leraren. Deze factoren beperken de mogelijkheden om optimaal als lerende organisatie te functioneren. Niet zozeer de hoeveelheid tijd die aan schoolontwikkeling wordt besteed, maar vooral de context waarin scholen opereren blijkt bepalend voor de mate waarin zij zich kunnen ontwikkelen. Tevredenheid over de ondersteuning vanuit het bestuur en ervaren regie over het eigen werk dragen aantoonbaar bij aan het versterken van de school als lerende organisatie.

4.2 Aanbevelingen

Leraren en OOP'ers gaven in het vorige hoofdstuk verbetersuggesties voor de ontwikkeling tot lerende organisatie. Samen met de suggesties van schoolleiders uit de focusgroepen leidt dat tot de volgende aanbevelingen voor schoolleiders.

SCHOOLLEIDERS

> **Zorg voor focus** | Kies er bewust voor bepaalde dingen niet te doen en geef aandacht aan de speerpunten door gedurende het jaar telkens weer bij deze speerpunten stil te staan en er aan te refereren.

> **Overweeg een schoolbrede pedagogische aanpak** | Dit creëert rust en daarmee ruimte voor werken aan schoolontwikkeling. Hiermee samenhangend is een veilige en open sfeer, die constructieve feedback en collegiale consultatie vergemakkelijkt, voorwaardelijk voor werken aan schoolontwikkeling.

> **Stimuleer gedeeld leiderschap** | Dat zorgt voor meer initiatief vanuit teamleden en neemt werk uit handen bij de schoolleiding die daarmee meer tijd heeft voor werken aan schoolontwikkeling. Zorg voor een structuur waarbij kleine teams volgens een PDCA-cyclus werken aan schoolontwikkeling. Methodieken als Groeikracht of de Lean-methode kunnen hierbij behulpzaam zijn. Bied voldoende scholingsmogelijkheden en organiseer structurele momenten voor gezamenlijke professionele ontwikkeling. Geef medewerkers inspraak bij de invulling van studiedagen en ontwikkelmomenten en faciliteer intervisie, observaties en feedbackmomenten.

De bevindingen uit het vragenlijstonderzoek en de focusgroepen leiden ook tot aanbevelingen voor schoolbestuurders en lerarenopleidingen.

SCHOOLBESTUREN

> **Geef vertrouwen en ruimte aan schoolleiders** | Bestuurders die schoolleiders vertrouwen en vrijheid geven om de visie naar eigen inzichten vorm te geven, geven daarmee ruimte om te werken aan schoolontwikkeling. Ze kunnen ondersteunen door op te treden als sparringpartner en door taken van de schoolleiders deels uit handen te nemen. Verder kunnen schoolbesturen inspirerende, vrijwillige bijeenkomsten voor schoolleiders organiseren over schoolontwikkeling, bijvoorbeeld in de vorm van kampvuurgesprekken of lezingen.

LERARENOPLEIDINGEN

> **Maak onderwijspersoneel onderzoeksvaardiger** | Alle lerarenopleidingen kunnen in lijn met de universitaire lerarenopleidingen onderzoeksvaardigheden een stevige plek geven in het curriculum. Hierdoor hebben startende leraren de bagage om in hun school samen met collega's vorm te geven aan een onderzoekscultuur en een *evidence informed* manier van werken.

Tot slot levert dit onderzoek een drietal aanbevelingen op voor OCW.

OCW

> **Stimuleer beleid gericht op een lerende organisatie** | In alle sectoren vraagt de ontwikkeling van een onderzoeks- en innovatiecultuur aandacht. Een dergelijke cultuur is de basis voor het evidence informed werken aan onderwijsverbetering en daarmee het systematisch werken aan onderwijskwaliteit. OCW kan dit verder stimuleren, door hieraan veel aandacht te besteden in nationale programma's zoals Basisvaardigheden, Ontwikkelkracht en NAPL (Nationale Aanpak Professionalisering Leraren). Ook de Inspectie kan hier nadrukkelijk aandacht aan besteden. Daarnaast is het van belang dat met name scholen voor voortgezet onderwijs meer inzetten op het bevorderen van teamleren en samenwerking, het stimuleren van permanente leermogelijkheden voor leraren en schoolleiders, het werken vanuit een gedeelde visie, de samenwerking met partners en het inbedden van systemen voor het verzamelen en uitwisselen van kennis en gegevens. Schoolleiders spelen een belangrijke rol bij de doorontwikkeling van de school op deze dimensies. Dit vraagt in de eerste plaats een bewustwording van het belang van deze dimensies en een cultuur waarin samen wordt geleerd en gewerkt aan onderwijsverbetering, vanuit

een gezamenlijke visie, waaraan gezamenlijk betekenis is gegeven. OCW kan scholen en schoolbesturen stimuleren en ondersteunen bij het werk maken hiervan, onder andere met de Zelfscan Lerende Organisatie die OCW momenteel laat ontwikkelen voor scholen en besturen. Externe factoren, zoals een lerarentekort kan de ontwikkeling naar een lerende organisatie in de weg staan, door meer werkdruk voor zittende leraren en minder tijd en mogelijkheden voor samenwerking, het leren van elkaar en het vragen van feedback aan (bevoegde) collega's. Dit zou gecompenseerd kunnen worden met extra tijd voor ontwikkeling en innovatie voor de zittende leraren, ook als stimulans om het beroep aantrekkelijker te maken.

> **Verminder administratieve lasten voor schoolleiders** | Nieuw is deze aanbeveling niet, maar het blijft een terugkerend punt: de tijd die schoolleiders besteden aan administratie kan niet aan schoolontwikkeling worden besteed. Concrete ergernissen die bijvoorbeeld in de focusgroepen ter sprake kwamen, is de uitgebreide documentatie die voor de inspectie moet worden aangeleverd en het werken met tijdelijke subsidies en de administratieve last die daarbij komt kijken.

> **Versterk structureel de randvoorwaarden voor een lerende organisatie** | Scholen ervaren een tekort aan tijd, middelen en personeel om daadwerkelijk als lerende organisatie te functioneren. Het ministerie kan hierop inspelen door meer structurele tijd en financiering beschikbaar te stellen voor schoolontwikkeling, professionalisering en onderzoeksgericht werken binnen scholen. Het stimuleren van beleid dat ontwikkeltijd voor teams borgt in de formatie zou dit kunnen ondersteunen. Daarnaast kan het ministerie professionalisering van schoolleiders stimuleren, gericht op de ontwikkeling van een lerende organisatie.

GERAADPLEEGDE LITERATUUR

- Kools, M. & Stoll L. (2016). What Makes a School a Learning Organisation? OECD. Paris: OECD Publishing.
- Kools, M. (2020). Schools as learning organisations: The concept, its measurement and HR outcomes [Doctoral dissertation, Erasmus University].
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: The dimensions of the Learning Organization Questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 132–151.
- Neeleman, A. (2024). *Lerend leiderschap in de lerende school*. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam.
- OECD (2016). What makes a school a learning organisation? A guide for policy makers, school leaders and teachers. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2018). *Developing Schools as Learning Organisations in Wales. Implementing Education Policies*. Paris: OECD Publishing.
- Ros, A. (2022). De school als lerende organisatie [Themabeschrijving voor de Kennisagenda voor het onderwijs]. Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.
- Schleicher, A. (2018). *World Class: How to build a 21st-century school system*. OECD. Paris: OECD Publishing.
- VO-raad. (2022). *Werken aan een lerende cultuur: Kennisgedreven leiderschap in het onderwijs*. In opdracht van de VO-academie van de VO-raad.
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1999). Sculpting the learning community: New form of working and organizing. *NASSP Bulletin*, 83(604), 78-87.
- Wessum, L. van, Ros, A., & Runhaar, P. (Eds.) (2022). *De schoolleider in verandering. Theorie en praktijk*.

BIJLAGE 1: GEBRUIKTE SCHALEN

Dimensie 1: Het ontwikkelen en delen van een visie <i>Cronbach's Alpha = 0,851</i>	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Er is een gedeelde visie met als doel leerervaringen en resultaten van alle leerlingen te verbeteren.	0,819
De visie van de school is bedoeld om leerlingen voor te bereiden op een veranderende wereld.	0,842
De visie van de school is inspirerend en motiverend voor het team.	0,807
We werken op school vanuit een gedeelde visie.	0,803
Het team is betrokken bij het ontwikkelen van de visie van de school.	0,824
Leerlingen en/of ouders/verzorgers zijn uitgenodigd om bij te dragen aan de visie van de school.	0,863
Dimensie 2: Het professionaliseren van personeel <i>Cronbach's Alpha = 0,794</i>	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Professionalisering is gericht op het leren van leerlingen en is in lijn met de visie van de school.	0,760
Medewerkers bepalen zelf de doelen en prioriteiten voor hun professionalisering.	0,819
Tijd en andere middelen worden voldoende ter beschikking gesteld om professionalisering te ondersteunen.	0,747
Professionalisering van medewerkers heeft hoge prioriteit.	0,716
Leren en professionaliseren zijn kernwaarden in de organisatie.	0,720
Dimensie 3: Teamleren en samenwerking <i>Cronbach's Alpha = 0,837</i>	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Teamleden werken samen en helpen elkaar (o.a. middels lesbezoek) om hun werk te verbeteren.	0,794
Teamleden reflecteren gezamenlijk op de vraag hoe ze hun eigen leren en werken kunnen versterken.	0,782
Teamleden vertrouwen elkaar.	0,825
Teamleden geven elkaar feedback.	0,801
Er zijn structureel momenten voor gezamenlijke reflectie, intervisie en feedback, gericht op onderwijsverbetering (bijv. via collegiale consultatie).	0,816

Dimensie 4: Onderzoeks- en innovatiecultuur <i>Cronbach's Alpha = 0,825</i>		Cronbach's Alpha if Item Deleted
Teamleden houden zich bezig met verschillende vormen van onderzoek (bijv. literatuur, good practices) om hun werkwijzen te analyseren en te verbeteren.		0,823
Teamleden staan ervoor open om dingen anders te doen en om anders te denken.		0,788
Teamleden gaan actief op zoek naar andere perspectieven en meningen om van te leren.		0,760
Teamleden durven te experimenteren en te innoveren in hun werk.		0,784
Problemen en fouten worden gezien als kansen om van te leren.		0,793
Dimensie 5: Randvoorwaarden voor een lerende organisatie <i>Cronbach's Alpha = 0,836</i>		Cronbach's Alpha if Item Deleted
Binnen de school vindt regelmatig en gestructureerd kennisuitwisseling plaats.		0,830
Teamleden zijn in staat verschillende data (bijv. vanuit het leerlingvolgsysteem) te analyseren en te gebruiken voor feedback om het onderwijs te verbeteren.		0,817
Plannen en doelen worden regelmatig geëvalueerd en waar nodig bijgewerkt.		0,778
Binnen de school evalueren we regelmatig of de genomen acties het gewenste effect hadden en sturen deze bij indien nodig.		0,773
Binnen school is sprake van transparante besluitvorming waarbij ieders inbreng wordt gewaardeerd.		0,817
Dimensie 6: Leren met en van de externe omgeving <i>Cronbach's Alpha = 0,793</i>		Cronbach's Alpha if Item Deleted
Teamleden werken samen, leren en wisselen kennis uit met collega's op andere scholen via netwerken en/of bovenschoolse samenwerkingen.		0,780
De school werkt samen met ouders/verzorgers als partners in het onderwijsproces en in de organisatie van de school.		0,760
De school werkt samen met [de kinderopvang / het basisonderwijs], vervolgonderwijs, zorginstellingen, bedrijven en/of publieke organisaties om het leren te verdiepen en te verrijken.		0,758
Samenwerking is gebaseerd op gelijkwaardigheid en kansen voor wederzijds leren.		0,742
Opbrengsten van samenwerking worden structureel benut en leiden tot verbetering van de onderwijskwaliteit of de onderwijsorganisatie.		0,731

Dimensie 7: Lerend leiderschap <i>Cronbach's Alpha = 0,872</i>		Cronbach's Alpha if Item Deleted
De schoolleiding zorgt ervoor dat de acties van de organisatie passend zijn bij haar visie, doelen en waarden.		0,850
De schoolleiding zorgt ervoor dat medewerkers betrokken worden bij beslissingen.		0,844
De schoolleiding zorgt ervoor dat leerlingen betrokken worden bij beslissingen.		0,872
De schoolleiding faciliteert individueel en groepsleren van medewerkers in tijd en middelen.		0,856
De schoolleiding neemt deel aan professionalisering om haar eigen handelen te ontwikkelen.		0,845
De schoolleiding bevordert en neemt deel aan intensieve samenwerkingen met andere scholen, ouders, de gemeenschap, [de kinderopvang / het basisonderwijs], het vervolgonderwijs en andere partners.		0,859
De schoolleiding zorgt voor gedeeld leiderschap, waarbij verantwoordelijkheid en invloed verdeeld is over medewerkers.		0,849

BIJLAGE 2: MODELLEN

Model 1: Alle medewerkers Basisonderwijs

<i>Model fit</i>					
AIC	AICc	BIC	logLik	N	R2_marg
2,949.506	2,950.4	2,996.205	-1,462.753	362	0.09145415
<i>Fixed effects (β, SE, 95% BI, p)</i>					
Term	Estimate	SE	95% CI	p	Sig
Intercept	82.9965477	2.308095	[78.458, 87.536]	< 0.001	***
Geslacht Man	2.1292117	1.875479	[-1.559, 5.817]	0.25701	
Geslacht Anders	-10.4408238	4.578472	[-19.446, -1.436]	0.02319	*
Leeftijdsklasse 36-45	2.4581234	2.083144	[-1.639, 6.555]	0.23881	
Leeftijdsklasse 46-55	2.0659947	2.118380	[-2.101, 6.233]	0.33013	
Leeftijdsklasse 56+	3.5671974	2.317655	[-0.991, 8.125]	0.12467	
Functie Leraar	-4.8188743	1.729925	[-8.221, -1.417]	0.00563	**
Functie OOP	0.1500955	2.397432	[-4.565, 4.865]	0.95011	
achterstandPO_cat2: >0 <=300	-2.1068942	2.026868	[-6.105, 1.891]	0.29990	
achterstandPO_cat3: >300	-7.5671472	2.665097	[-12.829, -2.306]	0.00508	**

Model 2: Schoolleiders Basisonderwijs

<i>Model fit</i>					
AIC	AICc	BIC	logLik	N	R2_marg
1,038.256	1,042.906	1,084.621	-503.128	134	0.1975833
<i>Fixed effects (β, SE, 95% BI, p)</i>					
Term	Estimate	SE	95% CI	p	Sig
Intercept	86.5023677	5.132192	[76.351, 96.654]	<0.001	***
Geslacht Man	-0.7698730	2.052746	[-4.830, 3.290]	0.7082	
Geslacht Anders	-1.2666045	7.812780	[-16.722, 14.189]	0.8715	
Leeftijdsklasse 36-45	6.3528422	4.271009	[-2.095, 14.801]	0.1393	

Term	Estimate	SE	95% CI	p	Sig
Leeftijdsklasse 46-55	4.0376903	4.124625	[-4.122, 12.197]	0.3294	
Leeftijdsklasse 56+	4.3918895	4.273977	[-4.063, 12.847]	0.3060	
werkervaring_buiten_onderwijs_klassen Wel	-1.9673142	2.095996	[-6.113, 2.179]	0.3496	
uitdagingen	-4.8564547	2.212239	[-9.232, -0.481]	0.0299	*
ondersteuning_bestuur Voldoende, slecht of zeer slecht	-5.7912673	2.321729	[-10.383, -1.199]	0.0138	*
bijdrage_schoolbestuur_regie Veel / Zeer veel	-0.8764356	2.288766	[-5.403, 3.651]	0.7024	
schoolgrootte2: 151-250	5.5437250	2.475921	[0.645, 10.443]	0.0269	*
schoolgrootte3: >250	2.3439113	2.563027	[-2.727, 7.415]	0.3622	
achterstandPO_cat2: >0 <=300	-4.2660720	2.222973	[-8.664, 0.132]	0.0572	
achterstandPO_cat3: >300	-7.0907710	2.922574	[-12.875, -1.306]	0.0167	*

Model 3: Alle medewerkers Gespecialiseerd onderwijs

Model fit					
AIC	AICc	BIC	logLik	N	R2_marg
6,072.753	6,073.373	6,136.307	-3,022.377	692	0.05425159

Fixed effects (β, SE, 95% BI, p)					
Term	Estimate	SE	95% CI	p	Sig
Intercept	75.2023069	3.394988	[68.526, 81.879]	<0.001	***
Geslacht Man	1.5458838	1.828068	[-2.044, 5.135]	0.3981	
Geslacht Anders	-18.2259889	3.787378	[-25.663, -10.789]	<0.001	***
Leeftijdsklasse 36-45	3.9830560	2.145199	[-0.230, 8.196]	0.0638	
Leeftijdsklasse 46-55	4.6311855	2.160416	[0.389, 8.873]	0.0324	*
Leeftijdsklasse 56+	3.8323873	2.212793	[-0.513, 8.178]	0.0838	
Functie Leraar	-2.9672517	1.894295	[-6.687, 0.752]	0.1177	
Functie OOP	-1.4609134	2.007919	[-5.403, 2.481]	0.4671	
NNCA2: 0,1-0,3	0.4702099	2.741330	[-4.939, 5.880]	0.8640	

Term	Estimate	SE	95% CI	p	Sig
NNCA3: >0,3	0.3660708	2.958915	[-5.473, 6.205]	0.9017	
type_go So	-3.1690929	2.533386	[-8.167, 1.829]	0.2126	
type_go Vso	-5.4279117	3.059326	[-11.463, 0.607]	0.0776	

Model 4: Schoolleiders Gespecialiseerd onderwijs

<i>Model fit</i>					
AIC	AICc	BIC	logLik	N	R2_marg
1,316.451	1,321.268	1,371.916	-640.2255	161	0.1911427

<i>Fixed effects (β, SE, 95% BI, p)</i>					
Term	Estimate	SE	95% CI	p	Sig
Intercept	70.3562085	4.81170968	[60.805, 79.908]	<0.001	***
Geslacht Man	-4.9539591	2.29490199	[-9.507, -0.401]	0.0333	*
Geslacht Anders	-4.5960091	5.20115788	[-14.997, 5.805]	0.3804	
Leeftijdsklasse 36-45	3.2171941	3.33713328	[-3.493, 9.928]	0.3399	
Leeftijdsklasse 46-55	0.4716047	3.43788772	[-6.386, 7.329]	0.8913	
Leeftijdsklasse 56+	0.5593711	3.68916953	[-6.783, 7.901]	0.8799	
Werkervaring_buiten_onderwijs_klassen Wel	0.9305907	2.07019334	[-3.168, 5.030]	0.6539	
Baanomvang Fulltime	4.9801539	2.05374034	[0.893, 9.067]	0.0176	*
type_schoolleider Eindverantwoordelijk	3.7290798	1.76312410	[0.181, 7.277]	0.0398	*
uitdagingen	-2.2307550	2.13811141	[-6.486, 2.025]	0.3000	
schoolontw_perc	0.3359842	0.07875127	[0.178, 0.494]	<0.001	***
ondersteuning_bestuur Voldoende, slecht of zeer slecht	-4.8423719	1.95241451	[-8.724, -0.960]	0.0151	*
schoolgrootte2: 151-250	1.1837929	3.18127644	[-5.112, 7.479]	0.7104	
schoolgrootte3: >250	10.5657204	4.95046653	[0.768, 20.364]	0.0348	*
type_goS o	-5.9311413	3.08986654	[-12.046, 0.183]	0.0572	
type_go Vso	-8.3728669	3.58187801	[-15.458, -1.288]	0.0209	*

Model 5: Alle medewerkers Voortgezet onderwijs

Model fit / kwaliteit					
AIC	AICc	BIC	logLik	N	R2_marg
5,119.046	5,120.619	5,205.426	-2,539.523	555	0.1617402

Fixed effects (β, SE, 95% BI, p)					
Term	Estimate	SE	95% CI	p	Sig
Intercept	83.3308471	6.550440	[70.458, 96.203]	<0.001	***
Geslacht Man	-0.4923261	2.107915	[-4.633, 3.649]	0.8154	
Geslacht Anders	-19.8316806	3.977157	[-27.645, -12.018]	<0.001	***
Opleidingsniveau hbo ba	-5.0234300	4.283961	[-13.439, 3.392]	0.2415	
Opleidingsniveau hbo ma	-2.8391849	4.371397	[-11.427, 5.748]	0.5163	
Opleidingsniveau universitair	-2.5176084	4.504717	[-11.367, 6.331]	0.5765	
Leeftijdsklasse 36-45	-4.6509995	3.119270	[-10.779, 1.477]	0.1365	
leeftijdsklasse4 6-55	1.5683387	3.102784	[-4.527, 7.663]	0.6134	
leeftijdsklasse56+	1.3995095	3.327732	[-5.138, 7.937]	0.6742	
Functie Leraar	-11.3411708	2.667627	[-16.581, -6.101]	<0.001	***
Functie OOP	-4.4758238	3.958268	[-12.251, 3.300]	0.2587	
werkervaring_school_klassen 4 t/m 10	-3.7176631	2.563113	[-8.753, 1.317]	0.1475	
werkervaring_school_klassen >10	-5.0114969	2.543070	[-10.007, -0.016]	0.0493	*
werkervaring_buiten_onderwijs_klassen Wel	4.0223512	2.164762	[-0.230, 8.275]	0.0637	
schoolgrootte2: 251-750	-7.4351389	3.663660	[-14.672, -0.198]	0.0441	*
schoolgrootte3: >750	-14.8989509	4.326601	[-23.444, -6.354]	<0.001	***
achterstandVO_cat2: >0 <=300	1.4763276	3.401105	[-5.242, 8.194]	0.6648	
achterstandVO_cat3: >300	5.0500371	6.074738	[-6.986, 17.086]	0.4076	

Model 6: Schoolleiders Voortgezet onderwijs

Model fit

AIC	AICc	BIC	logLik	N	R2_marg
1,081.091	1,088.129	1,135.28	-521.5457	128	0.2905912

Fixed effects (β , SE, 95% BI, p)

Term	Estimate	SE	95% CI	p	Sig
Intercept	62.7300162	18.2636736	[26.533, 98.927]	<0.001	***
Geslacht Man	-4.5906974	2.7584932	[-10.049, 0.868]	0.0985	
Geslacht Anders	-0.4433381	7.3645502	[-15.039, 14.153]	0.9521	
Opleidingsniveau hbo ba	-9.3309636	15.4712537	[-40.009, 21.347]	0.5477	
Opleidingsniveau hbo ma	1.5403500	15.3748664	[-28.948, 32.029]	0.9204	
Opleidingsniveau universitair	-2.5146945	15.3785641	[-33.007, 27.978]	0.8704	
Leeftijdsklasse 36-45	6.5020754	6.8981720	[-7.158, 20.162]	0.3478	
Leeftijdsklasse 46-55	13.5688619	6.6257169	[0.432, 26.705]	0.0430	*
Leeftijdsklasse 56+	7.7330613	6.6731966	[-5.482, 20.949]	0.2489	
werkervaring_school_klassen 4 t/m 10	2.5760203	3.9116885	[-5.172, 10.324]	0.5115	
werkervaring_school_klassen >10	7.8611474	3.0523845	[1.818, 13.904]	0.0112	*
werkervaring_buiten_onderwijs_klassen Wel	0.9468829	2.5514678	[-4.119, 6.013]	0.7114	
uitdagingen	-11.5928284	3.1900071	[-17.906, -5.280]	<0.001	***
schoolontw_perc	0.1241765	0.1198336	[-0.113, 0.361]	0.3020	
Regie Regelmatig	4.6165150	3.2729921	[-1.877, 11.110]	0.1615	
Regie Zeer vaak of altijd	9.6769536	4.2512909	[1.265, 18.089]	0.0245	*
bijdrage_schoolbestuur_regie Veel / Zeer veel	0.8404448	2.7643654	[-4.657, 6.338]	0.7619	