



PROFESSIONEEL LEIDERSCHAP IN HET PRIMAIR ONDERWIJS

Een onderzoek naar professionalisering
van schoolleiders en schoolbestuurders
in het primair onderwijs

november 2012

Het CAOP is hét kennis- en dienstencentrum op het gebied van arbeidszaken en arbeidsmarktvaartstukken in het publieke domein. CAOP Research & Europa is het onderzoeks- en adviesteam van het CAOP op het gebied van arbeidsmarktvaartstukken in de publieke sector in Nederland en op Europees gebied.

© CAOP Research & Europa, november 2012

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm, CD, internet of op welke andere wijze ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteur.

Leiding geven aan professionalisering

Een onderzoek naar professionalisering van schoolleiders en schoolbestuurders in het primair onderwijs

Drs. Riemer Kemper (CAOP Research)
Drs. Deborah van den Berg (CAOP Research)
Drs. Sil Vrielink (ResearchNed)

Den Haag, 1 november 2012

CAOP Research en Europa, uw partner bij arbeidsmarktvoorwaarden in het publieke domein

INHOUDSOPGAVE

SAMENVATTING.....	2
1 INLEIDING.....	7
1.1 Professionalisering op alle niveaus	7
1.2 Vraagstelling en methode	7
1.3 Leeswijzer	9
2 PROFESSIONALISERING.....	11
2.1 Wat is professionalisering?	11
2.2 Waarom is meer professionalisering nodig?.....	14
2.3 Stand van zaken schoolleiders	15
2.4 Stand van zaken schoolbestuurders.....	18
3 STAND VAN ZAKEN	21
3.1 Professionaliseringsbehoefte	21
3.2 Opleidingsbeleid.....	26
3.3 Leiding geven aan opbrengstgericht werken.....	30
BIJLAGE I METHODOLOGISCHE VERANTWOORDING.....	40
BIJLAGE II TABELLEN.....	42

SAMENVATTING

Doel en vraagstelling

- De afgelopen jaren is veel geïnvesteerd in professionalisering van leraren. Inmiddels ontstaat steeds meer aandacht voor de cruciale rol van schoolleiders en bovenschools managers. Enerzijds is individuele ontwikkeling van belang: goed onderwijs begint met goed personeel. Anderzijds gaat het om de kwaliteit van de organisatie als geheel. Een professionele cultuur en een lerende organisatie vragen verbinding en uitwisseling tussen leraar, schoolleider en schoolbestuurder. Op zowel individuele als collectieve aspecten heeft dit onderzoek betrekking.
- In veel sectoren is recentelijk meer beleidsmatige belangstelling gekomen voor professionalisering. Niettemin heeft de decentralisatie en deregulering door de overheid het belang ervan voor de onderwijssector extra onderstreept. Scholen en besturen hebben meer taken en verantwoordelijkheden gekregen, maar ook de middelen en beleidsmatige keuzes om die verantwoordelijkheden op te pakken. Dit plaatst hen voor allerlei nieuwe inhoudelijke, organisatorische en strategische keuzes. Het vak van schoolleider is daardoor uitdagender en diverser, maar ook zwaarder geworden. Ook de rol van besturen heeft sterk aan belang gewonnen.
- De centrale vragen in dit onderzoek zijn welke activiteiten schoolleiders en schoolbesturen ondernemen rond professionalisering en wat hun behoeften zijn op dit gebied. Om die vragen te beantwoorden is een elektronische vragenlijst afgenomen onder alle schoolleiders en schoolbestuurders in Nederland (respons 10%, N=784). Die laatste groep bestaat onder meer uit bestuursvoorzitters, bestuursleden, bovenschoolse managers en algemeen directeuren en adjuncten. Ook is literatuurstudie gedaan, waarbij zowel algemene bronnen over professionalisering zijn geraadpleegd, als actuele literatuur over professionalisering van schoolleiders en schoolbestuurders.

Ontwikkelingen rond professionalisering

- Professionalisering is in dit onderzoek gedefinieerd als een continu en dynamisch proces, gericht op het uitdiepen en verbeteren van de kwaliteit van de werkzaamheden. In essentie vindt kwaliteitsverbetering plaats door te leren van opgedane ervaringen en het overdragen daarvan op anderen. Om vorm en richting te geven aan professionalisering is het nodig het deskundigheidsdomein af te bakenen: wat moet de schoolleider of bestuurder precies kunnen, binnen welke grenzen, met elke middelen en met welk doel voor ogen? Daarnaast is een zekere beroepsmatige vrijheid van belang om zelfstandig beslissingen te kunnen nemen.
- Vooralsnog heeft de professionalisering van schoolleiders en bestuurders een relatief vrijblijvend karakter. Opleidingseisen zijn niet geformuleerd en verplichte registratie en professionalisering is nog niet aan de orde. Dat neemt niet weg dat veel schoolleiders en bestuurders individueel werk maken van hun eigen ontwikkeling. Een uitputtend overzicht van het scholingsaanbod en de kwaliteit daarvan ontbreekt echter. Voor bestuurders is er momenteel geen instantie die het op hen gerichte scholings- en trainingsaanbod inzichtelijk maakt en van een kwaliteitskeurmerk voorziet. De Nederlandse Schoolleiders Academie (NSA) rekent dit niet tot haar taak.
- De vrijblijvendheid zal in elk geval voor schoolleiders veranderen, getuige de afspraken en ambities die zowel door de overheid en sociale partners zijn geuit en

vastgelegd. De noodzaak van professionalisering door besturen is in het Bestuursakkoord onderstreept. Daarbij gaat het niet alleen om scholing en ontwikkeling, maar ook om de verantwoordelijkheid voor (onder meer) HRM-beleid. Volgens het akkoord is HRM-beleid van groot belang bij het bieden van optimale ontplooiingskansen. Die constatering vindt aansluiting bij de recente literatuur, die laat zien dat de inrichting van de schoolorganisatie, inclusief hoogwaardig HRM-beleid, mede de effectiviteit van de professionalisering bepaalt (Leenheer, 2011). Ook is er empirische ondersteuning voor het belang van een gedeelde visie, leiderschap en een professionele cultuur, gericht op leren.

- In de ontwikkeling van schoolleiders is het recent geactualiseerde competentieprofiel een belangrijke stap. Dat profiel kan een fundament vormen van zowel de inrichting en beoordeling van opleidingen en trainingen als de werving en het bekwaamheidsonderhoud van schoolleiders. Voor bestuurders lijkt de code goed bestuur een ankerpunt te kunnen vormen. Zo'n code is een instrument voor het onderwijsveld om via zelfregulering de kwaliteit van het bestuur en te verbeteren en daarmee de kwaliteit van het onderwijs.

Professionaliseringsbehoefte

- De scholingsbereidheid onder schoolleiders en bestuurders is groot, blijkt uit dit onderzoek. Verreweg de meeste schoolleiders en bestuurders hebben de afgelopen twee jaar een opleiding of training gevolgd, en ruim driekwart wil zich verder bekwamen door meer opleiding of training te volgen.
- De opleidingsbehoeften van schoolleiders en bestuurders verschillen sterk van elkaar. Schoolleiders volgen vooral cursussen op het terrein van opbrengstgericht leiderschap (63%) en leiderschapsvaardigheden (50%). Bestuurders zijn met name geïnteresseerd in trainingen gericht op personeelsmanagement (64%), strategie- en organisatieontwikkeling (41%) en financiën (44%). Ook bij opleidingen zien we dit verschil terug.
- De meeste schoolleiders en bestuurders zijn redelijk goed op de hoogte van het huidige opleidingsaanbod en vinden ook dat dit aanbod goed aansluit op de dagelijkse werkpraktijk. Wel missen sommige respondenten de verdieping en anderen de vertaalslag naar de praktijk van alledag.
- Hoewel de scholingsbereidheid over het algemeen erg groot is, ervaren schoolleiders en bestuurders soms wel belemmeringen om een opleiding te gaan volgen. De meest genoemde belemmering is een gebrek aan (compensatie in) tijd. Van alle schoolleiders die een opleiding willen volgen merkt bijna twee derde dit aan als belemmering. Verder noemt bijna een derde het gebrek aan financiële compensatie. Ook als er wel compensatie mogelijk is, lukt het toch niet altijd tijd vrij te maken. Dit speelt vaker op kleine scholen en hangt vermoedelijk samen met het niet goed kunnen regelen van een achterwacht. Schoolleiders op kleine scholen lopen daarnaast aan tegen het 'geregel' dat een opleiding met zich meebrengt.

Opleidingsbeleid

- Sinds 1 augustus 2006 zijn scholen in het primair onderwijs verplicht om bekwaamheidsdossiers bij te houden voor hun leraren. Verreweg de meeste scholen (80%) doen dit ook, zo blijkt uit dit onderzoek. Op deze scholen worden de dossiers bijgehouden van (praktisch) alle leraren. Daar staat tegenover dat zo'n 10 à 15 procent van de scholen (nog) geen bekwaamheidsdossiers bijhoudt.

Dat is vooral jammer omdat de dossiers erg behulpzaam kunnen zijn bij de professionalisering van leraren.

- Uit internationaal onderzoek blijkt dat collegiale consultatie van groot belang is voor de professionele ontwikkeling van leraren en schoolleiders. Niet voor niks zijn hierover nadere afspraken zijn gemaakt in het bestuursakkoord primair onderwijs. Uit dit onderzoek blijkt dat circa twee derde van de scholen een vorm van collegiale consultatie hanteert, waarbij leraren periodiek elkaars lessen bezoeken en elkaar feedback geven. Op de rest van de scholen gebeurt dit (nog) niet. Ook collegiale visitatie door schoolleiders (53%) is nog niet overal vaste praktijk. Onder bestuurders komt collegiale visitatie nauwelijks voor (9,7%).
- Hierbij valt op dat scholen die bekwaamheidsdossiers bijhouden van leraren vaker gebruik maken van collegiale consultatie dan scholen die dat niet doen en ook vaker beleid hebben geformuleerd over de compensatie van medewerkers die een opleiding volgen. Dit bevestigt het beeld uit eerder onderzoek dat de HRM-praktijk van scholen sterk verschilt en er in de praktijk sprake is van een voorhoede van scholen die veel HRM-instrumenten inzetten en een achterhoede die dat (vooralsnog) niet of nauwelijks doet. Vooral bij deze laatste groep is verbetering mogelijk door verdere uitwerking van het HRM-beleid.

Opbrengstgericht werken

- Om de leerprestaties in het onderwijs te verbeteren, is de afgelopen jaren veel geïnvesteerd in opbrengstgericht werken. Dit betreft een methode waarbij de taal- en rekenprestaties van leerlingen worden gemeten en gebruikt om het onderwijs te verbeteren. Het uitgangspunt daarbij is dat scholen continu werken aan kwaliteitsverbetering en daarbij gebruik maken van de 'eigen' toetsresultaten om het onderwijs optimaal af te stemmen op de leerlingen.
- Opbrengstgericht werken vraagt van bestuurders en schoolleiders opbrengstgericht leiderschap. Het gaat dan niet alleen om dataverzameling, data-analyse, interventies plannen en bijstellen, maar ook om het werken aan cultuurverandering, elkaar feedback geven en het bespreekbaar maken van opbrengsten. Onder meer het in 2009 gestarte project 'Versterking kwaliteit van bestuur en management primair onderwijs' (kortweg opbrengstgericht leiderschap) richt zich daarop.
- Opbrengstgericht werken veronderstelt verder dat meetbare doelen worden gesteld voor het verbeteren van de taal- en rekenprestaties. Uit dit onderzoek blijkt dat ruim 80 procent van alle scholen op deze manier werkt. Zij hebben doelen gesteld op het gebied van taal en rekenen, en brengen ook periodiek de leerprestaties in kaart. Hiervoor wordt gebruik gemaakt van een heel scala aan toetsen.
- Op de meeste scholen worden de toetsgegevens gebruikt voor het opstellen van groepsplannen en om het onderwijs beter af te stemmen op verschillen tussen leerlingen. Het aandeel scholen dat de eigen toetsgegevens gebruikt voor het personeelsbeleid is vooralsnog beperkt (18%). Van een echt opbrengstgerichte cultuur, waarbij scholen de toetsgegevens gebruiken om de ambities en het beleid bij te stellen en daarmee een kwaliteitsslag te maken, lijkt daarmee op de meeste scholen nog geen sprake. Zo geeft een derde van de respondenten aan dat er onvoldoende faciliteiten zijn om gegevens (toetsen) te analyseren.
- Het werken aan een lerende cultuur lijkt een kans om professionalisering binnen scholen verder te helpen. Scholen met een open cultuur, waar leraren elkaar

aanspreken op hun functioneren, blijken de toetsgegevens vaker te gebruiken voor het personeelsbeleid dan scholen met een gesloten cultuur. Ook hebben zij vaker doelen geformuleerd op het gebied van taal en rekenen. Dit bevestigt de bevinding uit eerder onderzoek (Vrieling en Hogeling, 2008) dat een opbrengstgerichte, open cultuur wenselijk is voor de verdere professionalisering van schoolorganisaties.

1 INLEIDING

1.1 Professionalisering op alle niveaus

Goed onderwijs begint met goed personeel. Voor vakmanschap bestaat daarom volop belangstelling. Het kabinet heeft begin 2011 een aantal actieplannen geformuleerd om richting te geven aan de kwaliteitsversterking.¹ De sociale partners hebben in een visiedocument –gericht op leraren, schoolleiders en bestuurders– de basis gelegd voor een strategische professionaliseringsagenda in het primair onderwijs.² Professionalisering is daarbij op te vatten als een continu en dynamisch proces, dat gericht is op het systematisch uitdiepen en verbeteren van de effectiviteit van de werkzaamheden. In de context van onderwijs is staat de kwaliteit van het onderwijs voorop en is leidend. Professionalisering bestaat daarmee uit doelgerichte interventies om de onderwijskwaliteit te verhogen.

Veel aandacht voor professionalisering richt zich op leerkrachten. Dat is ook niet verwonderlijk. Zij zijn het immers, die in interactie met de klas bepalen wat op welk moment werkt voor welke leerling. Professionalisering is echter geen zaak voor de leerkracht alleen. Een professionele cultuur en een lerende organisatie vergen verbinding en uitwisseling tussen leraar, schoolleider en schoolbestuurder. Dat geldt des te meer omdat door decentralisatie en deregulering de verantwoordelijkheden voor schoolorganisaties zijn toegenomen. Ook ontwikkelingen als lumpsumbekostiging, dalende leerlingenaantallen bredeschoolvorming vragen van schoolleider en bestuur veel professionaliteit.

Bestuurders, schoolleiders en leerkrachten hebben kortom een gedeelde verantwoordelijkheid bij het bewerkstelligen van een professionele leergemeenschap. De schoolleider heeft zijn verantwoordelijkheid bij het tot stand brengen van een professionele cultuur en het bewaken van de onderwijskwaliteit. Hun rol is cruciaal voor de versterking van de kwaliteit van het onderwijs.³ Schoolbestuurders hebben een taak in het vinden van een balans tussen doelen van de organisatie en de ambitie en motivatie van medewerkers. Hun taak is onder meer de schoolleider aan te spreken op de behaalde resultaten en daarover verantwoording te vragen.

Door met beleid, activiteiten en instrumenten actief te sturen kunnen schoolleiders en bestuurders een sleutelrol vervullen. Zo kan een open klimaat ontstaan, waarin werknemers werken aan hun eigen ontwikkeling, daarvoor verantwoordelijkheid nemen en daarop ook aangesproken kunnen worden.

1.2 Vraagstelling en methode

Vraagstelling

De sectortafel primair onderwijs wil weten welke activiteiten schoolleiders en schoolbesturen ondernemen rond professionalisering en wat hun behoeften zijn op dit gebied. Het onderzoek moet hierover een helder, kwantitatief inzicht verschaffen met aanknopingspunten om beleid te formuleren.

¹ OCW (2011) Leraar 2020 – een krachtig beroep! Den Haag.

² SBO (2011) Professionalisering in het primair onderwijs. Basis voor een strategische professionaliseringsagenda voor de sector.

³ OCW (2011) Actieplan Basis voor Presteren. Kamerstuk II 2011/12 32.500 nr 176.

Bij deze vraagstelling is een aantal onderzoeksvragen geformuleerd:

1. Welke activiteiten ondernemen schoolleiders en schoolbesturen voor hun eigen professionalisering?
 - Welke vormen van scholing en training zijn te onderscheiden?
 - Hebben schoolleiders en schoolbestuurders goed zicht op het opleidingsaanbod?
 - Wat is de deelname aan die activiteiten?
 - In hoeverre komt het aanbod tegemoet aan hun behoeften?
2. Wat doen schoolleiders en schoolbestuurders om professionalisering van leerkrachten in de organisatie te bevorderen?
 - Is er beleid geformuleerd?
 - Welke organisatorische randvoorwaarden zijn van belang?
 - Welke rol speelt opbrengstgericht werken?
3. Welke belemmeringen ervaren schoolleiders en schoolbesturen bij hun eigen professionalisering en in hun streven naar de professionele organisatie?

Methodie

Centraal in dit onderzoek staat een internetenquête onder alle schoolleiders en schoolbestuurders in Nederland. De enquête is uitgevoerd door ResearchNed. Alle schoolleiders uit het primair onderwijs zijn in de periode van 15 maart tot 25 april uitgenodigd een elektronische vragenlijst in te vullen. Daarnaast zijn ook alle bestuurders van *meerpitters* benaderd.⁴ Daaronder vallen onder meer voorzitters en leden van Colleges van Bestuur, bovenscholings managers en algemeen directeurs en adjuncten.

De totale 'steekproef' kwam daarmee uit op circa 8.032 personen.⁵ In totaal hebben 784 personen de enquête ingevuld (10%). Onder schoolleiders lag de respons iets lager (9,3%) dan onder bestuurders (14,8%). Vanwege kleine afwijkingen naar regio en bestuursomvang is uiteindelijk een weging toegepast.⁶

Beide groepen vormen na de weging een redelijk goede afspiegeling van de totale populatie. De respons onder schoolleiders is lager dan onder bestuurders. Omdat het totaal aantal besturen veel kleiner is dan het totaal aantal scholen, moeten de enquêtegegevens over bestuurders met meer voorzichtigheid worden geïnterpreteerd. Cijfers over bestuurders zijn met andere woorden minder 'hard' dan die voor schoolleiders. Een uitgebreide methodologische verantwoording is te vinden in de bijlage.

Naast de enquête heeft een korte literatuurscan plaatsgevonden. Ook is dankbaar gebruik gemaakt van de expertise in de beleidingscommissie met vertegenwoordigers van de PO-Raad, AOb en AVS. Aanvullend is uitgebreid gesproken met de Nederlandse Schoolleiders Academie (NSA) om de inzichten ten aanzien van schoolleiders te toetsen en verder in te kleuren.

⁴ Bij eenpitters zijn alleen de schoolleiders uitgenodigd om de enquête in te vullen. De verwachting was dat aanvullende bevraging van bestuurders voor deze groep te weinig nieuwe informatie zou opleveren.

⁵ Dit is exclusief *bouncers*, waarvan de uitnodiging onbezorgd retour is gekomen. Voor de mailing (van niet-panelleden) is gebruik gemaakt van een bestand met e-mailadressen van DUO, aangevuld met gegevens uit de Adreswijzer.

⁶ De weging corrigeert voor verschillen naar: bestuursomvang, landdeel, denominatie en stedelijkheid.

1.3 Leeswijzer

In dit onderzoeksrapport is de stand van zaken rond professionalisering van schoolleiders en schoolbesturen kwantitatief in kaart gebracht. De uitkomsten van een enquête onder schoolleiders en schoolbestuurders staan verwoord in het derde hoofdstuk. Dat gaat in op de behoefte en deelname aan activiteiten, maar ook op waargenomen drempels op de route naar professionalisering.

Alvorens de enquête te behandelen, gaan we in het volgende hoofdstuk eerst in op de vraag wat professionalisering eigenlijk is, en hoe de professionalisering van schoolleiders en bestuurders zich tot nu toe ontwikkeld heeft. Dit gebeurt aan de hand van een korte scan van literatuur en beleidsdocumenten die over dit onderwerp zijn verschenen. De inkadering van het onderwerp helpt bij het duiden van de enquêteresultaten.

2 PROFESSIONALISERING

2.1 Wat is professionalisering?

Voor professionalisering bestaat steeds meer aandacht. Dat geldt niet alleen voor de onderwijssector. Ook in andere 'sociale' sectoren, zoals jeugdzorg, welzijnswerk, re-integratie en verpleging ontstaat een groeiende verzameling oproepen, notities en studies over het onderwerp. De gedeelde grondslag daarin is een streven naar (structurele aandacht voor) kwaliteitsverbetering. Tegelijk maken alle activiteiten duidelijk dat onder professionalisering iedereen iets anders verstaat. Ook binnen de onderwijswereld geldt: zo veel actoren, zo veel visies.

Volgens Van Veen et al (2010) wordt de discussie over professionalisering sterk gedomineerd door de opvattingen over de doelen ervan.⁷ Is de professionalisering vooral gericht op het primaire proces, dus het bevorderen van leren en lesgeven, of (ook) op de ontwikkeling van nieuwe rollen in de school, zoals onderzoeker, peer-coach, vernieuwer, mentor et cetera? Wat betreft de methode staan het deficiëntiemodel (wegwerken van tekorten) en het groeimodel (verrijken van aanwezige kennis) tegenover elkaar.

Deze en andere opvattingen over wat professionalisering is, bepalen in sterke mate de uitkomst van onderzoek en discussie erover. Alvorens in te gaan op de stand van zaken, is het daarom nodig stil te staan bij de vraag wat wij in dit onderzoek onder professionalisering verstaan. Dat doen we in deze algemene paragraaf, waarin achtereenvolgens de definitie (2.1.1), de onderdelen (2.1.2) en de niveaus van professionalisering aan de orde komen (2.1.3).

2.1.1 Definitie: kwaliteitsverbetering

Wat maakt een schoolleider of een bestuurder tot een vakman? In dit onderzoek vallen onder professionalisering in beginsel alle activiteiten die verbetering van de kwaliteit van onderwijs als doel hebben.

Professionalisering is daarmee op te vatten als een continu en dynamisch proces, gericht op het uitdiepen en verbeteren van de kwaliteit van de werkzaamheden.

Het woord 'kwaliteit' slaat niet alleen op effectiviteit en efficiëntie, maar ook op de technische en ethische maatstaven waaraan het werk moet voldoen. Er is sprake van een continu proces omdat professionalisering nooit 'af' is, en dynamisch vanwege de continue verandering van het onderwijsveld en de rol van leraren, schoolleiders en bestuurders daarin.

2.1.2 Onderdelen: leren en overdragen, afbakening, autonomie

In essentie vinden kwaliteitsverbetering plaats door te leren van opgedane ervaringen (kennisontwikkeling) en het overdragen van die kennis op anderen (kennisoverdracht). Leren en kennisoverdracht gebeurt niet alleen in trainingssituaties: werknemers leren ook van hun dagelijkse werkzaamheden en van elkaar. Elke genomen beslissing kan een

⁷ Veen, K. van, R. Zwart, J. Meirink, N, Verloop (2010) Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren. Leiden: Iclon/Expertisecentrum Leren van Docenten.

leerervaring bevatten, zo lang de werknemer voor zichzelf kan reflecteren waaruit het gedrag bestaat, wat het resultaat ervan is en welke bijstelling van het gedrag nuttig is. De Amerikaanse psycholoog Miller stelt dat effectieve medewerkers zich onderscheiden van hun minder effectieve collega's doordat zij voortdurend en systematisch hun eigen feedback organiseren.⁸

Om een complexe vaardigheid te kunnen verbeteren, is het wel nodig duidelijk te weten wat die vaardigheid precies behelst. Anders blijft onduidelijk waarop de professionalisering precies betrekking heeft. Afbakenen van het deskundigheidsdomein is daarom een belangrijk onderdeel van professionalisering. In het licht van dit onderzoek zijn belangrijke vragen: wat moet de schoolleider of bestuurder precies kunnen, binnen welke grenzen, met welke middelen en met welk doel voor ogen? In de volgende paragrafen besteden we hieraan aandacht.

Verschillende auteurs (o.a. Hutschenmaekers, 2001) voegen aan deze 'inhoudelijke' (leren en overdragen) en 'positionele' (handelingsdomein) professionalisering nog een derde onderdeel toe, namelijk autonomie.⁹ Het is belangrijk dat professionals – binnen de grenzen van hun vakgebied en gebruikmakend van hun aangeleerde kennis en vaardigheden – de beroepsmatige vrijheid hebben om zelfstandig beslissingen te kunnen nemen. Indien de omstandigheden daartoe aanleiding geven, moeten zij beredeneerd kunnen afwijken van de geldende richtlijnen. Elke situatie is immers uniek en bij de professional zit bij uitstek de kennis om elke situatie op zijn merites te kunnen beoordelen.

2.1.3 Niveaus van professionalisering

Professionalisering is niet alleen een verantwoordelijkheid van de beroepsbeoefenaar, maar ook van de organisatie waarbinnen dat individu opereert en zelfs de onderwijssector als geheel. De definitie geldt daarom voor leerkrachten net zo goed als voor hun leidinggevenden. Omdat de ontwikkeling van leerlingen altijd het hoofddoel is, is de rol van leidinggevenden wel meer indirect. De kwaliteit van de werkzaamheden moet uiteindelijk blijken uit de kennis, houding en het lesgedrag van leraren en de cognitieve en sociale leerprestaties van leerlingen. Schoolleiders en bestuurders zijn daarin sturend en zorgen voor de juiste ondersteuning en randvoorwaarden.

Guskey (2003) schaaft onder professionalisering alle doelgerichte interventies (processen en activiteiten) die expliciet zijn ontworpen om de prestaties van leraren te verbeteren.¹⁰ Die interventies kunnen betrekking hebben op de leerkrachten zelf, maar ook op de stimulerende, sturende en ondersteunende activiteiten van leidinggevenden en de organisatorische inbedding. Om te benadrukken dat professionalisering verder gaat dan leraren alleen, hanteren we een ruime omschrijving: alle doelgerichte interventies om de kwaliteit van leraren en de schoolorganisatie te bevorderen.

Hieronder volgt een korte beschrijving van professionaliseringsactiviteiten op de verschillende niveaus. Gezien het onderwerp van dit onderzoek ligt de meeste nadruk op het organisatieniveau.

⁸ Miller, S. en M. Hubble (2007) Superschrinks. What is the secret of their success? Psychotherapy Networker, jaargang 31, nummer 6.

⁹ Hutschenmaekers, G. (2001) De professionalisering is dood.. leve de professionalisering. Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken, 17,1,239-248.

¹⁰ Guskey (2003) What makes professional development effective? Phi Delta Kappan, 80, p748-750.

Individueel niveau

Op individueel niveau heeft professionalisering betrekking op voortdurende ontwikkeling van competenties en daaraan verbonden activiteiten om kennis en vaardigheden te vergroten. In de meest directe zin hebben interventies de vorm van scholing en training. Te denken valt aan informatiebijeenkomsten, cursussen, trainingen, coaching, opleidingen en onderzoeksprojecten (Van Cooten en Van Bergen, 2009).¹¹ Die scholing kan een formeel karakter hebben (nascholing), maar ook meer informeel gestalte krijgen op de werkplek. Ook intervisie en supervisie zijn een uiting van georganiseerd leren.

Organisatieniveau

Op organisatieniveau gaat het om de vraag hoe organisaties ingericht kunnen worden om professionele medewerkers optimaal tot hun recht te laten komen en zich (liefst uit eigen beweging) verder ontplooiën in de gemeenschappelijk gewenste richting. De rol van schoolleiders is niet alleen die leerervaringen te stimuleren. Volgens het laatste Onderwijsverslag moeten schoolleiders en bestuurders actief lacunes in kennis of gedrag van hun leerkrachten leren herkennen, ze hierop aanspreken en begeleiden.¹²

Niet alleen investeren in mensen is van belang, maar ook het continu werken aan verbetering van adequate werkwijzen. Het maakt namelijk nogal wat uit of leerkrachten, schoolleiders en bestuurders in hun beslissingen kunnen leunen op een onderbouwde, gemeenschappelijke methoden, of dat zij bij gebrek daaraan hun oordeel noodgedwongen afhankelijk maken van hun eigen, persoonsgebonden ervaringen en overtuigingen.

Hermanns et al (2011) maken een nuttig onderscheid tussen effectieve personen ('wie werkt') en effectieve praktijken ('wat werkt').¹³ Dat laatste slaat op toegepaste kennis over welke interventie onder welke omstandigheden werkzaam is. Die kennis kan houvast bieden bij het nemen en onderbouwen van beslissingen. Investerings in het 'wat werkt' kunnen bijvoorbeeld de vorm aannemen van onderzoek en instrumentontwikkeling. In de onderwijssector is de laatste tijd veel aandacht voor opbrengstgericht werken. Meer in het algemeen kan een cyclus van doelen stellen, meten, evalueren en bijstellen een rol spelen bij het verbeteren van de werkwijzen.

Timperley et al onderstrepen het belang van het streven naar en implementeren van bewezen effectieve aanpakken en het gezamenlijk discussiëren over lesgeven.¹⁴ In het verlengde daarvan zien Korthagen & Vasalos (2007) meerwaarde in gedeelde uitgangspunten op alle niveaus en een gemeenschappelijke taal. Methodisch handelen kan daarbij een rol spelen.¹⁵ Dat houdt in dat werknemers duidelijk kunnen maken welke informatie, redeneringen en activiteiten ten grondslag liggen aan een bepaalde beslissing.

Door zo'n expliciet gemaakte, systematische werkwijze is beter te achterhalen welke elementen werkzaam zijn in welke situaties. Bovendien is zo'n aanpak beter toetsbaar en overdraagbaar. Guskey en Yoon (2009) zien daarin een belangrijke rol voor schoolleiders en bestuurders: "Those responsible for planning and implementing professional

¹¹ Cooten, E.S. van en C.T.A. van Bergen (2009) Teaching and learning, international survey (TALIS). Nationaal rapport. Regioplan, Amsterdam.

¹² Inspectie van het Onderwijs (2012) De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2010/2011. Utrecht.

¹³ Hermanns, J., A. Menger (2009) Walk the line. Over continuïteit en professionaliteit in het reclasseringswerk. Bijzonder lectoraat, Hogeschool Utrecht.

¹⁴ Timperley, H., A. Wilson, H. Fung (2007) Teacher professional learning and development: best evidence synthesis iteration. Wellington: Ministry of education.

¹⁵ Korthagen en Vasalos (2007) Kwaliteit van binnenuit als sleutel voor professionele ontwikkeling. Tijdschrift voor lerarenopleiders, 28(1), 17-23.

development must learn how to critically assess and evaluate the effectiveness of what they do.”.¹⁶

De kunst voor de schoolorganisatie (Runhaar, 2008) is om alle aspecten van leren te integreren in gedegen professionaliseringsbeleid.¹⁷ Of professionaliteit daadwerkelijk van de grond komt, hangt vervolgens af van de kwaliteit van de medewerkers op alle niveaus, de kwaliteit van de werkwijze en de organisatorische randvoorwaarden. Het is daarbij (OECD, 2011) belangrijk dat er een link bestaat tussen het professionaliseringsbeleid enerzijds en anderzijds de doelen van de organisatie en het HRM-beleid.¹⁸

De inrichting van de schoolorganisatie (inclusief HRM-beleid) bepaalt mede de effectiviteit van de professionalisering (Leenheer, 2011). In zijn overzichtsreview van empirische studies constateren Van Veen et al (2010) niettemin dat er in onderzoek naar het leren van leraren nauwelijks wordt gerefereerd aan schoolorganisatorische randvoorwaarden voor effectieve professionalisering. Ook Timperley et al (2007) concluderen dat er weinig onderzoek op dit terrein beschikbaar is. Wel vinden Van Veen et al empirische ondersteuning voor het belang van een gedeelde visie, leiderschap en een professionele cultuur, gericht op leren. Ook voldoende beschikbare tijd lijkt belangrijk.

Sectorniveau

In de eerste plaats kan de sector een rol vervullen bij zowel de kennisontwikkeling als de verspreiding van de kennis. Dat eerste kan gebeuren door onderzoek te (laten) doen, leerstoelen te financieren. Daarnaast kan de sector van betekenis zijn bij het verspreiden het bewerkstelligen van een goede opleidingsinfrastructuur en door kennis en goede praktijken actief te verspreiden.

Daarnaast ligt op sectorniveau het accent meestal op beroepsvorming: het omvormen van een deskundigheidsterrein naar een algemeen erkend en afgebakend vakgebied. Doel daarvan is brede erkenning en bescherming van specifieke deskundigheid op dat terrein, maar ook het formuleren en formaliseren van kenniseisen, beroepsprofielen en het organiseren van de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt. Verplichte registratie kan daarvan een onderdeel zijn.

2.2 Waarom is meer professionalisering nodig?

De beleidsmatige aandacht voor professionalisering past in een brede trend die zich voordoet op vele terreinen in de (semi-)publieke sfeer. Niettemin is er specifiek voor het primair onderwijs een aantal ontwikkelingen aan te wijzen, die het belang ervan heeft onderstreept. De meeste van die ontwikkelingen zijn te scharen onder de decentralisatie en deregulering vanuit de rijksoverheid. Scholen en besturen hebben meer taken en verantwoordelijkheden gekregen, maar ook de middelen en beleidsmatige vrijheid om die naar eigen inzicht ter hand te nemen. Tegelijk ontstaat er steeds meer aandacht voor de kwaliteit van het onderwijs en de resultaten van het onderwijs.

¹⁶ Guskey, T.R., Yoon, K. Y. (2009) What works in professional development. The Phi Delta Kappan, 90(7), 495-500.

¹⁷ Runhaar, P. (eindredactie) (2008) Professionele ontwikkeling in leerende scholen. Een bundeling van essays over vormgeving en stimulering van professionele ontwikkeling in scholen. Den Bosch: KPC Groep.

¹⁸ OECD (2011) Building a high-quality teaching profession. Lessons from around the world. Parijs: Organisation for economic co-operation and development.

Vooral door de invoering van de lumpsumbekostiging in 2006 is meer keuzevrijheid ontstaan. In plaats van geormerkte gelden ontvangen schoolbesturen sindsdien één ongedeeld budget voor personeel, personeelsbeleid en materiële instandhouding waarover zij de zeggenschap hebben.

Die zeggenschap plaatst schoolinstellingen voor allerlei nieuwe inhoudelijke, organisatorische en strategische keuzes. De zeggenschap is niet alleen meer onderwijsinhoudelijk, ook op het terrein van financiën en personeelsbeleid liggen beslissingen voortaan in handen van besturen en schoolleiders. Daarnaast is het zaak een eigen visie te ontwikkelen op de koers van de school. Dat heeft betrekking op het onderwijs zelf, maar bijvoorbeeld ook op de vraag naar de betrokkenheid op het gebied van zorg- en opvoedingstaken. Hoe gaat een schoolorganisatie om met vve, zorgplicht, voor- en naschoolse opvang, de mogelijkheid om op te gaan in een brede school etcetera? En welke consequenties heeft dat voor de inzet van middelen en voor het (meerjarig) personeelsbeleid?

Met meer zeggenschap komen niet alleen meer taken, maar ook meer verantwoordelijkheden. De overheid heeft de inhoudelijke eisen aan het onderwijskundig beleid aangescherpt. Dat blijkt onder meer uit de invoering van kerndoelen en referentieniveaus en het toegenomen toezicht op de realisering daarvan, maar ook uit de (uitgetelde) verplicht eindtoets basisonderwijs. Behalve aan de Inspectie van het Onderwijs moeten scholen en besturen zich bovendien in toenemende mate verantwoorden aan andere belanghebbenden als ouders, collega's en de gemeente. Schoolinstellingen zijn bovendien gedwongen intern toezicht te regelen, gescheiden van het bestuur.

Deze veranderingen veranderen ook het karakter van het bestuurswerk en de schoolleidersfunctie. Van een leraar met managementtaken heeft de directeur de omslag moeten maken naar een ondernemende leider van een zichzelf sturende school.¹⁹ Schoolbesturen hadden voorheen een relatief bescheiden rol, maar dragen nu verantwoordelijkheid voor alle keuzes en de effecten daarvan op de onderwijskwaliteit.

2.3 Stand van zaken schoolleiders

2.3.1 Ontwikkelingen rond professionalisering van schoolleiders

Het vak van schoolleider is uitdagender en diverser, maar ook zwaarder geworden. Om met de nieuwe verantwoordelijkheden te kunnen omgaan, is het van belang dat schoolleiders over de juiste competenties beschikken of die (verder) ontwikkelen.

Het moet dan wel eerst duidelijk zijn wat die nieuwe competenties precies zijn (zoals is toegelicht in paragraaf 2.1.2). De vraag wat een schoolleider precies moet kunnen is echter nog niet zo gemakkelijk te beantwoorden. Het Ministerie van OCW heeft de Nederlandse Schoolleiders Academie (NSA) daarom gevraagd het handelingsdomein van schoolleiders te vertalen in een geactualiseerd competentieprofiel. Dat profiel kan vervolgens het uitgangspunt worden voor opleiders, voor sollicitatiecommissies, in de jaarlijkse beoordelingscyclus en in het bekwaamheidsonderhoud.

¹⁹ Verbiest, E. (2007) De gedisciplineerde schoolleider. Basisschoolarrangement, (21) nr 1, blz 21-35.

Dat bijgewerkte profiel is inmiddels verschenen.²⁰ De NSA onderscheidt vijf basiscompetenties: door visie gestuurd werken, in relatie staan tot de omgeving, vormgeven aan organisatiekenmerken vanuit een onderwijskundige gerichtheid, het hanteren van leiderschapsstrategieën ten behoeve van samenwerking, leren en onderzoeken op alle niveaus en tot slot het 'hogere orde denken'.

De NSA heeft in de rapportage bovendien een advies opgenomen over de eisen aan professionalisering van schoolleiders en een voorstel voor registratie van de beroepsgroep. Concreet beveelt de NSA aan schoolleiders veertig uur per jaar deel te laten nemen aan gecertificeerde professionaliseringsactiviteiten, gekoppeld aan een punten- of urensysteem. Daarnaast zouden zij systematische reflectie op de eigen werkpraktijk moeten organiseren mensen van buiten de eigen werkkring en vanuit verschillende lagen van de organisatie. Een alternatief voor of aanvulling op de veertig uur is een koppeling denkbaar met de CAO-afspraken om tien procent van de normjaartaak van onderwijspersoneel in te zetten voor deskundigheidsbevordering.

Het voorstel van verplichte registratie sluit aan op afspraken tussen sociale partners en afspraken in het Bestuursakkoord Primair Onderwijs 2012-2015.²¹ In dat akkoord is het streven opgenomen dat in 2015 alle schoolleiders moeten voldoen aan de dan geldende bekwaamheidseisen. Dat moeten zij aantonen door zich te registreren in een schoolleidersregister. Tegelijk is registratie uiteindelijk alleen een middel om de onderwijskwaliteit te helpen verbeteren. Of registratie daaraan bijdraagt valt of staat met de eisen aan registratie en de middelen (tijd en geld) die schoolbesturen beschikbaar stellen.

Hoe de professionalisering er precies zal uitzien is vooralsnog onderwerp van discussie. Op dit moment is er nog geen overeenstemming over het competentieprofiel, de registratie daarvan en de rol van de verschillende partijen (waaronder de NSA) daarin. Totdat dat het geval is, behoudt professionalisering het vrijblijvende karakter dat het tot nu toe heeft gehad. Een verplichting voor schoolleiders om zich te professionaliseren is er vooralsnog niet. Het volgen van een managementopleiding is geen formeel vereiste om een aanstelling te krijgen. Een onderwijsbevoegdheid is alleen nodig als de directeur ook lesgevendende taken op zich neemt. Overigens wordt een dergelijke opleiding wel steeds meer als eis gesteld in vacatures.

Dat neemt niet weg dat veel schoolleiders werk maken van hun ontwikkeling. Hoewel daartoe niet verplicht, blijkt tachtig procent van hen wel degelijk een managementopleiding te hebben afgerond.²² De ontwikkelbereidheid blijkt ook uit de deelname aan opleidingen van de Nederlandse Schoolleiders Academie (NSA). Conferenties over opbrengstgericht leiderschap worden druk bezocht. Ook met coaching voor (en door) schoolleiders worden goede ervaringen opgedaan.²³ Een recente peiling van de Algemene Vereniging Schoolleiders laat bovendien zien dat negentig procent van de schoolleiders voorstander is van een verplichting voor schoolleiders en bestuurders om zich te professionaliseren.²⁴

²⁰ Andersen, I., en M. Krüger (2012) Advies beroepsstandaard schoolleiders primair onderwijs. Herziene beroepsstandaard voor schoolleiders in het primair onderwijs. NSA, Utrecht.

²¹ OCW en PO-Raad (2012) Bestuursakkoord Primair Onderwijs 2012-2015. Impuls opbrengstgericht werken en professionalisering. Basis voor presteren, leraar 2020, in tien jaar naar de top.

²² Bokdam, J. J, Berger, M. Oploo en G. Volker (2011) Tussenmeting Convenant Leerkracht 2011. Research voor Beleid, Zoetermeer.

²³ SBO (2011) Coaching voor en door schoolleiders. Een onderzoek naar de effecten en succesfactoren van coaching in het primair onderwijs. Den Haag.

²⁴ AVS (2012) Ervaringen professionalisering bij leden van de Algemene Vereniging Schoolleiders. AVS, Utrecht.

2.3.2 Opleidingsaanbod voor schoolleiders

Schoolleiders die zich willen professionaliseren hebben de beschikking over een divers aanbod. De NSA heeft de afgelopen jaren geprobeerd het professionaliseringsaanbod voor schoolleiders in kaart te brengen. In de Professionaliseringswijzer staat opgenomen welke organisaties schoolleiders van dienst kunnen zijn bij hun professionele ontwikkeling. Ook bevat het informatie over welke activiteiten de organisaties aanbieden. Omdat organisaties zelf het cursusaanbod opgeven, controleren en bijhouden blijft het zo recent mogelijk.

De NSA heeft certificeringscriteria en een bijhorende procedure opgesteld om het aanbod al dan niet van een keurmerk te voorzien. Zonder verplichting nemen echter (lang) niet alle aanbieders de moeite om zich in te schrijven of op te gaan voor een keurmerk, ervaart de NSA zelf. Een groot deel van de markt voor cursussen en opleidingen is op dit moment regionaal, niet alle aanbieders zien nog de meerwaarde om NSA als intermediair te gebruiken. Het benaderen van schoolleiders gebeurt veelal nog via foldermateriaal en advertenties. De NSA heeft niet de indruk of pretentie dat de Professionaliseringswijzer een volledig overzicht geeft.

Divers aanbod

Voor zover inzichtelijk bestaat het aanbod uit een breed scala aan mogelijke activiteiten en opleiders.²⁵ In de Professionaliseringswijzer staan circa 140 verschillende organisaties opgenomen die professionaliseringsactiviteiten organiseren voor leidinggevendenden.²⁶ Een inventarisatie van het aanbod leert dat verschillende organisaties deze activiteiten aanbieden, waaronder opleidingsinstituten, onderwijsadviesbureaus, onderwijsservicebureaus, profit organisaties, landelijke pedagogische centra en de organisaties van schoolleiders en bestuurders.

Het aanbod is erg divers. Zo zijn er onder meer opleidingen, leergangen, cursussen, workshops en coachingstrajecten mogelijk. Die activiteiten variëren qua looptijd en inhoud. Zo onderscheiden opleidingen zich wat betreft doorlooptijd van enkele maanden tot jaren, terwijl een workshop of cursus een korte doorlooptijd heeft van bijvoorbeeld één dag.

Opleidingen zijn gericht op verschillende competenties en bestaan uit zeer uiteenlopende onderwerpen. Een opleiding kan bijvoorbeeld ingaan op leiderschapsvaardigheden, opbengstgericht leiderschap, strategie- en organisatieontwikkeling, personeelsmanagement, financieel management, bedrijfsvoering en wet- en regelgeving in het onderwijs. Een cursus beslaat meestal één van deze onderwerpen. Ook workshops hebben vaak een afgebakend thema. Wel richten coachingsactiviteiten zich vaak op meer algemene competenties om de persoonlijke effectiviteit van leidinggevendenden te vergroten. Hieronder vallen onder meer supervisie, intervisie en collegiale consultatie.

Ontwikkeling naar meer maatwerk en inzet van ZZP'ers

De afgelopen jaren heeft het aanbod aan professionaliseringsactiviteiten een verandering ondergaan. Waar voorheen voornamelijk een standaard aanbod aangeboden, zijn er tegenwoordig steeds meer maatwerktrajecten. De trajecten kunnen worden aangepast aan de context waarin de schoolleider (of bestuurder) werkt en op zijn op haar specifieke ontwikkelingsbehoefte. De professionalisering kan daardoor beter aansluiten op de individuele leerdoelen van de leidinggevende.

²⁵ Het volledig in kaart brengen van het aanbod aan professionaliseringsactiviteiten en organisaties is geen doel van dit onderzoek. Wel is het in het licht van het onderzoek relevant een schets te geven. Daarom is ervoor gekozen een beperkte uiteenzetting te geven van het aanbod, voor zover dat is verwerkt in de NSA Professionaliseringswijzer.

²⁶ Het meest recente overzicht gaat over 2007-2008.

De overheid houdt zich in toenemende mate bezig met professionalisering door het opstarten en/of subsidiëren van professionaliseringsprojecten. Ook melden zich steeds meer 'nieuwe' partijen als aanbieder van professionaliseringsactiviteiten, naast de traditionele opleidingsorganisaties. Steeds meer zzp'ers begeven zich op de markt. Het aantal opleiders neemt daardoor sterk toe.

2.4 Stand van zaken schoolbestuurders

2.4.1 Ontwikkelingen rond professionalisering van bestuurders

Door de toegenomen autonomie van schoolinstellingen heeft de rol van bestuurders sterk aan betekenis gewonnen. Het Sociaal Cultureel Planbureau signaleerde al in 2008 dat besturen het door de veranderende bestuurlijke verhouding aanmerkelijk drukker zijn gaan krijgen.²⁷ Vooral de lumpsumfinanciering, huisvesting en het invulling geven aan kwaliteitsbeleid vergen veel van besturen. Ook ervaart een kwart van de besturen druk om hun scholen aan allerlei maatschappelijke taken en activiteiten te laten voldoen.

Op organisatorisch vlak is er de afgelopen jaren veel beweging geweest. Veel besturen zijn verwickeld in reorganisaties, of hebben daarmee in het recente verleden te maken gehad. Ook de verplichting om de bestuurstaak te scheiden van de toezichthoudende taak vraagt aandacht. Kleinere besturen kiezen eerder voor een bestuursmodel met een functionele scheiding tussen bestuur en intern toezicht, de grotere voor een organieke scheiding in een college van bestuur en een raad van toezicht (Onderwijsverslag 2011). Vorig jaar bleek 72 procent van de besturen het intern toezicht geregeld te hebben.²⁸ Overigens wil dat niet zeggen dat het interne toezicht ook actief informatie verzamelt en beoordeelt: dit blijkt bij respectievelijk 37 en 39 procent van de interne toezichtsorganen het geval (Hooge et al, 2011).

De scheiding tussen bestuur en toezicht is verplicht sinds augustus 2011 en vloeit voort uit de Wet Goed Onderwijs, Goed Bestuur. Die wet bevat ook een verplichting aan onderwijssectoren om een bestuurscode te hanteren. Zo'n code is een instrument voor het onderwijsveld om via zelfregulering de kwaliteit van het bestuur te verbeteren. Overigens legt de code nog geen verbinding met competenties en vaardigheden. Wel is een teken, dat het onderwijsveld zelf verantwoordelijkheid neemt bij het professionaliseren van besturen. Sinds januari 2010 kent het primair onderwijs een eigen code goed bestuur. Een half jaar later blijkt de helft van de schoolbesturen in het primair onderwijs de code ook werkelijk te gebruiken (Hooge et al, 2011).

Ook in personele zin lijkt er binnen besturen sprake van professionalisering. Uit het laatste onderwijsverslag blijkt dat steeds meer besturen, althans voor een gedeelte, bestaan uit betaalde werknemers. Dat is met name het geval op het gebied van financiën en personeelszaken. Overigens blijft het primair onderwijs wel achter bij andere onderwijssectoren. Het verschil tussen eenpitters en meerpitters is groot: besturen in die eerste categorie bestaan voor 73 procent uit ouders, bij meerpitters is dat 32 procent.

De discussie over professionalisering van besturen concentreert zich op veel plekken nog op de strategische vraag naar de eigen rol in de nieuwe bestuurlijke verhoudingen en de breedte van de maatschappelijke taak. Inhoudelijk blijven deze besturen nog veel op

²⁷ Turkenburg, M. (2008) De school bestuurd. Schoolbesturen over goed bestuur en de maatschappelijke opdracht van de school. SCP, Den Haag.

²⁸ Hooge, E. en M. Honingh (2011) Goed bestuur in het primair onderwijs. Resultaten van de nulmeting monitor Goed Bestuur PO 2010. Hogeschool van Amsterdam en Radboud Universiteit Nijmegen.

afstand. Uiteraard zijn zij ook op onderwijsinhoudelijk vlak eindverantwoordelijk. In de praktijk laten veel besturen het initiatief aan de schoolleiding. In 2008 stelde driekwart van de besturen zich terughoudend op.

2.4.2 Aanbod voor schoolbestuurders

De professionalisering van bestuurders is in volle gang en speelt zich vooral af op het institutionele vlak: hoe verhoudt het bestuur zich tot zijn omgeving, welke organisatie hoort daarbij en tot hoe ver reiken de maatschappelijke verantwoordelijkheden? De koppeling met scholing en training van individuele medewerkers is er op sectoraal niveau niet gemaakt.

Het professionaliseren van bestuurders rekent de NSA niet tot haar taak. Er is daarom geen instantie die het specifieke scholings- en trainingsactiviteiten voor bestuurders inzichtelijk maakt en van een kwaliteitskeurmerk voorziet. Over hun specifieke behoeften en deelname aan scholing was voorafgaand aan dit onderzoek derhalve weinig bekend.

De NSA heeft de Professionaliseringswijzer in de eerste plaats opgesteld voor schoolleiders. Dat neemt niet weg dat ook bestuurders gebruik maken van het aanbod. Naar het gebruik van de Professionaliseringswijzer is geen onderzoek gedaan. Een kwantitatief overzicht van het gebruik van de Professionaliseringswijzer onder beide groepen ontbreekt daarom. De ervaring van de NSA zelf is dat voor bestuurders deels dezelfde thema's spelen als bij schoolleiders en deels ook niet. Bij het bespreken van enquête onder bestuurders en schoolleiders in het volgende hoofdstuk gaan we nader in op de uiteenlopende preferenties.

3 STAND VAN ZAKEN

In dit hoofdstuk presenteren we de belangrijkste uitkomsten van de enquête onder schoolleiders en schoolbestuurders. We gaan daarbij eerst in op de professionaliseringsbehoefte van schoolleiders en bestuurders (§ 2.1) en op het opleidingsbeleid van scholen en besturen (§ 2.2). In paragraaf 2.3 gaan we vervolgens na wat scholen en besturen doen aan opbrengstgericht werken.

Bij de presentatie van de gegevens maken we consequent onderscheid tussen schoolleiders en bestuurders.²⁹ Indien relevant, maken we daarnaast ook onderscheid naar schooltype en kwaliteitsoordeel.³⁰ We baseren ons hierbij op gegevens uit de enquête. In de tekst presenteren we, waar relevant, ook een aantal opmerkingen en open antwoorden van de respondenten.

3.1 Professionaliseringsbehoefte

3.1.1 Opleidingsniveau

Verreweg de meeste schoolleiders en bestuurders hebben ten minste een opleiding op HBO-niveau gevolgd (Tabel 3.1). In de meeste gevallen gaat het daarbij om de pabo (zie Tabel 3.2). Verder beschikt ongeveer één op de tien schoolleiders over een universitaire graad. Onder bestuurders ligt dat aandeel duidelijk hoger (26%).

Tabel 3.1 Wat is uw hoogst voltooide opleiding? (%)

	Bestuurder	Schoolleider	Totaal
Postdoctoraal/promotie	1,6	0,7	0,8
WO doctoraal of master	24,4	10,4	12,8
HBO/WO Bachelor of kandidaats	67,8	84,1	81,4
Havo/VWO	4,3	1,9	2,3
Anders *	1,9	2,9	2,7
Totaal (N)	135	649	784

²⁹ In de enquête is aan alle respondenten gevraagd of men op school- of bestuurniveau werkzaam is. De eerste groep noemen we in dit rapport schoolleiders en de tweede schoolbestuurders.

³⁰ Op basis van een risicoanalyse schat de Inspectie van het Onderwijs in of er bij een school risico's zijn voor de kwaliteit van het onderwijs en of de school wet- en regelgeving nakomt. Deze inschatting resulteert in basistoezicht of aangepast toezicht. Als er uit de risicoanalyse van de Inspectie geen risico's voor de kwaliteit van het onderwijs op de school naar voren komen en de school de wet en regelgeving nakomt, kent de Inspectie basistoezicht toe. Als naar aanleiding van de analyse wel risico's lijken te bestaan, voert de Inspectie nader onderzoek uit. Afhankelijk van de uitkomsten resulteert dit in 1) alsnog toekenning van basistoezicht, of 2) een toekenning van aangepast toezicht kwaliteit, 3) Een toekenning aangepast toezicht naleving, of 4) een aangepast toezicht zeer zwakke kwaliteit. In dit onderzoek onderscheiden we omwille van het overzicht twee toezichtscategorieën: (zeer) zwakke scholen en scholen met basistoezicht.

* Inclusief MBO.

Gevraagd naar het soort opleiding dat men heeft gevolgd, blijkt dat praktisch alle schoolleiders een opleiding hebben gevolgd gericht op het onderwijs (zie Tabel 3.2). Ruim 80 procent van de schoolleiders heeft ooit de pabo gedaan en ongeveer de helft heeft de opleiding Directeur Primair Onderwijs (DPO) gevolgd. Daarnaast heeft ruim 30 procent van alle schoolleiders en bestuurders een managementcursus gevolgd gericht op het onderwijs.

Van de bestuurders heeft ongeveer drie kwart een opleiding gedaan gericht op het onderwijs. Ook hier gaat het veelal om de pabo (56%). Daarnaast heeft ongeveer een derde de opleiding Directeur Primair Onderwijs gevolgd en circa een vijfde een opleiding voor bovenschools management. Iets meer dan één op de twintig schoolleiders en bestuurders heeft een Master Educatief Leiderschap of Integraal Leiderschap gevolgd.

Uit de open antwoorden blijkt verder dat ook flink wat schoolleiders de opleiding Integraal Leiderschap (ESAN) hebben gevolgd of een managementopleiding bij Magistrum. Een beperkte groep heeft een MO-opleiding gedaan (gericht op het voortgezet onderwijs).

Tabel 3.2 Heeft u een specifieke vooropleiding gevolgd, die is toegesneden op het onderwijs? (%)

	Bestuurder	Schoolleider	Totaal
Pabo	55,9	83,0	78,5
Directeur Primair Onderwijs (DPO)	33,3	50,5	47,6
Managementcursus	28,2	31,5	30,9
Basisbekwaamheden Directeur Primair Onderwijs (BBDPO)	5,5	7,7	7,3
Interim managementopleiding	8,9	7,7	7,9
Opleiding/cursus bovenschools management	19,1	4,0	6,5
Master Educational Leadership, Master Integraal Leiderschap	7,0	5,0	5,3
Management ontwikkeltraject (MOT)	3,5	4,0	3,9
Andere managementopleiding	21,3	20,8	20,9
Geen specifieke vooropleiding	24,4	1,5	5,3
Totaal (N)	135	649	784

Meerdere antwoorden mogelijk.

3.1.2 Professionaliseringsactiviteiten

Verreweg de meeste schoolleiders en bestuurders hebben de afgelopen twee jaar een opleiding of training gevolgd (Tabel 3.3). In de meeste gevallen ging het daarbij om een studiedag of informatiebijeenkomst (59%). Circa 44 procent van de schoolleiders en bestuurders geeft aan een korte cursus te hebben gevolgd, en circa 36 procent volgde een training gericht op professionalisering.

Tabel 3.3 Hebt u de afgelopen twee jaar een opleiding of training gevolgd, of volgt u die op dit moment? (%)

	Bestuurder	Schoolleider	Totaal
Studiedag(en)/informatiebijeenkomst(en)	61,6	58,1	58,7
Kortlopende cursus(sen)	47,8	43,2	44,0
Training(en) gericht op professionalisering (zoals human dynamics, visitatie, supervisie, coaching e.d.)	37,8	36,2	36,5
Opleiding(en)	13,9	23,9	22,2
Geen opleiding of training	6,3	10,1	9,5

Totaal (N)	135	649	784
------------	-----	-----	-----

Meerdere antwoorden mogelijk.

Ongeveer een kwart van de schoolleiders en 14% van de bestuurders blijkt een (langduriger) opleiding te hebben gevolgd. Bij schoolleiders ging het daarbij in de meeste gevallen om een opleiding gericht op leiderschapsvaardigheden (58%) en/of opbrengstgericht leiderschap (48%). Opleidingen die bestuurders volgen richten zich vooral op strategie en organisatieontwikkeling (59%), leiderschapsvaardigheden (43%) en personeelsmanagement (zie tabel 3.4).

Tabel 3.4 Waarop was de laatste opleiding die u hebt gevolgd gericht? (%)

	Bestuurder	Schoolleider	Totaal
Leiderschapsvaardigheden	43,0	57,5	55,9
Opbrengstgericht leiderschap/onderzoeksmatig leidinggeven	33,0	47,7	46,1
Strategie/organisatieontwikkeling	59,0	30,2	33,2
Personeelsmanagement	40,7	29,0	30,2
Algemene competenties	5,5	24,8	22,7
Financiën/bedrijfsvoering	17,0	20,1	19,8
Wet- en regelgeving onderwijs	17,0	14,3	14,6
Anders	4,6	19,0	17,5
Totaal (N)*	21	150	171

* Selectie van respondenten die de afgelopen twee jaar een opleiding hebben gevolgd. / Meer antwoorden mogelijk.

Tabel 3.5 geeft een overzicht van de studiedagen en cursussen die door schoolleiders en bestuurders zijn gevolgd. Hieruit blijkt dat de focus van beide groepen duidelijk verschilt. Onder schoolleiders waren cursussen op het terrein van opbrengstgericht leiderschap (63%) en leiderschapsvaardigheden (50%) het meest populair. Bestuurders volgden vaker een cursus of training gericht op personeelsmanagement (64%), financiën (44%) of strategie (41%). Ook bij de gevolgde opleidingen zien we dit verschil terug (zie Tabel 3.4). Gezien het takenpakket van schoolleiders en bestuurders is dit verschil uiteraard niet zo verwonderlijk. Het bevestigt vooral dat de professionaliseringsbehoeften van schoolleiders en bestuurders verschillen, waarbij schoolleiders zich vooral richten op opbrengstgericht werken en leiderschapsvaardigheden en bestuurders meer op P&O thema's.

Tabel 3.5 Waarop was de cursus, training of studiedag gericht? (%)

	Bestuurder	Schoolleider	Totaal
Opbrengstgericht leiderschap/onderzoeksmatig leidinggeven	24,8	62,8	55,7
Leiderschapsvaardigheden	35,6	49,9	47,2
Personeelsmanagement	64,0	40,0	44,5
Strategie/organisatieontwikkeling	41,2	33,7	35,1
Financiën/bedrijfsvoering	44,1	24,5	28,2
Wet- en regelgeving onderwijs	35,9	9,8	14,7
Algemene competenties	12,1	22,5	20,5
Anders	11,1	11,9	11,8
Totaal (N)	102	449	551

* Selectie respondenten die een cursus, studiedag of training hebben gevolgd. Meerdere antwoorden mogelijk.

3.1.3 Scholingsbehoefte

Hoewel de meeste schoolleiders en bestuurders de afgelopen jaren al eens een opleiding of training hebben gevolgd, is de behoefte hieraan onverminderd groot. Ruim drie kwart van de respondenten geeft aan meer training en opleiding te willen volgen om zich verder te professionaliseren (zie Tabel 3.6). Daarbij blijkt opnieuw dat schoolleiders zich vooral verder willen scholen op het terrein van opbrengstgericht leiderschap en onderzoeksmatig leidinggeven (58%) en bestuurders met name geïnteresseerd zijn in trainingen gericht op strategie en organisatieontwikkeling (52%), personeelsmanagement (41%) en financiën (37%).

Opmerkelijk is verder dat de scholingsbereidheid eigenlijk niet of nauwelijks verschilt, tussen groepen scholen.³¹ Directeuren van kleine scholen (80%) lijken wel iets vaker bereid om zich verder te professionaliseren dan directeuren op grote scholen (74%), maar deze verschillen zijn niet significant.

Tabel 3.6 Zou u meer training en opleiding willen volgen om u verder te professionaliseren? (%)

	Bestuurder	Schoolleider	Totaal
Ja	78,6	76,0	76,4
Nee	21,4	24,0	23,6
Totaal (N)	135	649	784

Tabel 3.7 Waarop zou die training gericht moeten zijn? (%)

	Bestuurder	Schoolleider	Totaal
Opbrengstgericht /onderzoeksmatig leidinggeven	30,7	58,3	53,6
Strategie/organisatieontwikkeling	52,3	37,8	40,3
Leiderschapsvaardigheden	30,4	40,5	38,8
Personeelsmanagement	41,4	32,9	34,3
Financiën/bedrijfsvoering	36,6	29,7	30,9
Wet- en regelgeving onderwijs	25,4	12,0	14,3
Algemene competenties	18,4	15,4	15,9
Anders	8,1	7,2	7,3
Totaal	105	492	597

* Selectie respondenten die een training of opleiding willen volgen / Meerdere antwoorden mogelijk.

3.1.4 Opleidingsaanbod voor schoolleiders en bestuurders

De scholingsbereidheid onder schoolleiders en bestuurders is groot, zo zagen we hiervoor. De meeste respondenten hebben bovendien ook een goed beeld van het opleidingsaanbod (Tabel 3.8). Dit geldt in het bijzonder voor schoolleiders. Bijna 95 procent van hen geeft aan een redelijk of goed overzicht te hebben van het opleidingsaanbod. De meeste van deze schoolleiders zijn ook redelijk positief over het huidige aanbod (zie Tabel 3.9). Een ruime meerderheid van schoolleiders (94%) en bestuurders (88%) geeft aan dat het huidige opleidingsaanbod voldoende tot goed aansluit op de dagelijkse werkpraktijk. Slechts één procent is van mening dat het opleidingsaanbod niet goed aansluit op de dagelijkse praktijk.

³¹ Uit de analyse blijkt dat er geen (significante) verschillen bestaan in de scholingsbereidheid onder schoolleiders, naar landsdeel, stedelijkheid, denominatie, schoolgrootte, schooltype en inspectie oordeel.

Dit laat overigens onverlet dat een deel van de respondenten nog wel wat mist in het huidige opleidingsaanbod. Daarbij valt op dat sommige respondenten vooral de vertaalslag naar de praktijk missen, terwijl anderen aangeven juist de verdieping te missen. Onderstaande citaten illustreren dit.

Een opleiding moet dicht bij de werkvloer staan en niet te wollig zijn; opdrachten moeten zinvol zijn en niet zomaar om een docent te laten zien dat hij/zij met iets komt waar men niet veel aan heeft.

De vertaalslag naar de dagelijkse praktijk als schoolleider. Veel opleidingen zijn nogal conceptueel en visionair, maar te weinig praktisch.

Te weinig vernieuwend. Teveel gericht op nationale ontwikkelingen en teveel gebaseerd op stokpaardjes uit het verleden. Schoolleider van nu moet ook manager en ondernemer zijn en vooral zeer toekomstgericht.

Het blijft te veel binnen dezelfde doelgroep. Het zou voor het onderwijs heel verhelderend en verfrissend zijn als er eens "buiten de eigen keuken" ervaringen worden gedeeld / opgedaan.

Theorie verder dan het onderwijs. De managementrollen van Quinn bijvoorbeeld of de theorie van Steven Covey.

Verder ontbreekt het volgens sommige respondenten aan betaalbare in-company trainingen en 'coaching on the job'.

Tabel 3.8 Hebt u goed zicht op het opleidingsaanbod voor schoolleiders/schoolbestuurders? (%)

	Bestuurder	Schoolleider	Totaal
Goed overzicht	28,1	36,5	35,1
Voldoende overzicht	59,2	58,1	58,3
Onvoldoende overzicht	11,4	5,0	6,1
Geen overzicht	1,3	0,4	0,5
Totaal (N)	135	649	784

Tabel 3.9 Vindt u dat het huidige opleidingsaanbod voldoende aansluit op de uitdagingen van uw dagelijkse praktijk? (%)

	Bestuurder	Schoolleider	Totaal
Helemaal	6	13	12
Voldoende	82	81	81
Onvoldoende	11	5	6
Helemaal niet	1	1	1
Totaal (N)*	117	614	731

* Selectie respondenten die goed/voldoende overzicht hebben van het opleidingsaanbod.

Scholingsbelemmeringen

Hoewel de scholingsbereidheid onder schoolleider en bestuurders over het algemeen erg groot is, worden zij in de praktijk wel eens belemmerd om een opleiding te volgen. De meest genoemde reden daarvoor is een gebrek aan tijd c.q. compensatie in tijd (zie Tabel 3.10). Van alle schoolleiders die een training of opleiding zouden willen volgen, noemt bijna twee derde dit als belemmering. Onder bestuurders is dat aandeel wat lager (42%). Verder noemt bijna een derde van de schoolleiders het gebrek aan financiële compensatie als belemmering om een opleiding te gaan volgen.

Daarnaast worden ook nog allerlei andere praktische belemmeringen genoemd. Tijdgebrek en het moeilijk kunnen combineren van een opleiding met een drukke baan en een gezin, zijn daarvan misschien wel de belangrijkste. Maar ook de leeftijd wordt soms als belemmering aangemerkt, met name door respondenten die op afzienbare tijd met FPU of pensioen gaan. Tot slot wijzen sommige respondenten er nog op dat het

schoolwerk blijft liggen als men een opleiding gaat doen, vooral als er geen 'achterwacht' is.

Tabel 3.10 Welke zaken vindt u belemmerend bij uw overweging om een opleiding te gaan volgen? (%)

	Bestuurder	Schoolleider	Totaal
Weinig (of afwezigheid van) compensatie in tijd	41,8	63,2	59,5
Weinig (of afwezigheid van) financiële compensatie	20,5	33,2	31,0
Een opleiding brengt veel geregeld met zich mee	17,7	22,3	21,5
Het type opleiding sluit niet aan op mijn behoefte	12,9	8,3	9,1
De kwaliteit van het opleidingsaanbod is te laag	4,3	3,5	3,6
Ik word door mijn (werk)omgeving te weinig geprikkeld	6,9	2,7	3,4
Weinig zicht op het cursusaanbod	5,6	2,7	3,2
Onaantrekkelijke terugbetalingsregeling	2,4	1,1	1,3
Andere belemmering(en)	20,1	24,3	23,6
Geen belemmeringen	25	12,1	14,4
Totaal	105	492	597

* Selectie respondenten die een opleiding willen volgen. / Meerdere antwoorden mogelijk

Tussen schoolleiders onderling bestaan geen noemenswaardige verschillen in de ervaren belemmeringen. Wel valt op dat schoolleiders van kleine scholen vaker opzien tegen het geregeld dat een opleiding met zich meebrengt dan schoolleiders van grotere scholen (zie Tabel B2). Dit hangt vermoedelijk samen met het ontbreken van een plaatsvervanger die de bij afwezigheid de honneurs kan waarnemen.

3.2 Opleidingsbeleid

3.2.1 Randvoorwaarden

Professionalisering van medewerkers vraagt om inzet en betrokkenheid, maar ook om heldere en duidelijk afspraken. Schoolbesturen zijn daarbij – vanuit hun rol als werkgever – verantwoordelijk voor een goed HRM-beleid, zodat schoolleiders en leraren zich optimaal kunnen ontwikkelen.³² Het faciliteren van opleiding en training is daar een voorbeeld van.

Tabel 3.11 laat zien dat op bijna de helft de scholen (47%) beleid is geformuleerd over de financiële compensatie van medewerkers die een opleiding of training volgen. Op 30 procent van de scholen is er een terugbetalingsregeling getroffen en op 28 procent wordt gewerkt met compensatie in tijd. Wanneer we afgaan op het oordeel van bestuurders, liggen deze percentages hoger (zie

³² OCW (2012) *Bestuursakkoord primair onderwijs 2012-2015*. Den Haag.

Tabel 3.11). Dit laat echter onverlet dat op een kwart van de scholen er geen beleid is geformuleerd over de compensatie van medewerkers die een opleiding of training volgen.³³ Onbekend is wat de redenen hiervoor zijn.

³³ Op scholen in de vier grote steden ligt dit aandeel hoger dan op scholen elders in het land. Voor de rest zijn er geen noemenswaardige verschillen.

Tabel 3.11 Over welke van onderstaande zaken heeft uw bestuur beleid geformuleerd bij het volgen van een opleiding of training? (%)

	Bestuurder	Schoolleider	Totaal
Er is financiële compensatie	72,0	46,7	51,0
Er is een terugbetalingsregeling	65,5	29,9	35,9
Er is compensatie in tijd	60,3	27,9	33,3
Geen van bovenstaande	11,0	26,1	23,6
Weet niet	0,6	10	8,4
Totaal (N)	135	649	784

Meerdere antwoorden mogelijk.

3.2.2 Bekwaamheidsdossiers

Sinds 1 augustus 2006 is de Wet op de beroepen in het onderwijs (wet BIO) van kracht, en het Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel. Sinds dat moment gelden voor alle leraren bekwaamheidseisen en moeten scholen kunnen aantonen dat leraren daadwerkelijk bekwaam zijn en in staat worden gesteld hun bekwaamheid te onderhouden. Deze gegevens moeten worden vastgelegd in een zogenaamd bekwaamheidsdossier, dat voor iedere leraar wordt bijgehouden.

Tabel 3.12 laat zien dat dit op ongeveer twee derde van alle scholen ook daadwerkelijk gebeurt voor *alle* leraren. Op 16 procent van de scholen worden bekwaamheidsdossiers bijgehouden van de meeste leraren, maar niet van allemaal, en op 7 procent voor een aantal leraren. Verder blijkt dat ongeveer één op de tien scholen in het primair onderwijs helemaal geen bekwaamheidsdossiers bijhoudt, of slechts voor een enkele leraar. Al met al moeten we dus concluderen dat het bijhouden van bekwaamheidsdossiers nog lang niet overal is ingeburgerd, en dat zo'n 20 procent van de scholen het instrument niet (volledig) gebruikt.

Tabel 3.12 Schoolleiders: worden bekwaamheidsdossiers van uw leraren bijgehouden? (%)

	bo	sbo	(v)so	Totaal
Van alle leraren	65	65	47	64
Van de meeste leraren	15	22	21	16
Van een aantal leraren	6	4	15	7
Van weinig leraren tot geen enkele	13	10	15	13
Weet niet	1	0	3	1
Totaal (N)	564	51	34	649

3.2.3 Collegiale consultatie

Uit internationaal vergelijkend onderzoek van de OECD blijkt dat *appraisal en feedback* (vrij vertaald "collegiale visitatie") van groot belang is voor de professionele ontwikkeling van leraren en schoolleiders.³⁴ Het is daarom ook niet voor niets dat het ministerie van OCW stevig inzet op collegiale visitatie en peer review.³⁵ In het eerder dit jaar gesloten Bestuursakkoord zijn daarover nadere afspraken gemaakt met de PO-raad. Het uitgangspunt daarbij is dat leraren en schoolleiders veel van elkaar kunnen leren, door

³⁴ OECD (2012) *The Experience of New Teachers*.

³⁵ OCW (2011) *Leraar 2020 – een krachtig beroep!* Den Haag.

elkaar de spiegel voor te houden en heel gerichte feedback te geven op het functioneren in de klas of de school.

Ondanks alle succesverhalen is collegiale visitatie nog lang niet op alle scholen usance (Tabel 3.13).³⁶ Circa twee derde van alle scholen hanteert een vorm van collegiale consultatie/visitatie, waarbij leraren periodiek elkaars lessen bezoeken en elkaar feedback geven. In de meeste gevallen (62%) gaat het daarbij om visitatie binnen de eigen school. Collegiale consultatie tussen leraren van verschillende scholen gebeurt minder frequent. Ongeveer één op de acht scholen hanteert een dergelijke vorm van *peer review*.

Tabel 3.13 Schoolleiders: Is er binnen uw bestuur een vorm van collegiale consultatie/visitatie, waarbij leraren periodiek elkaars lessen bezoeken en elkaar feedback geven? (%)

	bo	sbo	(v)so	Totaal
Ja, tussen leraren binnen onze eigen school	63	53	53	62
Ja, tussen leraren van verschillende scholen	12	12	12	12
Nee	31	41	44	32
Weet niet	1	0	0	1
Totaal (N)	564	51	34	649

Meerdere antwoorden mogelijk.

Ook voor schoolleiders en bestuurders geldt dat zij veel kunnen leren, door periodiek te overleggen met collega's en bij elkaar in de keuken te kijken. Op ruim de helft van alle scholen gebeurt dit ook (zie Tabel 3.14). Circa 53 procent van de schoolleiders geeft aan dat er binnen hun bestuur een vorm van collegiale consultatie/visitatie is, waarbij schoolleiders elkaar periodiek bezoeken om van elkaar te leren en elkaar feedback te geven. Dit gebeurt vooral bij grote besturen (zie Tabel B8 in Bijlage II).³⁷ Eénpitters en kleine besturen organiseren hun collegiaal overleg doorgaans buitenshuis, wat gezien hun beperkte omvang niet verwonderlijk is. Bij bestuurders komt collegiale consultatie weinig voor.

Tabel 3.14 Is er binnen uw bestuur een vorm van collegiale consultatie/visitatie, waarbij schoolleiders/bestuurders elkaar periodiek bezoeken om van elkaar te leren en elkaar feedback te geven? (%)

	Bestuurder	Schoolleider	Totaal
Ja, voor schoolleiders	70,6	53,2	56,1
Ja, voor bestuursleden	9,7	2,4	3,7
Nee	29,4	42,7	40,5
Weet niet	0,0	3,5	2,9
Totaal (N)	135	649	784

Meerdere antwoorden mogelijk.

Uit nadere analyse blijkt overigens dat de inzet van genoemde HRM-instrumenten onderling ook nauw samenhangt. Daarbij valt op dat scholen die bekwaamheidsdossiers bijhouden van leraren vaker (71%) gebruik maken van collegiale consultatie dan scholen die dat niet doen (54%), en ook vaker beleid hebben geformuleerd over de compensatie van medewerkers die een opleiding volgen. Dit bevestigt het beeld uit eerder onderzoek

³⁶ Tabel B5 en B6 geven de uitkomsten, uitgesplitst naar schoolgrootte en Inspectie arrangement.

³⁷ Tabel B7 toont ook de resultaten voor bestuurders. Ook hieruit blijkt dat grote besturen vaker gebruik maken van collegiale consultatie dan kleine.

dat de HRM-praktijk van scholen sterk verschilt en er in de praktijk sprake is van een voorhoede die veel HRM-instrumenten inzet en een achterhoede die dat (vooralsnog) niet of nauwelijks doet.³⁸ Daarbij valt op dat dit onderscheid in *HRM-intensiteit* geen samenhang vertoont met andere schoolkenmerken.

3.3 Leiding geven aan opbrengstgericht werken

Om de leerprestaties in het onderwijs te verbeteren, is de afgelopen jaren veel geïnvesteerd in opbrengstgericht werken. Dit betreft een methode waarbij de taal- en rekenprestaties van leerlingen worden gemeten en geanalyseerd. De resultaten worden vervolgens gebruikt om het onderwijs te verbeteren. Het uitgangspunt daarbij is dat schoolorganisaties continu werken aan kwaliteitsverbetering en daarbij gebruik maken van de 'eigen' toetsresultaten om het onderwijs optimaal af te stemmen op de leerlingen.

Opbrengstgericht werken vraagt om opbrengstgericht leiderschap. Het gaat dan niet alleen om dataverzameling, data-analyse, interventies plannen en bijstellen, maar ook om het werken aan cultuurverandering, elkaar feedback geven en het bespreekbaar maken van opbrengsten. Het in 2009 gestarte driejarige project 'Versterking kwaliteit van bestuur en management primair onderwijs' richt zich daarop. Bij het project, doorgaans afgekort tot 'Opbrengstgericht leiderschap', zijn de PO-Raad, AOb, AVS, CNV schoolleiders en de NSA betrokken. Het doel is via opbrengstgericht werken de kwaliteit van het bestuur en management in het primair onderwijs zo te verbeteren, dat dit leidt tot zichtbare verbeteringen in de leerprestaties. Dat laatste geldt dan vooral voor de prestaties op het gebied van taal en rekenen.

Opbrengstgericht werken veronderstelt verder dat meetbare doelen worden gesteld voor het verbeteren van de taal- en rekenprestaties. Uit dit onderzoek blijkt dat vier vijfde van alle scholen op deze manier werkt (

³⁸ Vrielink & Hogeling (2008) *Tevreden blijven werken in het onderwijs*. SBO: Den Haag.

Tabel 3.15). Vooral in het basisonderwijs worden vaak meetbare doelen geformuleerd op het gebied van taal en rekenen (82%). In het speciaal onderwijs gebeurt dat relatief minder (zie Tabel B9).

Opmerkelijk is verder dat (zeer) zwakke scholen relatief vaker meetbare doelen formuleren dan scholen van voldoende kwaliteit (Tabel B10). Uit eerder onderzoek van ResearchNed kwam dit ook reeds naar voren.³⁹ Het past bovendien ook goed in het beeld van scholen die regelmatig worden gecontroleerd door de Inspectie van het Onderwijs, en binnen afzienbare tijd een kwaliteitssprong moeten maken.

³⁹ Vrielink e.a. (2011) *Opiniepeiling basisvaardigheden en opbrengstgericht werken*. Nijmegen.

Tabel 3.15 laat verder zien dat scholen en besturen – naast doelen op het vlak van taal en rekenen – ook doelen formuleren op het terrein van wet- en regelgeving, financiën en personeel. Daarbij valt op dat dit op bestuursniveau vaker gebeurt dan op schoolniveau.

Tabel 3.15 Heeft uw school(bestuur)⁴⁰ meetbare doelen geformuleerd over een of meer van de volgende onderwerpen? (%)

	Bestuurder	Schoolleider	Totaal
Leerlingprestaties taal	74,9	82,2	80,9
Leerlingprestaties rekenen en wiskunde	73,6	80,8	79,6
Leerlingprestaties op andere terreinen	35,2	36,3	36,1
Voldoen aan wet- en regelgeving	57,2	45,2	47,2
Financiën/bedrijfsvoering	55,1	36,4	39,5
Personeelsmanagement	43,8	34,3	35,9
Geen van bovenstaande	4,0	3,5	3,6
Weet niet	6,3	0,7	1,7
Totaal (N)	135	649	784

Meerdere antwoorden mogelijk.

3.3.1 Gebruik van toetsgegevens

Bij opbrengstgericht werken en opbrengstbericht leiderschap worden de taal- en rekenprestaties door scholen gemeten en gebruikt om het onderwijs beter af te stemmen op de verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen, en zo de onderwijsprestaties te verbeteren. Het uitgangspunt daarbij is niet zozeer om meer te toetsen af te nemen, maar vooral om data uit bestaande toetsen beter te benutten.

Uit de enquête blijkt dat er allerlei verschillende toetsen worden gebruikt voor het meten van de leerprestaties (zie Tabel 3.16). Naast methodegebonden toetsen gebruiken de meeste scholen (83%) ook toetsen voor de bovenbouw (Cito eindtoets en/of entreetoets), en de kleuters (79%). Verder wordt veelvuldig gebruik gemaakt van toetsen uit het leerlingvolgsysteem (LOVS-toetsen⁴¹), en instrumenten waarmee de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen wordt gevolgd (72%).

Daarbij valt overigens op dat in het speciaal onderwijs veel minder gebruik wordt gemaakt van toetsen dan in het basisonderwijs, en dat (zeer) zwakke scholen minder vaak gebruik lijken maken van entree- en eindtoetsen dan scholen van voldoende kwaliteit (zie Tabel B13 en B14). Tussen grote en kleine scholen bestaan er geen noemenswaardige verschillen in het gebruik van toetsgegevens (Tabel B15).

Tabel 3.16 Van welke toetsen maakt uw school gebruik? (%)

	Bestuurder	Schoolleider	Totaal
Methodegebonden toetsen	80,9	96,0	93,4
Eindtoets basisonderwijs (groep 8)	82,7	82,8	82,8
Cito-toetsen (tussentijds)	82,5	76,9	77,9
Toetsen voor de groepen 1 en 2	66,5	79,3	77,2
LOVS-toetsen	54,7	79,4	75,3
Metten van de sociaal emotionele ontwikkeling (b.v. Scol Viseon)	64,4	71,7	70,5
Entreetoets (eind groep 5/6/7)	67,7	62,6	63,4
Andere toetsen of informatie	8,0	16,0	14,6
Geen van de bovenstaande: dit gebeurt in de praktijk niet	0,0	0,0	0,0
Weet niet	5,4	0,1	1,0

⁴⁰ Schoolleiders en schoolbestuurders hebben in deze vragenlijst telkens een aangepaste vragenlijst voorgelegd gekregen. Aan schoolleiders is gevraagd naar de situatie in de eigen school, aan bestuursleden (afhankelijk van het onderwerp) naar de situatie in het bestuur of naar alle scholen, die onder het bestuur vallen.

⁴¹ LOVS staat voor leerling- en onderwijsvolgsysteem.

Totaal (N)	135	649	784
------------	-----	-----	-----

Meerdere antwoorden mogelijk.

Opmerkelijk is verder dat bijna 80 procent van de schoolleiders aangeeft ook speciale toetsen te gebruiken voor groep 1 en 2. Daar waar in het verleden nog wel eens zorgen werden geuit over een dreigende toetscultuur bij kleuters, blijken de meeste scholen nu toch ook in kleuterbouw al toetsen af te nemen om de leerprestaties te meten. De introductie van leerlingvolgsystemen heeft hierbij vermoedelijk een positieve rol gespeeld. Overigens is niet gemeten om welke toets(en) het gaat. Ter nuancering: mogelijk is dit antwoord gescoord op basis van alleen de eindtoets in groep 2 in juni.

Het toetsen van leerlingen is overigens niet het enige dat scholen doen om de leerprestaties in kaart te brengen. Op veel scholen wordt daarnaast gebruik gemaakt van lesobservaties, waarbij de voortgang van leerlingen wordt gevolgd (Tabel 3.17). Daarbij wordt regelmatig gebruik gemaakt van aparte observatieformulieren. Vooral in het speciaal onderwijs is er veel aandacht voor systematische observatie van leerlingen. In het basisonderwijs gebeurt dit nog niet op alle scholen.

Tabel 3.17 Schoolleiders: is op uw school in alle groepen aandacht voor systematische observatie van leerlingen? – naar schooltype (%)

	bo	sbo	(v)so	Totaal
Ja, met behulp van een observatieformulier	42,7	29,4	47,1	42,3
Ja, leerkrachten zijn daarop getraind tijdens hun opleiding	22,6	37,3	29,4	23,6
Ja, de school organiseert hiervoor training	18,5	9,8	32,4	18,7
Ja, op een andere manier	29,2	43,1	26,5	29,7
Nee	18,4	13,7	0,0	17,4
Weet niet	0,7	0,0	5,9	0,9
Totaal (N)	564	51	34	649

Meerdere antwoorden mogelijk.

De toetsresultaten en gegevens uit lesobservaties worden op bijna alle scholen (99%) gebruikt om de ontwikkeling in de leerprestaties in beeld te brengen (zie Tabel 3.18). In de meeste gevallen gebeurt dat op leerling, klas- en schoolniveau. Ongeveer een kwart van de schoolleiders geeft aan dat de gegevens ook op bestuursniveau worden gebruikt om de voortgang te monitoren.

Tabel 3.18 Worden gegevens uit de observaties en toetsen geanalyseerd om de ontwikkeling van prestaties van leerlingen en/of klassen systematisch en periodiek in beeld te brengen? (%)

	Bestuurder	Schoolleider	Totaal
Ja, op leerlingniveau	81,9	86,6	85,8
Ja, op klasniveau	78,8	90,6	88,6
Ja, op schoolniveau	79,8	86,7	85,5
Ja, op het niveau van meerdere scholen (b.v. binnen het bestuur)	37,6	27,6	29,3
Nee	1,4	0,5	0,7
Weet niet	6,0	0,1	1,1
Totaal (N)	135	649	784

Meerdere antwoorden mogelijk.

De analyse van toetsgegevens wordt op de meeste scholen (92%) gebruikt bij het opstellen van groepsplannen (zie Tabel 3.19). Daarnaast gebruiken veel scholen de gegevens om binnen groepen te differentiëren (87%), beter onderwijs op maat te kunnen geven (86%), en om het lesaanbod bij te stellen (74%). Voor het bijstellen van ambities en het vergelijken van de prestaties met andere scholen worden de gegevens

minder vaak gebruik, en voor het personeelsbeleid gebeurt dat nog veel minder. Slechts één op de vijf scholen gebruikt de eigen toetsgegevens voor het personeelsbeleid, bijvoorbeeld in een functionering- of beoordelingsgesprek.

Schoolorganisaties lijken de gegevens vooral te gebruiken om de kwaliteit van het lesaanbod te monitoren en bij te stellen. Een echte koppeling met het beleid van de organisatie ontbreekt op veel plekken nog. Van een echt opbrengstgerichte cultuur, waarbij scholen de toetsgegevens gebruiken om de ambities en het beleid bij te stellen en daarmee een kwaliteitsslag te maken, lijkt op de meeste scholen nog geen sprake. Het gebruik van toetsen om de leerprestaties te meten en het onderwijs beter af te stemmen op verschillen tussen leerlingen, lijkt inmiddels wel te zijn ingeburgerd. Maar het gebruik van toetsen om (anders dan door aanpassing van het lesaanbod) de schoolkwaliteit te verbeteren, is op meer dan de helft van de scholen nog geen usance.

Deze bevinding sluit aan bij die van de Inspectie van het Onderwijs.⁴² Zo concludeert de Inspectie dat de aandacht vanuit beleid en inspectie voor opbrengstgericht werken voorsnog niet heeft geleid tot een stijging van het aantal scholen dat voldoende opbrengstgericht werkt. “Wel is het percentage scholen dat de resultaten van de leerlingen jaarlijks evalueert, iets gestegen. Leerlingen op deze scholen presteren beter op taal en rekenen/wiskunde. En hoewel de kwaliteitszorg op de scholen is verbeterd, geldt voor meer dan de helft van de basisscholen dat ze nog onvoldoende systematisch werken aan kwaliteitsverbetering”.

Tabel 3.19 Waarvoor worden de gegevens gebruikt? (%)

	Bestuurder	Schoolleider	Totaal
Opstellen van een groepsplan	84,1	92,4	91,0
Differentiatie binnen de groep	77,7	86,7	85,2
Anticiperen op de onderwijsbehoefte van individuele leerlingen	76,3	85,9	84,3
Monitoren van de prestaties van de school(klassen)	83,2	84,9	84,6
Meten van de ontwikkeling van individuele leerlingen	79,3	83,6	82,9
Bijstellen van het lesaanbod	65,0	74,1	72,6
Vergelijken van de prestaties met landelijke cijfers	54,1	59,2	58,4
Formuleren of bijstellen van ambities	43,7	44,1	44,0
Vergelijken van de prestaties met andere scholen	49,3	33,6	36,3
Personeelsbeleid	17,5	18,1	18,0
Anders	2,7	1,7	1,8
De gegevens worden in de praktijk niet of nauwelijks gebruikt	0,6	0,8	0,8
Weet niet	5,4	0,1	1,0
Totaal (N)	135	649	784

Meerdere antwoorden mogelijk.

3.3.2 Normering van toetsresultaten

Om de leerprestaties te volgen, maken bijna alle scholen in Nederland periodiek een analyse van toetsgegevens. Als ijkpunt wordt daarbij vooral gebruik gemaakt van de (Cito) eindtoets, en van LOVS-toetsen (zie Tabel B20). Vooral in het basisonderwijs wordt de eindtoets vaak (81%) als ijkpunt gebruikt om te bepalen hoe goed de school presteert. In het speciaal onderwijs gebeurt dat minder vaak, en wordt ook vaak gebruik gemaakt van methodegebonden toetsen en lesobservatie om te bepalen hoe goed het gaat.

⁴² Inspectie van het Onderwijs (2012) *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2010/2011*.

Voor de 'normering' van de kwaliteit wordt overigens niet alleen gekeken naar landelijke gemiddelden, maar worden ook vaak de inspectienormen gehanteerd (zie Tabel 3.20). Ruim tachtig procent van de scholen gebruikt die normen om te bepalen of de schoolprestaties hoog of laag zijn, door deze af te zetten tegen de Inspectienorm. Daarnaast vergelijken veel scholen de toetsgegevens met die van eerdere jaren (73%). Bij de beoordeling van de leerprestaties kijken scholen dus niet alleen naar het niveau, maar ook naar de ontwikkeling.

De meeste scholen hebben daarnaast zelf meetbare doelen geformuleerd. Dat doen ze in de regel om voor zichzelf een ambitieniveau vast te leggen, anders dan te voldoen aan de minimumeisen van de Inspectie. Niet alle scholen blijken in de praktijk gebruik te maken van die 'eigen' streefwaarden. Van de scholen die meetbare doelen hebben geformuleerd over taal en rekenen, gebruikt 58% deze daadwerkelijk om te bepalen of de school goed presteert, ruim twee vijfde van de scholen doet dat dus niet. Het lijkt erop, dat er nog ruimte bestaat om de eigen beleidsdoelen explicieter te verwerken in de cyclus van doelen stellen, meten, evalueren en bijstellen.

Tabel 3.20 Welke kwaliteitsnorm gebruikt uw organisatie om te bepalen of de schoolprestaties hoog of laag zijn? (%)

Wij zetten prestaties af tegen...	Bestuurder	Schoolleider	Totaal
... de inspectienormen	84,4	80,9	81,4
... het landelijk gemiddelde	71,2	79,0	77,8
... die van onze eigen school in de afgelopen jaren	56,7	72,9	70,3
... door onszelf geformuleerde streefwaarden (b.v. taal/rekenen)	45,4	58,2	56,2
... die van andere scholen in ons bestuur	30,8	23,8	24,9
...anders	1,6	2,9	2,7
Wij gebruiken geen norm	0,0	0,2	0,2
Weet niet	1,4	0,1	0,3
Totaal (N)	120	617	737

Meerdere antwoorden mogelijk.

Om de onderwijskwaliteit daadwerkelijk te verhogen, is het van belang dat op verschillende niveaus wordt gewerkt aan kwaliteitsverbetering en dat de schoolprestaties regelmatig worden besproken in het team. Alleen dan ontstaat er namelijk een lerende organisatie met een duurzame verbetercultuur⁴³.

Uit de enquête blijkt dat de ontwikkeling van de schoolprestaties op de meeste scholen wel een paar keer per jaar worden besproken met de intern begeleider (zie Tabel 3.21). Ook worden deze gegevens regelmatig geëvalueerd door de school- of locatieleider. Een evaluatie met het schoolbestuur gebeurt echter minder frequent. Ongeveer de helft van de scholen bespreekt de gegevens één keer per jaar met het bestuur. Circa 12 procent doet dat helemaal niet. Dit is opmerkelijk omdat schoolbesturen uiteindelijk wel verantwoordelijk zijn voor de onderwijskwaliteit en daarop door de Inspectie ook steeds vaker worden aangesproken.

Tabel 3.21 Schoolleiders: hoe vaak wordt de ontwikkeling van de schoolprestaties geëvalueerd op verschillende niveaus? (%)

	Vaker dan 1x per jaar	1x per jaar	Minder dan 1x per jaar	Niet structureel besproken	Weet niet	Totaal
In het team met de IB'er	92,8	6,0	0,0	1,0	0,3	649
Met de leidinggevende	82,6	14,6	0,9	1,7	0,3	649
In het schoolbestuur	31,4	49,4	2,1	11,9	5,2	649

⁴³ OCW (2011) *Leraar 2020 – een krachtig beroep!*

3.3.3 Opinions over opbrengstgericht werken

In de afgelopen jaren is veel geïnvesteerd in opbrengstgericht werken. Op de meeste scholen heeft dat geleid tot een beter gebruik van toetsgegevens, zo blijkt uit vergelijking met eerder onderzoek.^{44 45} Daarbij valt wel op dat de toetsresultaten vooral worden gebruikt om het onderwijs beter af te stemmen op verschillen tussen leerlingen (differentiatie) en om groepsplannen te maken. Van een echt opbrengstgerichte cultuur, is echter nog niet overal sprake. Zo'n cultuur behelst een open klimaat van ambitie en vertrouwen, waar personeel op alle niveaus samen werkt aan het bereiken van de gezamenlijke doelen en dat ook als een vanzelfsprekend onderdeel van de werkzaamheden beschouwt.

De meeste schoolleiders (97%) zijn weliswaar van mening dat het meten van leerprestaties noodzakelijk is om de kwaliteit van het onderwijs te kunnen verbeteren, en dat er binnen hun organisatie een sterke gezamenlijke cultuur is gericht op kwaliteitsverbetering (83%, Tabel 3.22). Maar dit laat onverlet dat het (nog) lang niet overal gebruikelijk dat leraren elkaar aanspreken op hun functioneren en op hun resultaten. Op circa 60 procent van de scholen gebeurt dit wel, maar op bijna 40 procent (nog) niet. Van een open leercultuur, waarbij leraren elkaar feedback geven op hun functioneren, is dus nog lang niet overal sprake. Ook wordt het belang van benchmarken niet door iedereen onderschreven. Ongeveer 70 procent van de schoolleiders vindt het belangrijk om de leerprestaties van de eigen school te vergelijken met die van andere, maar ongeveer een kwart vindt dat (helemaal) niet.

Tabel 3.22 Schoolleiders: in hoeverre bent u het eens met de volgende stellingen? (%)

	Volledig eens	Eens	Oneens	Volledig oneens	Weet niet	Totaal (N)
Het meten van leerling-prestaties is noodzakelijk om de kwaliteit van onderwijs te kunnen verbeteren.	50,4	46,5	2,4	0,5	0,2	649
Op onze school spreken leraren elkaar aan op hun functioneren en op resultaten.	8,9	50,7	36,1	3,1	1,1	649
Op onze school bestaat een sterke gezamenlijke cultuur, gericht op kwaliteitsverbetering.	17,7	65,7	15,1	0,9	0,7	649
Het is belangrijk om prestaties te vergelijken met prestaties op andere scholen.	14,2	56,0	22,0	3,8	4,0	649

3.3.4 Professionalisering van de schoolorganisatie

Voor het verbeteren van de onderwijskwaliteit is niet alleen een de kwaliteit van leraren en schoolleiders van belang, maar vooral ook de kwaliteit van het collectief. Dat wil zeggen de school als arbeidsorganisatie. In het rapport *Leerkracht!* van de commissie leraren is hier in 2007 nadrukkelijk op gewezen en is geadviseerd om stevig te investeren in de professionalisering van scholen. Wanneer we afgaan op de hiervoor gepresenteerde gegevens, is dit nog steeds een punt van aandacht. Zo is het HRM-beleid op sommige scholen nog weinig uitgewerkt, en worstelen veel scholen met de omslag naar een meer opbrengstgerichte cultuur.⁴⁶

⁴⁴ Vrieling e.a. (2011) *Opiniepeiling basisvaardigheden en opbrengstgericht werken*. ResearchNed: Nijmegen.

⁴⁵ Vrieling e.a. (2010) *Opiniepeiling kwaliteitsagenda PO*. ResearchNed: Nijmegen.

⁴⁶ Zie ook: Vrieling (2011) *Opiniepeiling basisvaardigheden en opbrengstgericht werken*. ResearchNed: Nijmegen.

De belangrijkste belemmering die schoolleiders daarbij ervaren is het gebrek aan tijd en geld voor training en opleiding (zie Tabel 3.23). Ook bestuurders noemen dit vaak als belemmering voor het professionaliseren van de schoolorganisatie. Verder geeft ongeveer een derde van de respondenten aan dat er onvoldoende faciliteiten zijn om gegevens (toetsen) te analyseren, en bijna een vijfde dat het ontbreekt aan een lerende cultuur in de school. Uit de open antwoorden blijkt verder dat ook de (hoge) werkdruk een belemmering vormt voor verdere professionalisering.

Tabel 3.23 Welke belemmeringen ervaart u rond professionalisering van uw schoolorganisatie? (%)

	Bestuurder	Schoolleider	Totaal
Middelen (tijd/geld) voor training en opleiding zijn beperkt/afwezig	55,4	64,1	62,6
Onvoldoende faciliteiten (tijd, hulpmiddelen) om gegevens te kunnen analyseren	27,9	36,1	34,7
Beperkte ruimte om het lesaanbod aan te passen	14,2	21,2	20,0
Lerende cultuur ontbreekt	23,4	17,4	18,4
Loopbaanperspectief ontbreekt	21,9	16,3	17,2
Weinig draagvlak onder leraren	17,1	15,6	15,8
Voorwaarden om een opleiding te volgen zijn onaantrekkelijk	8,9	13,0	12,3
Onvoldoende (statistische) kennis om gegevens te kunnen analyseren	16,7	11,2	12,1
Het bestuur staat op te grote afstand om regie te kunnen nemen	10,5	9,2	9,4
Andere belemmeringen	15,0	16,8	16,5
Geen belemmeringen	16,8	12,0	12,8
Weet niet	0,6	0,8	0,8
Totaal (N)	135	649	784

Meerdere antwoorden mogelijk.

Uit nadere analyse blijkt verder dat op scholen met een *open cultuur* – waar leraren elkaar aanspreken op hun functioneren – vaker opbrengstgericht wordt gewerkt dan op scholen met een meer gesloten cultuur. Dit blijkt onder meer uit het feit dat deze scholen vaker doelen hebben geformuleerd op het gebied van taal en rekenen (85% vs. 75%), en de toetsgegevens ook vaker gebruiken voor het personeelsbeleid (21% vs. 14%). Verder bestaat er tussen beide groepen scholen een opmerkelijk verschil in de ervaren belemmeringen voor de professionalisering van de schoolorganisatie. Daarbij wordt op scholen met een gesloten cultuur veel vaker gewezen op het ontbreken van een lerende cultuur (29%) en weinig draagvlak onder leraren (23%), dan op scholen met een open cultuur (beide 10%).

BIJLAGE I METHODOLOGISCHE VERANTWOORDING

Om een goed beeld te krijgen van de professionalisering van schoolleiders en bestuurders, is door ResearchNed een internetenquête gehouden onder deze beide doelgroepen.⁴⁷ CAOP Research heeft de vragenlijst opgesteld, en ResearchNed heeft het veldwerk georganiseerd.

Voor het onderzoek zijn alle schoolleiders uit primair onderwijs uitgenodigd om een internetenquête in te vullen. Daarnaast zijn ook alle bestuurders van *meerpitters* benaderd.⁴⁸ De totale 'steekproef' kwam daarmee uit op circa 8.032 personen.⁴⁹ In totaal hebben 784 personen de enquête ingevuld (10%). Onder schoolleiders lag de respons iets lager (9,3%) dan onder bestuurders (14,8%), en onder panelleden (15,4%) duidelijk hoger dan onder niet-panelleden (6,8%).

Het veldwerk voor dit onderzoek is uitgevoerd in de periode van 15 maart tot en met 25 april. Er is twee keer elektronisch gerappelleerd. De gemiddelde invultijd bedroeg bijna 14 minuten.

In de analyse is een weging toegepast, om te corrigeren voor afwijkende kenmerken van de respons. Voor het berekenen van de weegfactoren is gebruik gemaakt van *propensity score weighting*. Dit is een regressietechniek op basis waarvan afwijkingen ten opzichte van de populatie in kaart worden gebracht. Voor scholen en besturen is hierbij een aparte weging uitgevoerd.

In het basisonderwijs is gewogen naar schoolgrootte, denominatie, vakantieregio en gemeentetype. Daarnaast is gecorrigeerd voor kleine afwijkingen in de verdeling naar schooltype (bo, sbo, (v)so).⁵⁰ De respons van schoolleiders vormt zodoende een goede afspiegeling van de totale populatie.

De besturen vormden een redelijke afspiegeling van de totale populatie, voor wat betreft de verdeling naar regio, stedelijkheid en denominatie. Vanwege kleine afwijkingen naar landdeel en bestuursomvang, is uiteindelijk toch besloten tot een weging.⁵¹ De respons geeft zodoende een goed beeld van de totale populatie van besturen. Omdat de netto-respons onder bestuurders vrij laag is uitgevallen, moeten de enquêtegegevens echter toch voorzichtig worden geïnterpreteerd. De cijfers voor bestuurders zijn in elk geval minder 'hard' dan die voor schoolleiders.

⁴⁷ Voor het onderzoek is o.m. gebruik gemaakt van het *Schoolmanagementpanel*, dat bestaat uit schoolleiders, bestuurders en P&O'ers.

⁴⁸ Bij eenpitters zijn alleen de schoolleiders uitgenodigd de enquête in te vullen.

⁴⁹ Dit is exclusief *bouncers*, waarvan de uitnodiging onbezorgd retour is gekomen. Voor de mailing (van niet-panelleden) is gebruik gemaakt van een bestand met e-mailadressen van DUO, aangevuld met gegevens uit de Adreswijzer.

⁵⁰ De weegfactoren zijn berekend op *schoolniveau*. Scholen waarvan meerdere respondenten hebben meegedaan, zijn daarbij één keer meegeteld.

⁵¹ De weging corrigeert voor verschillen naar: bestuursomvang, landdeel, denominatie en stedelijkheid.

BIJLAGE II TABELLEN

Professionaliseringsbehoeften

Tabel B1 Welke zaken vindt u belemmerend bij uw overweging om een opleiding te gaan volgen? (%)

	Bestuursniveau	Schoolniveau	Totaal
Weinig (of afwezigheid van) compensatie in tijd	40,8	58,9	55,8
Weinig (of afwezigheid van) financiële compensatie	19,4	30,9	29,0
Onaantrekkelijke terugbetalingsregeling	2,5	1,4	1,6
Weinig zicht op het cursusaanbod	4,4	2,5	2,8
Het type opleiding sluit niet aan op mijn behoefte	12,5	9,2	9,7
De kwaliteit van het opleidingsaanbod is te laag	4,8	3,3	3,6
Een opleiding brengt veel geregeld met zich mee	15,9	20,1	19,4
Ik word door mijn (werk)omgeving te weinig geprikkeld	5,4	2,4	2,9
Andere belemmering(en), namelijk	19,9	28	26,6
Geen belemmeringen	26,8	14,5	16,5
Totaal (N)	135	649	784

Meerdere antwoorden mogelijk.

Tabel B2 Schoolleiders: Welke zaken vindt u belemmerend bij uw overweging om een opleiding te gaan volgen? (%)

	Klein	Middel	Groot	Totaal
Weinig (of afwezigheid van) compensatie in tijd	66,0	64,3	59,2	63,2
Weinig (of afwezigheid van) financiële compensatie	34,7	35,0	29,9	33,2
<i>Een opleiding brengt veel geregeld met zich mee</i>	28,3	20,4	18,1	22,3
Het type opleiding sluit niet aan op mijn behoefte	6,8	6,6	11,5	8,3
De kwaliteit van het opleidingsaanbod is te laag	2,1	4,3	4,2	3,5
Weinig zicht op het cursusaanbod	3,1	1,2	3,8	2,7
Ik word door mijn (werk)omgeving te weinig geprikkeld	3,1	3,2	1,9	2,7
Onaantrekkelijke terugbetalingsregeling	1,5	0,6	1,3	1,1
Andere belemmering(en), namelijk	21,5	25,8	25,8	24,3
Geen belemmeringen	10,9	13,7	11,8	12,1
Totaal (N)*	148	172	172	492

* Selectie respondenten die een opleiding willen volgen. / Meerdere antwoorden mogelijk

Opleidingsbeleid

Tabel B3 Schoolleiders: Worden bekwaamheidsdossiers van leraren bijgehouden? (%)

	Klein	Middel	Groot	Totaal
Van alle leraren	66	64	62	64
Van de meeste leraren	12	19	15	16
Van een aantal leraren	7	5	8	7
Van weinig leraren tot geen enkele	13	11	14	13
Weet niet	1	0	1	1
Totaal (N)	185	233	231	649

Alleen indien schoolleidersniveau.

Tabel B4 Schoolleiders: Worden bekwaamheidsdossiers van leraren bijgehouden? (%)

	Basisarrangement	(Zeer) Zwak	Totaal
Van alle leraren	64	58	64
Van de meeste leraren	16	16	16
Van een aantal leraren	7	3	7
Van weinig leraren tot geen enkele	12	23	13
Weet niet	1	0	1
Totaal (N)	621	28	649

Tabel B5 Schoolleiders: Is er binnen uw bestuur een vorm van collegiale consultatie/visitatie, waarbij leraren periodiek elkaars lessen bezoeken en elkaar feedback geven? (%)

	Klein	Middel	Groot	Totaal
Ja, tussen leraren binnen onze eigen school	60	66	59	62
Ja, tussen leraren van verschillende scholen	16	11	11	12
Nee	31	30	37	32
Weet niet	0	1	1	1
Totaal (N)	185	233	231	649

Meerdere antwoorden mogelijk.

Tabel B6 Schoolleiders: Is er binnen uw bestuur een vorm van collegiale consultatie/visitatie, waarbij leraren periodiek elkaars lessen bezoeken en elkaar feedback geven? (%)

	Basisarrangement	(Zeer) Zwak	Totaal
Ja, tussen leraren binnen onze eigen school	62	57	62
Ja, tussen leraren van verschillende scholen	12	12	12
Nee	32	38	32
Weet niet	1	0	1
Totaal (N)	621	28	649

Meerdere antwoorden mogelijk.

Tabel B7 Is er binnen uw bestuur een vorm van collegiale consultatie/visitatie, waarbij schoolleiders/bestuurders elkaar periodiek bezoeken om van elkaar te leren en elkaar feedback te geven? (%)

	Bestuursniveau					Schoolniveau					Totaal				
	eenpitter	2-4 scholen	5-9 scholen	>= 10 scholen	Totaal	eenpitter	2-4 scholen	5-9 scholen	>= 10 scholen	Totaal	eenpitter	2-4 scholen	5-9 scholen	>= 10 scholen	Totaal
Ja, voor schoolleiders	37,5	59,4	65,3	91	70,6	20,3	38,1	40,6	61	53,2	24,5	46,1	47,4	64	56,1
Ja, voor bestuursleden	6,3	0	11,3	14,7	9,7	2,1	0	0	3,2	2,4	3,1	0	3,1	4,4	3,7
Nee	62,5	40,6	34,7	9	29,4	76,3	60	56	34,5	42,7	73	52,8	50,1	31,9	40,5
Weet niet	0	0	0	0	0	3,3	1,9	3,4	3,7	3,5	2,5	1,2	2,5	3,4	2,9
Totaal (N)	16	19	40	60	135	53	51	100	445	649	69	70	140	505	784

Meerdere antwoorden mogelijk.

Tabel B8 Is er binnen uw bestuur een vorm van collegiale consultatie/visitatie, waarbij schoolleiders/-bestuurders elkaar periodiek bezoeken om van elkaar te leren en elkaar feedback te geven? (%)

	éénpitter	2-4 scholen	5-9 scholen	>= 10 scholen	Totaal
Ja, voor schoolleiders	20,3	38,1	40,6	61,0	53,2
Ja, voor bestuursleden	2,1	0,0	0,0	3,2	2,4
Nee	76,3	60,0	56,0	34,5	42,7
Weet niet	3,3	1,9	3,4	3,7	3,5
Totaal (N)	53	51	100	445	649

Meerdere antwoorden mogelijk.

Opbrengstgericht werken

Tabel B9 Schoolleiders: Heeft uw school meetbare doelen geformuleerd over een of meer van de volgende onderwerpen? (%)

	bo	sbo	(v)so	Totaal
Leerlingprestaties rekenen en wiskunde	82,0	80,4	55,9	80,8
Leerlingprestaties taal	82,6	84,3	70,6	82,2
Leerlingprestaties op andere terreinen	35,2	39,2	55,9	36,3
Financiën/bedrijfsvoering	35,8	29,4	55,9	36,4
Personeelsmanagement	34,1	23,5	50,0	34,3
Voldoen aan wet- en regelgeving	44,6	51,0	50,0	45,2
Geen van bovenstaande	3,5	3,9	2,9	3,5
Weet niet	0,7	-	2,9	0,7
Totaal (N)	564	51	34	649

Meerdere antwoorden mogelijk.

Tabel B10 Schoolleiders: Heeft uw school meetbare doelen geformuleerd over een of meer van de volgende onderwerpen? (%)

	Basisarrangement	(Zeer) Zwak	Totaal
Leerlingprestaties rekenen en wiskunde	80,5	87,0	80,8
Leerlingprestaties taal	81,9	88,9	82,2
Leerlingprestaties op andere terreinen	36,2	39,7	36,3
Financiën/bedrijfsvoering	36,3	39,1	36,4
Personeelsmanagement	33,7	49,2	34,3
Voldoen aan wet- en regelgeving	44,4	65,1	45,2
Geen van bovenstaande	3,7	0	3,5
Weet niet	0,8	0	0,7
Totaal (N)	621	28	649

Meerdere antwoorden mogelijk.

Tabel B11 Schoolleiders: Is op uw school in alle groepen aandacht voor systematische observatie van leerlingen? – naar schoolgrootte (%)

	Klein	Middel	Groot	Totaal
Ja, met behulp van een observatieformulier	42,4	45,4	39,0	42,3
Ja, leerkrachten zijn daarop getraind tijdens hun opleiding	20,8	24,8	25,0	23,6
Ja, de school organiseert hiervoor training	18,4	13,9	23,9	18,7
Ja, op een andere manier	31,9	27,7	29,6	29,7
Nee	16,6	19,0	16,5	17,4
Weet niet	0,7	1,2	0,8	0,9
Totaal (N)	185	233	231	649

Meerdere antwoorden mogelijk.

Tabel B12 Schoolleiders: Is op uw school in alle groepen aandacht voor systematische observatie van leerlingen? – naar inspectiearrangement (%)

	Basisarrangement	(Ze)er Zwak	Totaal
Ja, met behulp van een observatieformulier	42,0	49,1	42,3
Ja, leerkrachten zijn daarop getraind tijdens hun opleiding	23,6	22,6	23,6
Ja, de school organiseert hiervoor training	18,3	29,2	18,7
Ja, op een andere manier	30,2	17,7	29,7
Nee	17,1	23,6	17,4
Weet niet	0,9	0,0	0,9
Totaal (N)	621	28	649

Meerdere antwoorden mogelijk.

Tabel B13 Van welke toetsen maakt uw school gebruik? – naar schooltype (%)

	bo	sbo	(v)so	Totaal
Methodegebonden toetsen	96,5	96,1	85,3	96,0
Eindtoets basisonderwijs (groep 8)	89,2	13,7	20,6	82,8
LOVS-toetsen	82,3	72,5	26,5	79,4
Toetsen voor de groepen 1 en 2	82,7	58,8	29,4	79,3
Cito-toetsen (tussentijds)	77,7	66,7	70,6	76,9
Entreetoets (eind groep 5/6/7)	67,6	5,9	14,7	62,6
Metten van de sociaal emotionele ontwikkeling (b.v. Scroll Viseon).	73,2	72,5	41,2	71,7
Andere toetsen of informatie	13,7	37,3	41,2	16,0
Geen van de bovenstaande: dit gebeurt in de praktijk niet.	-	-	2,9	0,1
Weet niet	-	-	2,9	0,1
Totaal (N)	564	51	34	649

Meerdere antwoorden mogelijk.

Tabel B14 Van welke toetsen maakt uw school gebruik? – naar inspectiearrangement (%)

	Basisarrangement	(Ze)er Zwak	Totaal
Methodegebonden toetsen	96,2	91,1	96,0
Eindtoets basisonderwijs (groep 8)	83,5	64,5	82,8
LOVS-toetsen	79,7	73,5	79,4
Toetsen voor de groepen 1 en 2	79,3	79,6	79,3
Cito-toetsen (tussentijds)	76,8	80,1	76,9
Entreetoets (eind groep 5/6/7)	63,2	46,3	62,6
Metten van de sociaal emotionele ontwikkeling (b.v. Scroll Viseon).	71,6	76,3	71,7
Andere toetsen of informatie, namelijk	15,4	30,8	16,0
Geen van de bovenstaande: dit gebeurt in de praktijk niet.	0	0	0,0
Weet niet	0,1	0	0,1
Totaal (N)	621	28	649

Meerdere antwoorden mogelijk.

Tabel B15 Van welke toetsen maakt uw school gebruik? – naar schoolgrootte (%)

	Klein	Middel	Groot	Totaal
Methodegebonden toetsen	96,4	96,3	95,2	96,0
Eindtoets basisonderwijs (groep 8)	82,5	82,8	83,0	82,8
LOVS-toetsen	85,7	80,4	72,4	79,4
Toetsen voor de groepen 1 en 2	77,0	78,1	82,8	79,3
Cito-toetsen (tussentijds)	69,7	80,4	80,4	76,9
Entreetoets (eind groep 5/6/7)	57,5	67,1	62,9	62,6
Metten van de sociaal emotionele ontwikkeling (b.v. Scroll Viseon).	73,8	71,3	70,1	71,7
Andere toetsen of informatie, namelijk	16,6	17,2	14,1	16,0
Geen van de bovenstaande: dit gebeurt in de praktijk niet.	0	0	0	0,0
Weet niet	0	0	0,4	0,1
Totaal (N)	185	233	231	649

Meerdere antwoorden mogelijk.

Tabel B16 Worden gegevens uit de observaties en toetsen geanalyseerd om de ontwikkeling van prestaties van leerlingen en/of klassen systematisch en periodiek in beeld te brengen? (%)

	bo	sbo	(v)so	Totaal
Ja, op leerlingniveau	86,1	94,1	88,2	86,6
Ja, op klasniveau	93,0	78,4	52,9	90,6
Ja, op schoolniveau	89,9	72,5	35,3	86,7
Ja, op het niveau van meerdere scholen (binnen bijvoorbeeld het bestuur)	30,1	3,9	-	27,6
Nee	0,3	2,0	2,9	0,5
Weet niet	-	-	2,9	0,1
Totaal (N)	564	51	34	649

Meerdere antwoorden mogelijk.

Tabel B17 Worden gegevens uit de observaties en toetsen geanalyseerd om de ontwikkeling van prestaties van leerlingen en/of klassen systematisch en periodiek in beeld te brengen? (%)

	Basisarrangement	(Zeer) Zwak	Totaal
Ja, op leerlingniveau	86,2	95,9	86,6
Ja, op klasniveau	90,4	96,6	90,6
Ja, op schoolniveau	86,8	84,8	86,7
Ja, op het niveau van meerdere scholen (binnen bijvoorbeeld het bestuur)	28,1	15,7	27,6
Nee	0,5	-	0,5
Weet niet	0,1	-	0,1
Totaal (N)	621	28	649

Meerdere antwoorden mogelijk.

Tabel B18 Schoolleiders: Waarvoor worden de gegevens gebruikt? – naar schooltype (%)

	bo	sbo	(v)so	Totaal
Opstellen van een groepsplan	93,0	98,0	73,5	92,4
Differentiatie binnen de groep	87,1	90,2	73,5	86,7
Anticiperen op de onderwijsbehoefte van individuele leerlingen	85,6	96,1	82,4	85,9
Monitoren van de prestaties van de school(klassen)	87,2	70,6	52,9	84,9
Metten van de ontwikkeling van individuele leerlingen	83,7	86,3	79,4	83,6
Bijstellen van het lesaanbod	74,5	76,5	64,7	74,1
Vergelijken van de prestaties met landelijke cijfers	64,2	11,8	2,9	59,2
Formuleren of bijstellen van ambities	45	43,1	26,5	44,1
Vergelijken van de prestaties met andere scholen	35,7	15,7	8,8	33,6
Personeelsbeleid	19,3	9,8	2,9	18,1
Anders	1,6	3,9	-	1,7
De gegevens worden in de praktijk niet of nauwelijks gebruikt	0,9	-	-	0,8
Weet niet	-	-	2,9	0,1
Totaal (N)	564	51	34	649

Meerdere antwoorden mogelijk.

Tabel B19 Schoolleiders: Waarvoor worden de gegevens gebruikt? – naar inspectiearrangement (%)

	Basisarrangement	(Zeer) Zwak	Totaal
Opstellen van een groepsplan	92,1	100,0	92,4
Differentiatie binnen de groep	86,4	92,0	86,7
Anticiperen op de onderwijsbehoefte van individuele leerlingen	85,8	89,6	85,9
Monitoren van de prestaties van de school(klassen)	84,7	90,0	84,9
Metten van de ontwikkeling van individuele leerlingen	83,2	93,3	83,6
Bijstellen van het lesaanbod	74,0	77,9	74,1
Vergelijken van de prestaties met landelijke cijfers	59,7	48,1	59,2
Formuleren of bijstellen van ambities	43,6	57,2	44,1
Vergelijken van de prestaties met andere scholen	34,0	24,3	33,6
Personeelsbeleid	18,0	22,0	18,1
Anders	1,7	-	1,7
De gegevens worden in de praktijk niet of nauwelijks gebruikt	0,9	-	0,8
Weet niet	0,1	-	0,1
Totaal (N)	621	28	649

Meerdere antwoorden mogelijk.

Tabel B20 Schoolleiders: Welke bronnen worden gebruikt als ijkpunt om te bepalen hoe goed de school/klas presteert wat betreft leerlingenprestaties? – naar schooltype (%)

	bo	sbo	(v)so	Total
Eindtoets basisonderwijs (groep 8)	81,0	2,2	9,1	75,6
Cito-toetsen (tussentijds)	72,4	64,4	59,1	71,7
LOVS-toetsen	70,1	60,0	27,3	68,4
Toetsen voor de groepen 1 en 2	55,9	37,8	13,6	53,9
Entreetoets (eind groep 5/6/7)	47,9	0,0	4,5	44,6
Methodegebonden toetsen	43,1	51,1	68,2	44,2
Metten van de sociaal emotionele ontwikkeling	37,2	42,2	18,2	36,8
Andere toetsen of informatie, namelijk	4,1	15,6	27,3	5,2
Geen van de bovenstaande: dit gebeurt in de praktijk niet.	0	0	0	0
Weet niet	0	0	0	0
Systematische observatie	16,8	22,2	59,1	18,3
Weet niet (bij systematische observatie)	0	4,4	0	0,2
Totaal (N)	550	45	22	617

Meerdere antwoorden mogelijk.

Selectie van respondenten die gegevens uit toetsen en observaties analyseren op klas- en/of schoolniveau.

Tabel B21 Welke kwaliteitsnorm gebruikt uw organisatie om te bepalen of de schoolprestaties hoog of laag zijn? (%)

Wij zetten de prestatie af tegen ...	Basisarrangement	(Zeer) Zwak	Totaal
... die van onze eigen school in de afgelopen jaren	72,4	84,7	72,9
... die van andere scholen in ons bestuur	24,0	19,8	23,8
... het landelijk gemiddelde	79,5	67,8	79,0
... door onszelf geformuleerde streefwaarden (b.v. taal/rekenen)	58,6	50,6	58,2
... de inspectienormen	80,7	85,1	80,9
... anders	2,6	11,0	2,9
Wij gebruiken geen norm	0,3	0,0	0,2
Weet niet	0,1	0,0	0,1
Totaal (N)	589	28	617

Meerdere antwoorden mogelijk.

Selectie van respondenten die gegevens uit toetsen en observaties analyseren op klas- en/of schoolniveau.

Tabel B22 Hoe vaak wordt de ontwikkeling van de schoolprestaties geëvalueerd op verschillende niveaus? (%)

		Vaker dan 1x per jaar 1x per jaar	Minder dan 1x per jaar	Niet besproken	Weet niet	Totaal	
Bestuurs-niveau	In het team met de IB'er	81,1	6,9	0	0	11,9	135
	Met de leidinggevende	76,1	12,2	0	2,7	9,1	135
	In het schoolbestuur	47,3	40,4	0	6,4	5,9	135
School-niveau	In het team met de IB'er	92,8	6	0	1	0,3	649
	Met de leidinggevende	82,6	14,6	0,9	1,7	0,3	649
	In het schoolbestuur	31,4	49,4	2,1	11,9	5,2	649
Totaal	In het team met de IB'er	90,8	6,1	0	0,8	2,2	784
	Met de leidinggevende	81,5	14,2	0,7	1,9	1,7	784
	In het schoolbestuur	34,1	47,9	1,7	11	5,4	784

Tabel B23 Bestuurders: in hoeverre bent u het eens met de volgende stellingen? (%)

	Volledig eens	Eens	Oneens	Volledig oneens	Weet niet	Totaal
Het meten van schoolprestaties is noodzakelijk om de kwaliteit van onderwijs te kunnen verbeteren.	44,5	49,4	4,8	0,6	0,6	135
In ons bestuur spreken bestuursleden elkaar aan op hun functioneren en op resultaten.	10,6	42,0	29,9	7,2	10,3	135
Onder onze bestuursleden bestaat een sterke gezamenlijke cultuur, gericht op kwaliteitsverbetering.	22,9	59,6	11,2	1,9	4,3	135
Het is belangrijk om prestaties te vergelijken met prestaties in andere besturen.	12,4	57,3	20,8	1,3	8,3	135

Tabel B24 Schoolleider: in hoeverre bent u het eens met de volgende stellingen? (%)

	Volledig eens	Eens	Oneens	Volledig oneens	Weet niet	Totaal (N)
Het meten van leerling-prestaties is noodzakelijk om de kwaliteit van onderwijs te kunnen verbeteren.	50,4	46,5	2,4	0,5	0,2	649
Op onze school spreken leraren elkaar aan op hun functioneren en op resultaten.	8,9	50,7	36,1	3,1	1,1	649
Op onze school bestaat een sterke gezamenlijke cultuur, gericht op kwaliteitsverbetering.	17,7	65,7	15,1	0,9	0,7	649
Het is belangrijk om prestaties te vergelijken met prestaties op anders scholen.	14,2	56,0	22,0	3,8	4,0	649

Tabel B25 Schoolleider: bent u het eens met de volgende stellingen? (% (volledig) eens)

	bo	sbo	(v)so	Totaal
Het meten van leerling-prestaties is noodzakelijk om de kwaliteit van onderwijs te kunnen verbeteren.	97,5	90,2	91,2	96,9
Op onze school spreken leraren elkaar aan op hun functioneren en op resultaten.	60,0	56,9	55,9	59,7
Op onze school bestaat een sterke gezamenlijke cultuur, gericht op kwaliteitsverbetering.	83,8	84,3	73,5	83,4
Het is belangrijk om prestaties te vergelijken met prestaties op anders scholen.	71,5	66,7	47,1	70,2
Totaal (N)	564	51	34	649

Tabel B26 Schoolleider: bent u het eens met de volgende stellingen? (% (volledig) eens)

	Basisarrangement	(Ze)er Zwak	Totaal
Het meten van leerling-prestaties is noodzakelijk om de kwaliteit van onderwijs te kunnen verbeteren.	97,0	93,6	96,9
Op onze school spreken leraren elkaar aan op hun functioneren en op resultaten.	59,7	58,2	59,7
Op onze school bestaat een sterke gezamenlijke cultuur, gericht op kwaliteitsverbetering.	83,4	82,9	83,4
Het is belangrijk om prestaties te vergelijken met prestaties op anders scholen.	70,7	56,2	70,2
Totaal (N)	621	28	649

Professionalisering van de schoolorganisatie

Tabel B27 Welke belemmeringen ervaart u rond professionalisering van uw schoolorganisatie? (%)

	bo	sbo	(v)so	Totaal
Middelen (tijd/geld) voor training en opleiding zijn beperkt/afwezig	64,9	64,7	47,1	64,1
Onvoldoende faciliteiten (tijd, hulpmiddelen) om gegevens te analyseren	36,8	43,1	14,7	36,1
Beperkte ruimte om het lesaanbod aan te passen	21,8	11,8	17,6	21,2
Lerende cultuur ontbreekt	17,2	17,6	20,6	17,4
Loopbaanperspectief ontbreekt	16,5	17,6	11,8	16,3
Weinig draagvlak onder leraren	15,7	11,8	17,6	15,6
Voorwaarden om een opleiding te volgen zijn onaantrekkelijk	13,3	15,7	2,9	13,0
Onvoldoende (statistische) kennis om gegevens te kunnen analyseren	11,5	3,9	11,8	11,2
Het bestuur staat op te grote afstand om regie te kunnen nemen	8,9	13,7	11,8	9,2
Andere belemmeringen, namelijk	16,4	19,6	23,5	16,8
Geen belemmeringen	12	9,8	14,7	12
Weet niet	0,5	3,9	2,9	0,8
Totaal (N)	564	51	34	649

Meerdere antwoorden mogelijk.

Tabel B28 Schoolleiders: Brengt uw school de tevredenheid van ouders in kaart? (%)

	Klein	Middel	Groot	Totaal
Ja, door ten minste eens per twee jaar vragenlijsten af te nemen	90,7	86,7	86,7	88,0
Ja, door signalen van ouders op te vangen (bijv. op het schoolplein of ouderavonden)	51,9	48,9	42,5	47,7
Ja, door het aantal aangemelde leerlingen te monitoren in relatie tot de lokale demografische ontwikkeling	6,8	10,5	12,8	10,1
Ja, maar niet structureel	9,9	12,8	12,6	11,8
Nee	0,0	0,7	1,0	0,6
Weet niet	0,0	0,4	0,0	0,1
Totaal (N)	185	233	231	649

Meerdere antwoorden mogelijk.

www.arbeidsmarktplatformpo.nl

**ARBEIDSMARKTPLATFORM
PRIMAIR ONDERWIJS**

Postadres

Postbus 556
2501 CN Den Haag

Bezoekadres

Lange Voorhout 13
2514 EA Den Haag

T 070 376 58 10

www.arbeidsmarktplatformpo.nl
info@arbeidsmarktplatformpo.nl

ARBEIDSMARKTPLATFORM PRIMAIR ONDERWIJS
is het kennis-en expertisecentrum van de arbeidsmarkt
in het primair onderwijs. Samen met de sector bevordert
het een gezonde arbeidsmarkt.