

Sterk van start: begeleiding van startende schoolleiders in beeld

Verkenkend onderzoek naar de ervaringen en behoeften van startende schoolleiders in het primair onderwijs

Arbeidsmarktplatform PO. Van en voor werkgevers en werknemers



Sterk van start: begeleiding van startende schoolleiders in beeld

**Verkendend onderzoek naar de ervaringen en
behoeften van startende schoolleiders in het
primair onderwijs**

Devorah van den Berg
Amy Raateland

In samenwerking met:
Herman Jonker (Dienst Uitvoering Onderwijs)
Merel Bakker (Dienst Uitvoering Onderwijs)

Januari 2026

© Arbeidsmarktplatform PO

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.

Samenvatting, conclusie en aanbevelingen

Samenvatting

Aanleiding en onderzoeksvragen

Schoolleiders vervullen een sleutelrol in het primair onderwijs (po). Een succesvolle start is van belang voor hun professioneel functioneren en behoud voor het onderwijs. Het Arbeidsmarktplatform PO heeft daarom verkend wie de startende schoolleiders zijn, welke uitdagingen zij ervaren en welke ondersteuning zij ontvangen en nodig hebben in hun beginfase. In deze verkenning staan de volgende onderzoeksvragen centraal:

- Hoe verloopt de in- en uitstroom van startende schoolleiders en wat zijn hun achtergrondkenmerken?
- Welke uitdagingen ervaren startende schoolleiders?
- Welke begeleiding ontvangen startende schoolleiders en hoe tevreden zijn zij hierover?
- Aan welke begeleiding hebben schoolleiders behoefte in hun startfase?
- Welke aanbevelingen volgen uit de verkenning voor schoolbesturen en HR ten aanzien van de begeleiding en ondersteuning van startende schoolleiders?

Aanpak

Om een breed en onderbouwd beeld te verkrijgen, is gebruikgemaakt van een combinatie van onderzoeksmethoden: een door Dienst Uitvoering Onderwijs (DUO) uitgevoerde kwantitatieve analyse van eigen data en een analyse van microdata van het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS), een literatuurstudie, expertinterviews, een enquête onder 101 startende schoolleiders en aanvullende interviews met schoolleiders, bestuurders en HR-medewerkers. In deze verkenning verstaan we onder startende schoolleiders: leidinggevendenden die in de afgelopen drie jaar zijn begonnen in hun eerste functie als schoolleider in het po.

In- en uitstroom van startende schoolleiders en hun kenmerken

Over de afgelopen vijf jaar lag de gemiddelde jaarlijkse instroom van nieuwe schoolleiders op 834. In 2024 traden 880 nieuwe schoolleiders aan. Ten opzichte van 2016, toen 629 starters instroomden, betekent dit een toename van circa 40%. Het schoolleiderschap is daarmee in belangrijke mate een interne doorgroefunctie: de meeste starters komen uit het onderwijs, vaak vanuit een leraarsfunctie in het po. Tegelijkertijd groeit het aandeel zij-instromers, van 16% in 2016 naar 25% in 2024. De instroom bestaat overwegend uit vrouwen, waarbij de grootste groep starters tussen de 35 en 45 jaar oud is. De gemiddelde aanstellingsomvang is de afgelopen jaren stabiel op circa 0,83 fte.

Van de startende schoolleiders verlaat gemiddeld 8% de functie binnen het eerste jaar; in het tweede jaar stroomt nog eens circa 8% uit. Daarmee verlaat in totaal ongeveer 16% van de startende

schoolleiders binnen twee jaar de functie. Ter vergelijking: de totale uitstroom van onderwijspersoneel in het po bedroeg in 2024 9%.¹ Onder startende onderwijsmedewerkers met minder dan één jaar loopbaanervaring lag dit aandeel op 15%. De meeste startende schoolleiders lijken daarmee behouden te blijven voor de functie, al valt op dat schoolleiders van 55 jaar en ouder relatief vaker vroegtijdig uitstromen.

Ervaren uitdagingen in de beginfase

De bevroagde startende schoolleiders ervaren in de startfase van hun functie verschillende uitdagingen, die niet alleen betrekking hebben op de inhoud van het werk, maar ook op organisatorische en sociale aspecten van de functie. Ze ervaren vooral de breedte en complexiteit van hun takenpakket als uitdagend. Zij vervullen diverse rollen tegelijk, zoals teamcoach, organisator, verzuimmanager, beleidsmaker en communicatiemedewerker. Dit maakt het moeilijk om overzicht te houden en prioriteiten te stellen. Daarnaast ervaren velen het gevoel altijd 'aan' te moeten staan en continu bereikbaar te zijn, wat bijdraagt aan werkdruk en stress. Ook het behouden van regie over de eigen agenda blijkt lastig, waarbij de dagelijkse operationele vraagstukken vaak de overhand nemen.

Een extra uitdaging is het lerarentekort. Startende schoolleiders besteden veel tijd en energie aan het opvullen van vacatures en het werven van nieuwe leraren, waardoor strategische en beleidsmatige taken vaak naar de achtergrond verschuiven. Andere veelgenoemde uitdagingen betreffen financiële en administratieve processen, teammanagement en het onderhouden van relaties met externe stakeholders. Een deel van de startende schoolleiders geeft aan zich in deze fase regelmatig alleen te voelen in de functie en onvoldoende mogelijkheden te ervaren om te overleggen of te sparren met collega's. Dit speelt met name op kleinere scholen, waar vaak geen managementteam (zoals intern begeleiders of bouwcoördinatoren) aanwezig is. Voor zij-instromers vormt daarnaast het leren kennen van de specifieke onderwijscultuur een extra uitdaging.

Begeleiding en ondersteuning in de startfase

De meeste startende schoolleiders ontvangen begeleiding in de beginfase van hun functie. Ongeveer de helft wordt ondersteund door een mentor of collega binnen de schoolorganisatie, terwijl bijna een derde gebruikmaakt van professionele externe coaching. Tegelijkertijd geeft 12% van de bevroagde schoolleiders aan geen begeleiding te ontvangen. De meest aangeboden en meest gebruikte vorm van begeleiding is intervisie met collega-schoolleiders. Ook trainingen gericht op specifieke vaardigheden en leiderschap worden regelmatig ingezet.

Over het geheel genomen zijn de bevroagde startende schoolleiders positief over de ondersteuning die zij ontvangen en sluit deze aan bij de praktijk. Vooral het sparren met collega-schoolleiders, begeleiding door een mentor of ervaren schoolleider, coaching (intern en extern) en intervisie en deelname aan netwerken ervaren de schoolleiders als waardevol. Praktische ondersteuning bij dagelijkse werkzaamheden wordt eveneens als waardevol ervaren. Administratieve ondersteuning komt minder vaak voor, terwijl schoolleiders aangeven dat dit juist kan helpen om de ervaren werkdruk te verlagen. De meeste startende schoolleiders geven aan zich redelijk tot zeer zelfverzekerd te voelen in hun rol. Enkele geven aan zich onzeker te voelen.

¹ *Vervangingsfonds/Participatiefonds, 2025.*

Behoeften en verbeterpunten in begeleiding

Hoewel veel startende schoolleiders tevreden zijn over de begeleiding die zij ontvangen, sluit het huidige aanbod niet altijd volledig aan bij hun behoeften. Een deel ervaart dat begeleiding niet structureel, onvoldoende langdurig of sterk afhankelijk van eigen initiatief is. Vooral praktische ondersteuning bij financiële, administratieve en organisatorische processen, begeleiding bij personeelsvraagstukken en ondersteuning bij externe samenwerking komen niet altijd voldoende tot hun recht. De startende schoolleiders geven aan vooral behoefte te hebben aan:

- ondersteuning bij financieel en organisatorisch beheer
- een gestructureerd inwerktraject
- individuele coaching door een externe coach
- regelmatige evaluatie- en voortgangsgesprekken met leidinggevenden of HR
- cursussen en trainingen over specifieke vaardigheden (zoals financiën, (S)HRM, onderwijsinnovatie en wet- en regelgeving)
- deelname aan intervisiegroepen met andere (startende) schoolleiders en
- mentorschap door een ervaren schoolleider

Op het gebied van persoonlijke en professionele ontwikkeling ligt de behoefte vooral op financieel management, gebruik van leer- en schooldata ter verbetering van de onderwijskwaliteit, kennis van nieuwe ontwikkelingen in leiderschapstheorieën en strategisch personeelsbeleid. De bestaande begeleiding biedt veel steun en helpt startende schoolleiders om zelfvertrouwen op te bouwen, overzicht te behouden en strategische keuzes te maken ondanks de operationele druk. Tegelijkertijd laat het onderzoek zien dat er ruimte is voor meer structurele, langdurige en praktische ondersteuning, beter afgestemd op de dagelijkse uitdagingen van startende schoolleiders.

Aanbevelingen voor schoolbesturen en HR

Ontwikkel een meerjarig en gefaseerd begeleidingstraject

Investeer in een samenhangend, gefaseerd begeleidingstraject (start, verdieping en consolidatie), dat aansluit bij de veranderende ontwikkelbehoeften van schoolleiders in de eerste jaren. Een gefaseerde aanpak vergroot de effectiviteit van begeleiding en voorkomt dat ondersteuning te generiek of te laat wordt ingezet. De begeleiding na een jaar al stoppen is riskant, want juist in latere jaren verdiepen de vraagstukken zich. Effectieve begeleiding vraagt ook om een programmatische aanpak, met duidelijke doelen, tijdsplanning, rolverdeling en coördinatie. De drie fases zijn bijvoorbeeld:

Fase 1 – Start en oriëntatiefase (0-6 maanden)

In de eerste maanden kan de focus liggen op het bieden van houvast en ondersteuning in het dagelijks handelen. De begeleiding kan zich richten op het creëren van overzicht en structuur in taken, verantwoordelijkheden en verwachtingen, en op ondersteuning bij praktische vraagstukken zoals organisatie, HR en communicatie. Essentieel is dat startende schoolleiders vanaf de eerste werkdag beschikken over de juiste randvoorwaarden, zoals toegang tot ICT-systemen, personeels- en administratieve informatie, relevante beleidsdocumenten en duidelijke aanspreekpunten binnen het bestuur. Actieve ondersteuning bij HR-, ICT- en administratieve processen voorkomt overbelasting in de beginfase en creëert ruimte voor focus op onderwijskundig en leiderschapstaken. Voor intern doorgestroomde schoolleiders is specifieke aandacht voor de rolwisseling van collega naar leidinggevende belangrijk. In deze fase is begeleiding door een ervaren schoolleider van binnen of buiten de schoolorganisatie in de vorm van mentoring effectief, aangevuld met monitoring en

praktische modules, bijvoorbeeld over schoolorganisatie, gespreksvoering en wet- en regelgeving. Begeleiding door een ervaren mentor of buddy verlaagt de drempel om hulp te vragen en geeft startende schoolleiders praktische steun en context. Uit de literatuur en gesprekken met experts blijkt dat begeleiding die nauw aansluit bij de dagelijkse praktijk van de schoolleider de effectiviteit vergroot. Leren 'on the job', ondersteund door reflectie en feedback, blijkt vooral effectief.

Fase 2 – Verdiepingsfase (6–18 maanden)

Wanneer de schoolleider meer grip krijgt op de dagelijkse praktijk, ontstaat er ruimte voor verdieping. In deze fase kan de focus verschuiven naar persoonlijk en onderwijskundig leiderschap. De begeleiding richt zich dan op persoonlijke ontwikkeling, zelfreflectie en veerkracht, het sturen op onderwijskwaliteit en teamontwikkeling, en het omgaan met complexere dilemma's en spanningsvelden, zoals teamdynamiek en bestuurlijke verwachtingen. Leiderschapsontwikkeling omvat meer dan het aanleren van vaardigheden; het vraagt ook om het vormen van een professionele identiteit. Effectieve begeleiding richt zich daarom niet alleen op 'wat' een schoolleider moet doen, maar ook op 'wie' iemand wil zijn als leider, welke waarden daarbij passen en hoe dit zich verhoudt tot de schoolcultuur. De functie brengt een voortdurend balanceren tussen persoonlijke overtuigingen en collectieve opgaven met zich mee. Dit vraagt om ruimte voor zelfonderzoek, autonomie en persoonlijke reflectie. Coaching, bij voorkeur door een externe en gekwalificeerde coach, kan in deze fase effectief zijn, naast voortzetting van mentoring en deelname aan intervisie of professionele leergemeenschappen. Intervisie en netwerken met collega-schoolleiders faciliteren collectief leren, stimuleren reflectie en verkleinen gevoelens van isolatie.

Fase 3 – Consolidatie en strategische ontwikkeling (18–36 maanden)

In deze fase kan de aandacht verschuiven van het aanleren van vaardigheden naar consolidatie en verdere ontwikkeling van strategisch leiderschap. De schoolleider heeft de dagelijkse praktijk grotendeels onder controle en kan zich meer bezighouden met toekomstgericht handelen en duurzame schoolontwikkeling. De begeleiding kan zich dan richten op strategische en beleidsmatige vraagstukken, zoals het sturen op de lange termijn onderwijskwaliteit, organisatieontwikkeling en het personeelsbeleid, de positionering binnen het bestuur en het onderhouden van externe netwerken. Daarnaast is aandacht nodig voor het verankeren van de eigen leiderschapsstijl en professionele identiteit, zodat de schoolleider met vertrouwen en consistentie leiding kan geven. In deze fase is begeleiding in de vorm van coaching, intervisie en periodieke reflectiegesprekken passend, gericht op strategische dilemma's, complexere besluitvorming en borging van professionele groei. Dit draagt bij aan duurzame inzetbaarheid en vermindert het risico op uitval na de eerste jaren in de functie.

Het is aan te bevelen om overgangsmomenten tussen de fasen te markeren met reflectiegesprekken tussen de schoolleider, begeleider en het bestuur, waarin gezamenlijk wordt vastgesteld welke vorm en intensiteit van ondersteuning in de volgende fase het meest passend is. Faciliteer daarnaast intervisie en netwerkvorming tussen startende schoolleiders door periodieke intervisiebijeenkomsten te organiseren, binnen het bestuur of regionaal. Deze bijeenkomsten bieden ruimte voor het gezamenlijk leren op basis van casuïstiek, uitwisseling van ervaringen en gedeelde reflectie.

Differentieer de begeleiding op basis van instroomprofiel en schoolcontext

Breng bij de start van het dienstverband het instroomprofiel van de schoolleider expliciet in kaart, onder meer op basis van eerdere leidinggevende ervaring, interne of externe instroom en de context van de school. Koppel deze profielen aan vooraf vastgestelde begeleidingsarrangementen met een

passende intensiteit en vorm van ondersteuning. Door de begeleiding vanaf de start te differentiëren en periodiek te herijken, sluit de ondersteuning beter aan bij de daadwerkelijke ontwikkelbehoeften van schoolleiders. Zo kan een extern ingestroomde schoolleider met weinig leidinggevende ervaring bijvoorbeeld wekelijks intensieve mentoring, praktische ondersteuning en maandelijkse coaching worden aangeboden, terwijl voor een intern doorgestroomde schoolleider de focus meer kan liggen op rolwisseling, peer-intervisie en minder intensieve mentoring.

Veranker begeleiding structureel in HR- en personeelsbeleid

Neem begeleiding van startende schoolleiders expliciet op in het HR- en personeelsbeleid, met duidelijke afspraken over:

- Tijd en middelen die beschikbaar zijn voor mentoring, coaching en professionalisering
- Verantwoordelijkheden van bestuur, HR, mentoren of coaches en schoolleiders zelf
- Evaluatie en bijsturing van het begeleidingstraject, bijvoorbeeld via periodieke voortgangsgesprekken of een ontwikkelingsplan

Een structureel verankerde begeleiding is minder vrijblijvend, beter uitvoerbaar en sluit beter aan bij de individuele ontwikkelbehoeften van startende schoolleiders. Zo ontstaat een heldere verantwoordelijkheid, meetbare afspraken en een basis voor duurzame ondersteuning in de eerste jaren van het leiderschap.

Investeer in de kwaliteit en positionering van mentoren en coaches

Begeleiding van startende schoolleiders is alleen effectief als de begeleider beschikt over voldoende kennis, ervaring en didactische vaardigheden. Zorg daarom voor een helder kwaliteitskader voor mentoren en coaches, en stel eisen aan training, ervaring en rolafbakening. Goed toegeruste begeleiders vergroten niet alleen de opbrengst van begeleiding, maar dragen ook bij aan vertrouwen, psychologische veiligheid en professionele groei van startende schoolleiders.

Verbind begeleiding expliciet aan behoud en duurzame inzetbaarheid

Gebruik begeleiding van startende schoolleiders niet alleen als ontwikkelinstrument, maar ook als middel om uitval in de eerste jaren te beperken. Structureer begeleiding zodanig dat er aandacht is voor werkdruk, welzijn en veerkracht, zodat schoolleiders sterker en langer inzetbaar blijven. Dit vergroot de duurzame inzetbaarheid, vermindert ongewenste uitstroom en draagt bij aan continuïteit en stabiliteit binnen de schoolorganisatie.

Investeer in een veilige, lerende organisatiecultuur

Een effectieve begeleiding van startende schoolleiders vraagt om een professionele leeromgeving waarin ruimte is voor reflectie, experimenten en waar fouten gemaakt mogen worden. Startende schoolleiders moeten zich vrij voelen om vragen te stellen, fouten te maken en zichzelf kwetsbaar op te stellen. Dit vereist een organisatiecultuur die is gebaseerd op vertrouwen, gedeeld leiderschap en structurele ondersteuning. Schoolbesturen spelen hierin een sleutelrol door actief betrokken te zijn bij de ontwikkeling van startende schoolleiders. Regelmatige afstemming, zichtbaarheid op de school en het voeren van voortgangs- en ontwikkelgesprekken zijn essentieel om begeleiding te monitoren en tijdig bij te sturen. Instrumenten zoals een ontwikkelportfolio of reflectietool kunnen hierbij richting geven. Aangezien schoolleiders dragers zijn van de leer- en verbetercultuur binnen de school, is het van belang dat diezelfde cultuur ook voor hen beschikbaar en voelbaar is.

Inhoudsopgave

Samenvatting, conclusie en aanbevelingen	1
1. Inleiding	7
1.1 Doel en onderzoeksvragen	7
1.2 Aanpak en opzet van de verkenning	8
1.3 Leeswijzer	9
2. Begeleiding van startende schoolleiders: inzichten uit de literatuur en gesprekken met experts	10
2.1 Relevantie van begeleiding	10
2.2 Elementen van effectieve begeleiding	11
3. Cijfers over in- en uitstroom en achtergrondkenmerken	17
3.1 Instroom van schoolleiders	17
3.2 Achtergrondkenmerken van instromers	19
3.3 Aanstellingsomvang	21
3.4 Uitstromende schoolleiders	22
4. Begeleiding schoolleiders: resultaten uit enquête en interviews	25
4.1. Uitdagingen voor startende schoolleiders	25
4.2 Ervaringen met het inwerktraject en de begeleiding	27
4.3 Ondersteuningsbehoefte	32
4.4 Effectiviteit	34
4.4 Belemmeringen en mogelijkheden tot verbetering	36
Literatuurlijst	39
Bijlagen	41

1. Inleiding

Sterk schoolleiderschap is een sleutelvoorwaarde voor goed onderwijs. Schoolleiders zijn onder andere bepalend voor de onderwijskwaliteit, professionele cultuur binnen het team en het realiseren van de strategische onderwijsdoelen op schoolniveau. Op dit moment kent het primair onderwijs (po) een structureel tekort aan schoolleiders. Volgens onderzoek van Centerdata² bedraagt het landelijke tekort circa 850 fte (peildatum 1 oktober 2024), wat overeenkomt met 10% van de totale formatie aan directeuren en adjunct-directeuren. Daarnaast is 32% van de huidige schoolleiders 55 jaar of ouder, wat wijst op een grote vervangingsvraag in de komende jaren.

Tegelijkertijd wordt de rol van de schoolleider steeds complexer. Schoolleiders opereren in een dynamische omgeving waarin zij verantwoordelijk zijn voor onderwijskwaliteit, personeelsbeleid, oudercommunicatie en de dagelijkse organisatie van de school. In het licht van de huidige personeelstekorten en de toenemende complexiteit van het vak, is het van belang om gericht te investeren in het aantrekken, begeleiden en behouden van nieuwe schoolleiders. Effectieve begeleiding is cruciaal om deze groep goed te laten 'landen' in hun rol en hen voor het onderwijs te behouden. Het Arbeidsmarktplatform PO wil daarom meer inzicht verkrijgen in de huidige praktijk van begeleiding van startende schoolleiders. Hoe worden startende schoolleiders begeleid in het po? Hoe ervaren zij deze ondersteuning en welke ondersteuning hebben zij nodig voor een succesvolle start?

1.1 Doel en onderzoeksvragen

Het doel van deze verkenning is om inzicht te krijgen in de achtergronden, ondersteuningsbehoeftes en de huidige begeleiding van startende schoolleiders, zodat beleid en praktijk hier beter op kunnen worden afgestemd. Een ander doel is om inzicht te verkrijgen in de effectiviteit van inwerkprogramma's. De volgende onderzoeksvragen staan centraal:

- Hoe verloopt de in- en uitstroom van startende schoolleiders en wat zijn hun achtergrondkenmerken?
- Welke uitdagingen ervaren startende schoolleiders?
- Welke begeleiding ontvangen startende schoolleiders en hoe tevreden zijn zij hierover?
- Aan welke begeleiding hebben schoolleiders behoefte in hun startfase?
- Welke aanbevelingen volgen uit de verkenning voor schoolbesturen en HR ten aanzien van de begeleiding en ondersteuning van startende schoolleiders?

² Adriaens, Elshout en Elshout, 2024.

Definitie en afbakening

Een schoolleider definiëren we in deze verkenning als ‘degene die binnen een school of scholengemeenschap formeel leiderschap uitoefent dicht op het primaire proces en verantwoordelijkheid draagt voor onderwijs, organisatie en personeel’.³ Leraren die een leiderschapsrol vervullen vanuit hun individuele kwaliteiten of expertise (zoals een ICT- of zorgcoördinator), maar geen formeel leidinggevende van leraren zijn, vallen buiten deze definitie. Ook het bestuur van de school valt hier niet onder.

In deze verkenning verstaan we onder startende schoolleiders: leidinggevendenden die in de afgelopen drie jaar zijn begonnen in hun eerste functie als schoolleider in het po. Daarnaast maken we in deze verkenning onderscheid tussen schoolleiders met onderwijservaring maar zonder leidinggevende ervaring en startende zij-instromende schoolleiders. Onder begeleiding verstaan we alle activiteiten die bijdragen aan iemands leer- en ontwikkelingsproces.⁴

1.2 Aanpak en opzet van de verkenning

Deze verkenning is opgebouwd uit meerdere deelonderzoeken om een breed en onderbouwd beeld te krijgen van de begeleiding van startende schoolleiders. Daarbij is gekozen voor een combinatie van literatuuronderzoek, expertinterviews, kwantitatieve data-analyse, enquêteonderzoek en verdiepende interviews.

Literatuurstudie en expertinterviews

De verkenning is gestart met een literatuurstudie naar bestaande inzichten over de begeleiding van startende professionals, met specifieke aandacht voor schoolleiders. Zowel nationale als internationale publicaties zijn geraadpleegd om zicht te krijgen op relevante modellen, randvoorwaarden en succesfactoren voor effectieve inwerk- en begeleidingspraktijken. Aanvullend zijn gesprekken gevoerd met drie experts op het gebied van inwerken, begeleiding en leiderschapsontwikkeling in het onderwijs. Er is gesproken met Femke Geijssel van TIAS, Jan Rozenbroek van Scolix en Resi van Coer van de AVS. Deze interviews vullen de literatuur aan met praktijkkennis en actuele inzichten uit beleid en uitvoering.

Data-analyse door DUO

In dit onderzoek is samengewerkt met Dienst Uitvoering Onderwijs (DUO); zij hebben analyses uitgevoerd op basis van microdata van Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS) en personeelsgegevens uit hun bestand. Deze analyses geven inzicht in de in- en uitstroomgegevens en in de achtergrondkenmerken van startende schoolleiders, zoals leeftijd, type aanstelling alsook. Dit levert een kwantitatief profiel op van de startende schoolleider in het po. Meer informatie over de analyse is te vinden in Bijlage II.

Enquête onder startende schoolleiders

Om inzicht te krijgen in de ervaren kwaliteit van begeleiding en de ondersteuningsbehoeften van startende schoolleiders, is een enquête afgenomen onder schoolleiders die maximaal vijf jaar in functie zijn. Hoewel in dit onderzoek onder een startende schoolleider een schoolleider met maximaal drie jaar ervaring wordt verstaan, is deze keuze gemaakt om een completer beeld te

³ *Onderwijsraad, 2018, p. 9.*

⁴ *Kennisrotonde, 2019.*

krijgen van de startfase door schoolleiders met meer ervaring met enige afstand te laten reflecteren op de begeleiding die zij in hun eerste jaren hebben ontvangen. De enquête is uitgezet via het DUO Onderwijsonderzoek & Adviespanel, in november 2024. De vragenlijst bestond uit zowel gesloten als open vragen over de aard, frequentie, inhoud en waardering van de ontvangen begeleiding. De enquête is representatief qua leeftijdsopbouw: de verhouding tussen jongere en oudere schoolleiders komt overeen met de landelijke instroomcijfers. De groep respondenten is niet representatief als het gaat om omvang van de schoolorganisatie.

In de enquête zijn schoolleiders van scholen die deel uitmaken van grote schoolorganisaties (zestien scholen of meer) oververtegenwoordigd (60% versus 20% landelijk). Daarentegen zijn schoolleiders op scholen die vallen onder kleinere schoolorganisaties (een tot en met vijf scholen) ondervertegenwoordigd (14% in totaal in de enquête versus naar schatting 45–50% landelijk). De resultaten moeten daarom voorzichtig worden geïnterpreteerd, omdat de groep respondenten geen precieze afspiegeling is van alle onderwijsorganisaties. Schoolleiders van grote besturen deden relatief vaak mee, terwijl schoolleiders van kleinere besturen ondervertegenwoordigd zijn. Daardoor zijn de resultaten niet zonder meer toepasbaar op alle schoolleiders.

Tegelijkertijd bieden de resultaten wel degelijk waardevolle inzichten in de ervaringen, opvattingen en ondersteuningsbehoeften van schoolleiders binnen grotere bestuurlijke contexten en leveren zij relevante aanknopingspunten voor verdere analyse, beleidsontwikkeling en vervolgonderzoek. De meeste deelnemers hebben een achtergrond in het po (90%) en 9% is zij-instromer. Daarnaast gaf 30% van de deelnemers aan dat zij al werkzaam waren op hun huidige school als leraar voordat zij de stap naar het schoolleiderschap maakten. Meer informatie over de achtergrondkenmerken is te vinden in Bijlage I.

Verdiepende interviews

Op basis van de enquête zijn vijf startende schoolleiders geselecteerd voor een verdiepend interview. Zij gaven in de enquête aan tevreden te zijn over de begeleiding die zij hebben ontvangen. In de gesprekken is verkend wat zij als succesfactoren ervaren in het inwerktraject en welke elementen zij ondersteunend vonden in hun ontwikkeling als schoolleider. Daarnaast zijn vier gesprekken gevoerd met HR-professionals van onderwijsorganisaties, gericht op de organisatie en inrichting van de begeleidingsstructuren.

1.3 Leeswijzer

In hoofdstuk 2 staan de bevindingen van de literatuurstudie en interviews met experts en HR-professionals van scholen centraal. Hoofdstuk 3 brengt de kenmerken van startende schoolleiders in beeld en presenteert de in- en uitstroomcijfers. Vervolgens gaat hoofdstuk 4 in op de ervaren uitdagingen van startende schoolleiders, de begeleiding die zij ontvangen, de mate waarin deze begeleiding aansluit bij de praktijk, de ondersteuningsbehoeften, de effectiviteit van de ondersteuning en de belemmeringen die zij daarbij ervaren.

2. Begeleiding van startende schoolleiders: inzichten uit de literatuur en gesprekken met experts

Dit hoofdstuk verkent op basis van nationale en internationale literatuur en gesprekken met experts en HR-professionals wat effectieve begeleiding inhoudt en waar startende schoolleiders behoefte aan hebben. Waarom is begeleiding van belang? Wat weten we over effectieve begeleiding van startende schoolleiders? Welke modellen en aanpakken bestaan er?

2.1 Relevantie van begeleiding

Uit diverse onderzoeken blijkt dat schoolleiders, na leraren de grootste invloed uitoefenen op de leerresultaten van leerlingen.⁵ Schoolleiders beïnvloeden de leerprestaties van leerlingen vooral op een indirecte manier door leraren in hun werk te ondersteunen en te zorgen voor een krachtige leeromgeving waarin leerlingen zich optimaal kunnen ontwikkelen.⁶ Zij spelen een sleutelrol in het creëren van een positieve en professionele schoolcultuur. Een dergelijke cultuur is onmisbaar voor duurzame onderwijsverbetering.⁷ Sterk en effectief leiderschap is dus cruciaal voor het schoolsucces van leerlingen en het werkplezier van onderwijsmedewerkers.

In het po groeien veel schoolleiders door vanuit de rol van leraar.⁸ Die overgang blijkt vaak groot en complex.⁹ Een startende schoolleider moet zich niet alleen nieuwe taken en verantwoordelijkheden eigen maken, maar ook geleidelijk een eigen plek vinden binnen de sociale structuren en relaties van de organisatie, zoals het team, bestuur, ouders en andere belanghebbenden in en rond de school. Concreet gaat het om dat schoolleiders geaccepteerd en erkend moeten worden in hun nieuwe rol, gezag en vertrouwen moeten opbouwen (zowel in het team als in de informele netwerken in en rondom de school). Daarnaast moeten ze leren omgaan met de teamdynamiek (hoe werken mensen samen, welke gevoeligheden spelen er?) en verbinding maken met alle partijen die invloed hebben op de school. Dit gaat niet altijd vanzelf. Schoolleiders hebben tijd, begeleiding en momenten van

⁵ Leithwood et al., 2006; Boren et al., 2017; Wallace Foundation, 2013.

⁶ Herman, 2016.

⁷ Aydin et al., 2013.

⁸ DUO data.

⁹ Hertting, 2008.

reflectie nodig om in hun nieuwe rol te groeien.¹⁰ Een geïnterviewde expert benoemt een bekend spanningsveld: schoolleiders willen een goede relatie houden met hun team (vaak oud-collega's), maar moeten ook hun leidinggevende rol pakken. Dat kan soms eenzaam voelen. Zeker op kleinere scholen waar geen managementteam is (zoals intern begeleiders of bouwcoördinatoren), hebben startende schoolleiders regelmatig niemand binnen de school om mee te sparren. Zonder goede begeleiding is de kans op uitval of voortijdige uitstroom groter.

Verschillende internationale onderzoeken laten zien dat startende schoolleiders, ondanks hun opleiding en ervaring, vaak onvoldoende voorbereid zijn op de complexiteit van hun nieuwe rol. Dit onderstreept het belang van gerichte begeleiding in de eerste jaren van het schoolleiderschap. Zo beschrijven Sackney en Walker¹¹ dat startende schoolleiders in de Verenigde Staten vaak worden overvallen door het hoge tempo, de werklast en het isolement van de functie. Ook Daresh en Male¹² en Weinstein et al.¹³ signaleren een 'cultuurschok' bij de overstap naar het schoolleiderschap: nieuwe leiders blijken moeite te hebben met de vele en uiteenlopende eisen van de functie en een hoge administratieve druk. Uit gesprekken met de experts komt ook naar voren dat het voor startende schoolleiders een uitdaging is om alles te overzien wat op hen afkomt en daar vervolgens prioriteiten in te stellen. Zonder effectieve voorbereiding en ondersteuning lopen startende schoolleiders het risico om vroegtijdig vast te lopen in hun rol.

Onderzoek¹⁴ laat zien dat gestructureerde begeleiding – ook wel inductie genoemd – essentieel is voor een succesvolle start. Het ondersteunt startende schoolleiders bij een effectief en zelfverzekerd begin. Het OECD-rapport *School Leadership for Learning*¹⁵ laat zien dat starters die een inductieprogramma doorlopen beter voorbereid zijn op hun rol, minder snel uitvallen en sneller impact maken in hun scholen. Essentieel is dat de begeleiding binnen het programma aansluit bij de concrete praktijk van de schoolleider en niet blijft bij abstracte theorie of beleidsjargon. Begeleiding helpt de schoolleiders niet alleen in hun persoonlijke ontwikkeling, maar versterkt ook het functioneren van het team en de school als geheel.

2.2 Elementen van effectieve begeleiding

Er worden in de literatuur verschillende elementen van begeleiding onderscheiden: inhoud, vorm en structuur. Wat er wordt aangeboden (inhoud), hoe dat gebeurt (vorm), hoe het begeleidingsproces is georganiseerd (structuur) en hoe lang de begeleiding duurt (duur en intensiteit). Ook enkele voorwaarden voor succes komen aan bod. Deze paragraaf gaat hier verder op in.

Inhoudelijke focus van begeleiding

Uit internationale en nationale literatuur komt naar voren dat de inhoud van begeleiding voor startende schoolleiders gericht moet zijn op het versterken van zowel hun onderwijskundig leiderschap, als hun persoonlijk leiderschap, organisatievaardigheden en contextueel bewustzijn. Grissom, Egalite en Lindsay¹⁶ voerden een grootschalige systematische review uit op basis van twintig

¹⁰ Wardlow, 2008.

¹¹ Sackney en Walker, 2006.

¹² Daresh en Male, 2000.

¹³ Weinstein et al., 2016.

¹⁴ o.a. Darling-Hammond et al., 2022; OECD, 2020; Aydin et al., 2013; Sapulete en Vrielink, 2020; Herman et al., 2017; Aiken, 2000.

¹⁵ OECD, 2016

¹⁶ Grissom, Egalite en Lindsay, 2021.

jaar onderzoek naar schoolleiderschap. Zij concluderen dat een belangrijk element van effectieve begeleiding ligt in het ontwikkelen van onderwijskundig leiderschap: het vermogen van schoolleiders om actief bij te dragen aan de onderwijskwaliteit binnen de school. Dit vraagt onder meer dat schoolleiders leren hoe zij onderwijsteams goed kunnen begeleiden bij het verbeteren van leskwaliteit, hoe zij data moeten gebruiken om leerresultaten te analyseren en hoe zij een professionele leercultuur kunnen bevorderen.

Een ander belangrijk inhoudelijk aandachtspunt is het persoonlijk leiderschap en zelfbewustzijn van startende schoolleiders. In het werk van Clarke en Wildy¹⁷ en ook van Hitt en Tucker¹⁸ komt naar voren dat beginnende schoolleiders moeten leren omgaan met de dynamiek van hun rol, inclusief het nemen van beslissingen onder druk, het opbouwen van gezag binnen teams en het bewaken van een gezonde werk-privébalans. Begeleiding moet volgens hen dan ook gericht zijn op reflectie, het herkennen van de eigen leiderschapsstijl, en het ontwikkelen van een moreel kompas en veerkracht. In de interviews geven de experts aan:

‘Als schoolleider is zelfkennis cruciaal: weten wat je kunt, hoe je handelt in lastige situaties en kunnen reflecteren op je eigen gedrag. Het vak leer je vooral in de praktijk; tools helpen, maar zonder reflectievermogen is duurzaam functioneren lastig. Teams hebben hoge verwachtingen, maar zien niet altijd wat er achter de schermen gebeurt. Leiderschap vraagt om aansluiting bij de ontwikkelfase van het team, en om het vermogen je stijl daarop af te stemmen.’

‘Startende schoolleiders willen vaak te veel of te snel en overschatten de maakbaarheid. Schoolleiders hebben de drijfveer om het goed te doen voor de leerlingen, maar willen daarin soms te hard gaan.’

Daarnaast onderstrepen meerdere studies het belang van aandacht voor organisatievaardigheden en beleidsmatige competenties. Darling-Hammond et al.¹⁹ stellen dat veel startende schoolleiders onvoldoende voorbereid zijn op taken zoals personeelsbeleid, financiën, juridische aspecten en samenwerking met het bestuur. Inhoudelijke begeleiding dient dan ook niet alleen op het pedagogisch-didactische vlak plaats te vinden, maar ook op het vlak van schoolorganisatie en systeemkennis. Ten slotte wijzen onderzoeken zoals die van de OECD²⁰ en Ecorys en MOOZ²¹ uit dat begeleiding meer impact heeft als er ook aandacht is voor de specifieke context waarin een schoolleider werkt, zoals schoolgrootte, populatie, bestuurscultuur en externe verwachtingen (zoals toezicht of inspectie). Contextsensitiviteit is cruciaal; één uniforme inhoudelijke lijn is zelden toereikend. Begeleiding moet dan ook flexibel en adaptief zijn, en gericht op het versterken van de handelingsbekwaamheid in de specifieke werkomgeving.

Vorm en structuur van begeleiding

Uit de literatuur en praktijkonderzoek komen verschillende vormen van begeleiding van schoolleiders naar voren. Begeleiding is het meest effectief wanneer deze praktijkgericht, persoonlijk en duurzaam is vormgegeven. Het gaat daarbij niet om één enkele methode of aanpak, maar om een combinatie van vormen en begeleidingsactiviteiten die elkaar aanvullen en inspelen op de

¹⁷ Clarke en Wildy, 2010.

¹⁸ Hitt en Tucker, 2016.

¹⁹ Darling-Hammond et al., 2007.

²⁰ OECD, 2020.

²¹ Ecorys en MOOZ, 2020.

complexiteit van het schoolleiderschap. In de literatuur wordt daarbij vaak een onderscheid gemaakt tussen formeel en informeel leren.²² Formeel leren verwijst naar doelgerichte, gestructureerde leeractiviteiten, zoals opleidingen, trainingen, het bijwonen van congressen, coachingstrajecten en mentorschap. Deze vormen van leren zijn meestal vooraf gepland en georganiseerd binnen een specifieke leeromgeving. Informeel leren daarentegen is minder gestructureerd en vindt vaak spontaan plaats in de dagelijkse werkomgeving. Het omvat bijvoorbeeld netwerken, werkbezoeken, intervisie en samenwerking met collega's. Hoewel deze leeractiviteiten minder zichtbaar zijn, spelen ze een essentiële rol in het ontwikkelen van praktijkgerichte competenties. In de literatuur wordt gepleit voor een combinatie van theorie en praktijk: een hybride benadering, waarin formele leeractiviteiten (zoals academische modules of coaching) worden verbonden aan praktische toepassingen in de schoolomgeving (informele leeractiviteiten).

Jennings²³ benadrukt het belang van ervaringsgericht leren en stelt dat professionals het meest leren door daadwerkelijk in de praktijk aan de slag te gaan, ondersteund door reflectie en interactie met anderen. Hij introduceert hiervoor het 70:20:10-model, waarin hij aanbeveelt dat leertrajecten van professionals als volgt opgebouwd zouden moeten zijn:

- 70% leren door praktijkervaring
- 20% leren via interactie, zoals coaching, feedback en rolmodellen
- 10% leren via formele scholing en trainingen

Het 70:20:10-model biedt een bruikbaar denkkader voor een goede balans tussen formele en informele leeractiviteiten voor schoolleiders om zich te ontwikkelen.

Een van de meest onderzochte en bewezen effectieve vormen van begeleiding die uit de literatuur naar voren komt, is mentoring. Een beginnende schoolleider wordt dan gekoppeld aan een ervaren collega die optreedt als sparringpartner, klankbord en gids. Grissom, Egalite en Lindsay²⁴ stellen dat mentoring vooral effectief is als het structureel, langdurig en op maat is ingericht. Het gaat dan niet om incidentele gesprekken, maar om een vaste begeleidingsrelatie waarin vertrouwen, wederkerigheid en reflectie centraal staan. Mentoren zijn het meest waardevol wanneer zij niet alleen ondersteuning bieden bij de inhoud van taken en de onderwijskundige component, maar ook bijdragen aan professionele identiteits- en rolontwikkeling.

Concreet betekent dit dat een startende schoolleider gebaat is bij een mentor die zelf ook (collega) schoolleider is. Ook de bestuurder moet daarbij een actieve rol vervullen door regelmatig coachende gesprekken te voeren. Deze combinatie creëert ruimte voor openheid en vertrouwen, zodat dilemma's en onzekerheden bespreekbaar worden. Juist in de beginperiode kan dit voor startende schoolleiders lastig zijn, omdat zij zich willen bewijzen en vaak nog onvoldoende ervaring hebben om problemen scherp te duiden. Een veilige structuur helpt hen om deze drempels te overbruggen en dat draagt bij aan een duurzame professionele ontwikkeling. De AVS heeft hierop ingespeeld met een mentoringprogramma waarin ervaren en startende schoolleiders aan elkaar worden gekoppeld (Kader 2.1).

Naast mentoring wijst de literatuur ook op de effectiviteit van coaching, vooral wanneer de focus ligt op persoonlijke effectiviteit en leiderschapsontwikkeling. Waar mentoring vaak vakinhoudelijk is,

²² Akiba en Liang, 2016; Hagedoorn, 2021.

²³ Jennings, 2013.

²⁴ Grissom, Egalite en Lindsay, 2021.

richt coaching zich vaker op zelfinzicht, gedragsverandering en strategisch denken. Volgens Leithwood et al. en Darling-Hammond et al.²⁵ is vooral coaching van een externe, getrainde coach effectief, gericht op doelen die de startende schoolleider zelf heeft geformuleerd. Een expert benadrukt het belang van een mentor waarmee je kunt sparren:

‘Als schoolleider is het essentieel om overzicht te houden en scherp te prioriteren: wat vraagt directe actie en wat kan wachten? Daarbij helpt het als je kunt sparren met een mentor over dit soort afwegingen. Tegelijkertijd sta je in het contact met ouders, leerlingen en leerkrachten voor uiteenlopende uitdagingen: van ouders die agressief reageren of de taal niet spreken, tot leerkrachten die overbelast raken en leerlingen met complexe problematiek. En dan is er ook nog de bestuurder met eigen verwachtingen. Hoe blijf je daarin overeind en koersvast? Dat vraagt om veerkracht, ondersteuning en professionele reflectie.’

Volgens een andere expert kan een onafhankelijke begeleider die meeloopt, meekijkt en aanwezig is bij belangrijke (evaluatie)gesprekken startende schoolleiders goed helpen. Deze ondersteuning is vooral belangrijk voor de onderstroom: onuitgesproken dynamieken, verwachtingen en spanningen binnen het team die voor een nieuwe schoolleider vaak lastig te doorgronden zijn. Als deze processen niet tijdig worden herkend, kunnen ze later uitgroeien tot hardnekkige problemen. Daarnaast kan een onafhankelijke persoon helpen om het begrip over en weer te vergroten. Het team krijgt zo beter inzicht in het werk en de verantwoordelijkheden van de schoolleider. Tegelijk krijgt de schoolleider steun bij het bewaken van een gezonde werk-privébalans en hoeft hij niet steeds het gevoel hoeft te hebben dat hij altijd zichtbaar aanwezig te moet zijn.

Kader 2.1: Mentoringprogramma AVS

De AVS biedt een landelijk mentoringprogramma waarin ervaren en startende schoolleiders aan elkaar worden gekoppeld, met als doel de professionele ontwikkeling en leiderschapsvaardigheden van startende schoolleiders te versterken.

Opzet:

- Ervaren schoolleiders met minimaal 10 jaar ervaring worden getraind en gecertificeerd als mentor
- Mentor en mentee worden zorgvuldig gematcht op ervaring, ontwikkelingsvraag en context
- De begeleiding duurt circa één jaar, met maandelijkse afspraken en enkele intervisiemomenten voor kennisuitwisseling

Doelen:

- Professionele groei en versterking van leiderschapsvaardigheden
- Inspiratie, ondersteuning en praktische uitdagingen
- Vergroten van vertrouwen en positie van startende schoolleiders

Extra praktijkondersteuning:

Startende schoolleiders krijgen ook praktische ondersteuning, bijvoorbeeld bij begroting, normjaartaak en organisatievraagstukken. Het programma moedigt zelfstandigheid en zelfreflectie

²⁵ Leithwood et al., 2020 en Darling-Hammond et al., 2007.

aan.

Deelnemers:

Het eerste programma telde twaalf mentor-menteeparen (maximaal vijftien), met deelnemers van zowel kleine als grotere besturen, over bestuursgrenzen heen.

Een derde belangrijk element dat uit de literatuur naar voren komt, is deelname aan professionele leergemeenschappen (PLG's) of netwerken van schoolleiders. Deze bieden ruimte voor uitwisseling van ervaringen, gezamenlijke reflectie op casuïstiek en collegiale ondersteuning. Vanblaere en Devos²⁶ tonen in hun onderzoek aan dat deelname aan PLG's bijdraagt aan het versterken van onderwijskundig leiderschap, mits deze groepen goed worden gefaciliteerd. Belangrijk is dat deze leergemeenschappen niet vrijblijvend zijn, maar dat ze begeleid worden door een ervaren procesbegeleider en regelmatig plaatsvinden. Daarnaast zijn lerende netwerken waarin startende schoolleiders met elkaar reflecteren op praktijksituaties, een waardevol onderdeel van inductie. Ze bevorderen de ontwikkeling van een professionele identiteit en verminderen gevoelens van isolatie.²⁷

Wat opvalt in de literatuur is dat effectieve vormen van begeleiding vrijwel altijd een praktijkcomponent bevatten. Denk aan observatie van ervaren collega's, feedback op eigen handelen, het bespreken van concrete dilemma's en het uitvoeren van leiderschapstaken met begeleiding. Clarke en Wildy²⁸ benadrukken dat leren in de context – dus in de schoolpraktijk – cruciaal is voor de ontwikkeling van professioneel leiderschap. Tot slot blijkt dat begeleiding pas effectief is als deze een vaste plek krijgt binnen de organisatie. Losse of vrijblijvende begeleiding is niet genoeg. De ondersteuning moet onderdeel zijn van het personeelsbeleid, schoolleiders moeten hiervoor voldoende tijd en ruimte krijgen, en idealiter moet het bestuur de begeleiding steunen.²⁹

Duur en intensiteit van begeleiding

Het maakt ook uit hoe lang, hoe vaak en op welke wijze schoolleiders begeleiding krijgen en onder welke condities. Verschillende onderzoeken³⁰ onderstrepen dat duurzame begeleiding over langere tijd nodig is. Korte trajecten leiden zelden tot blijvende gedragsverandering. Effectieve inductieprogramma's duren idealiter minimaal één tot twee jaar, met intensiteit en inhoud die meebewegen met de ontwikkelingsfase van de schoolleider. Schoolleiders hebben immers tijd nodig om complexe taken en contexten te doorgronden. In de praktijk is het eerste jaar van schoolleiderschap het meest kwetsbaar, maar veel studies benadrukken dat de ontwikkeling van effectief leiderschap tijd vraagt. Zo stellen Darling-Hammond et al.³¹ dat schoolleiders pas na anderhalf tot twee jaar volledig tot bloei komen in hun rol en dat begeleiding gedurende die periode cruciaal is om uitval te voorkomen en professionele groei te versterken. Ook de OECD³² pleit voor een begeleidingsperiode van minstens een jaar, bij voorkeur met een duidelijk fasering. Die begint met een intensieve startfase gevolgd door een verdiepingsfase.

²⁶ Vanblaere en Devos, 2016.

²⁷ Earley en Weindling, 2007.

²⁸ Clarke en Wildy, 2010.

²⁹ Ecorys, 2020.

³⁰ Wallace Foundation als eerdere studies (Bush, 2008; OECD, 2020)

³¹ Darling-Hammond et al., 2007.

³² OECD, 2020.

Wat betreft intensiteit laat onderzoek zien dat vooral regelmatige en planmatige begeleiding effectief zijn. Een-op-een begeleiding of deelname aan intervisiegroepen die slechts incidenteel of op ad-hoc basis plaatsvinden, missen impact. In hun meta-analyse over schoolleiderschap benadrukken Grissom, Egalite en Lindsay³³ dat het rendement van begeleiding samenhangt met de frequentie én de kwaliteit van de contactmomenten. Concreet betekent dit: minimaal één vaste begeleidingsactiviteit per maand (bijvoorbeeld een mentor- of coachgesprek), met daarnaast aanvullende momenten rondom belangrijke mijlpalen zoals beoordelingsgesprekken, schoolontwikkelgesprekken of teaminterventies.

De structuur van de begeleiding blijkt eveneens van groot belang. Effectieve begeleiding is niet vrijblijvend, maar kent een duidelijke opbouw, planning en rolverdeling. Zo beschrijven Leithwood et al.³⁴ dat succesvolle programma's een expliciete doelenstructuur hebben, waarin zowel de verwachtingen van de begeleider als die van de startende schoolleider worden benoemd. Ook Clarke & Wildy³⁵ pleiten voor een begeleidingsaanpak waarin sprake is van gelaagdheid. Startende schoolleiders hebben baat bij verschillende typen begeleiding, van mentorschap tot peer learning, mits deze in samenhang worden aangeboden binnen een programmatische aanpak. Stelselmatige monitoring van de begeleidingstrajecten is ook essentieel. Landen met sterke systemen voor schoolleiderschap – zoals Canada, Schotland en Finland – combineren begeleiding van starters met evaluatie-instrumenten, peer feedback en gezamenlijke leertrajecten. Zo benoemt een expert:

‘Als ik bestuurder zou zijn dan zou ik schoolleiders vragen waar zij tegenaan lopen. Ik adviseer bestuurders om startende schoolleiders goed te monitoren. Als jij je als bestuurder kwetsbaar opstelt, dan nodig je schoolleiders ook uit om zich kwetsbaar op te stellen omdat ze beter kunnen aangeven of ze ondersteuning nodig hebben. Belangrijk om als bestuurder dit gesprek met hen te voeren.’

³³ Grissom, Egalite en Lindsay (2021)

³⁴ Leithwood et al.

³⁵ Clarke & Wildy, 2010.

3. Cijfers over in- en uitstroom en achtergrondkenmerken

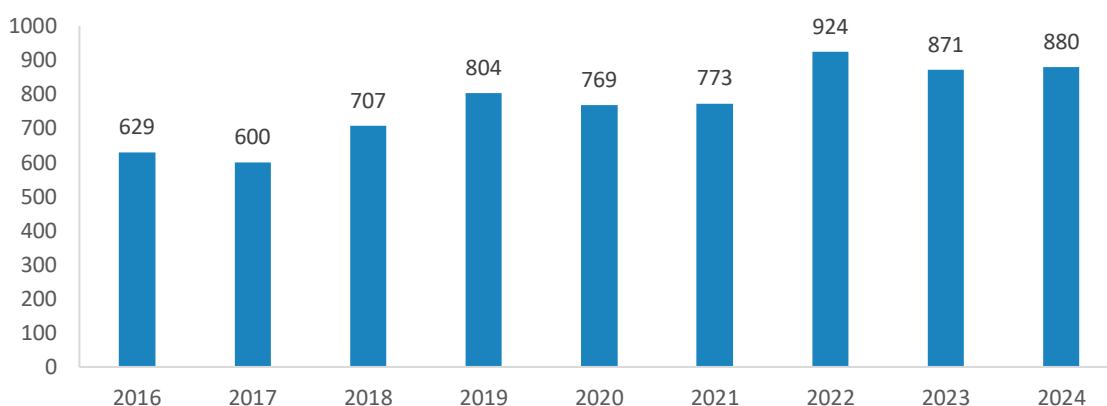
Om inzicht te krijgen in de in- en uitstroomcijfers van startende schoolleiders, sectoren van herkomst en hun achtergrondkenmerken heeft DUO analyses uitgevoerd op CBS Microdata en hun eigen personeelsbestanden over de periode 2016-2024. In dit hoofdstuk staan deze analyses centraal.

3.1 Instroom van schoolleiders

Instroom van schoolleiders groeit; lichte afvlakking na 2022

De jaarlijkse instroom van nieuwe schoolleiders vertoont tussen 2016 en 2024 een wisselend, maar in grote lijnen een stijgend verloop (Figuur 3.1). Waar in 2016 nog 629 nieuwe schoolleiders instroomden, is dit aantal in 2024 gestegen tot 880, een toename van circa 40%. Vanaf 2018 zet de groeiontwikkeling in, met als hoogste punt het jaar 2022 waarin de instroom piekt op 924. In de daaropvolgende jaren neemt het aantal af. De afgelopen vijf jaar was de gemiddelde jaarlijkse instroom 843.

Figuur 3.1: Aantal instromende schoolleiders, 2016-2024

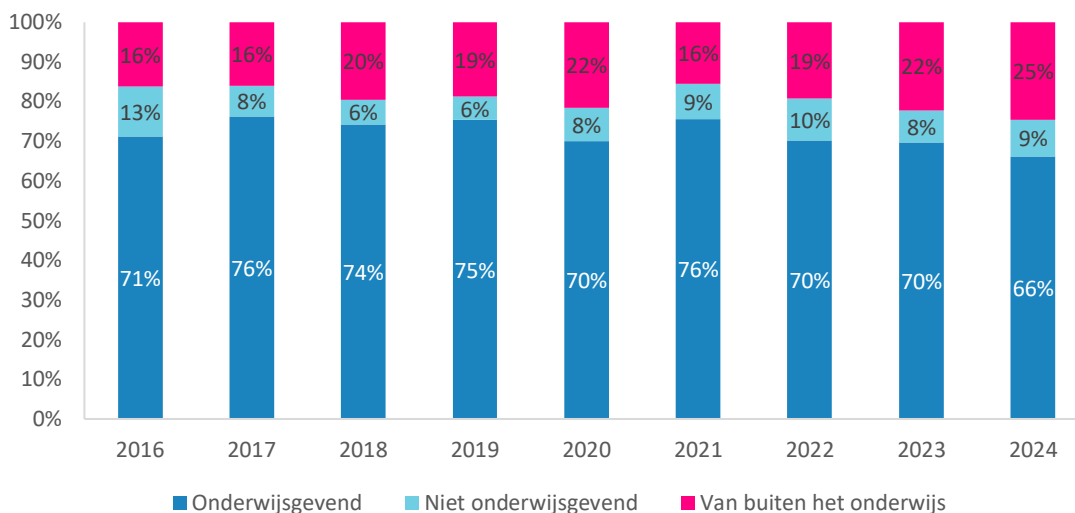


7 op de 10 schoolleiders werkte eerst als leraar

Het grootste deel van de nieuwe schoolleiders was voor hun aanstelling werkzaam als leraar in het po. Dit aandeel schommelt tussen 2016 en 2021 tussen de 70% en 76%. Sinds 2021 is dit aandeel afgenomen naar 66% in 2024 (Figuur 3.2). Tussen de 6% en 13% van de instromers werkte tussen 2016 en 2024 wel in het onderwijs, maar niet als leraar (bijvoorbeeld in ondersteunende of beleidsmatige functies). In 2024 was dit aandeel 9%. Het aandeel schoolleiders dat van buiten het

onderwijs komt, neemt toe: van 16% in 2016 naar 25% in 2024. De groep zij-instomende schoolleiders is dus gegroeid.

Figuur 3.2: Functie voorafgaand instroom als schoolleider, 2016-2024



Grootste instroom in Amsterdam, gevolgd door Rotterdam, Groningen en Friesland

De grootste groep startende schoolleiders is in de periode 2016-2024 in Amsterdam gaan werken (totaal 364 schoolleiders wat neerkomt op 5,2% van het totaal aantal starters) (Tabel 3.1). Op de voet gevolgd door Rotterdam, Groningen en Friesland (respectievelijk 307 (4,4%); 297 (4,3%) en 282 (4,1%).

Tabel 3.1: Verdeling startende schoolleiders over arbeidsmarktregio's, 2016-2024

Arbeidsmarktregio	Aantal startende schoolleiders	%	Arbeidsmarktregio	Aantal startende schoolleiders	%
Amsterdam	364	5,2%	Midden-Gelderland	144	2,1%
Rotterdam	307	4,4%	Rivierenland	157	2,3%
Groningen	297	4,3%	Zeeland	138	2,0%
Friesland	282	4,1%	FoodValley	133	1,9%
Noord-Holland Noord	269	3,9%	Utrecht	132	1,9%
Rijnmond (zd R'dam)	257	3,7%	Gooi en Vechtstreek	130	1,9%
Veluwe Stedendriehoek	255	3,7%	Noord-Limburg	114	1,6%
Den Haag	253	3,6%	Achterhoek	110	1,6%
Midden-Utrecht (zd Utrecht)	234	3,4%	Zaanstreek/Waterland	109	1,6%
Twente	232	3,3%	Flevoland (zd Almere)	108	1,6%
Regio Zwolle	230	3,3%	Almere	108	1,6%
Onbekend	223	3,2%	Rijk van Nijmegen	101	1,5%
Noordoost-Brabant	221	3,2%	Haaglanden (zd Den Haag)	94	1,4%
West-Brabant	207	3,0%	Drenthe	93	1,3%
Holland Rijnland	200	2,9%	Zuid-Limburg	93	1,3%
Amersfoort	200	2,9%	Drechtsteden	78	1,1%

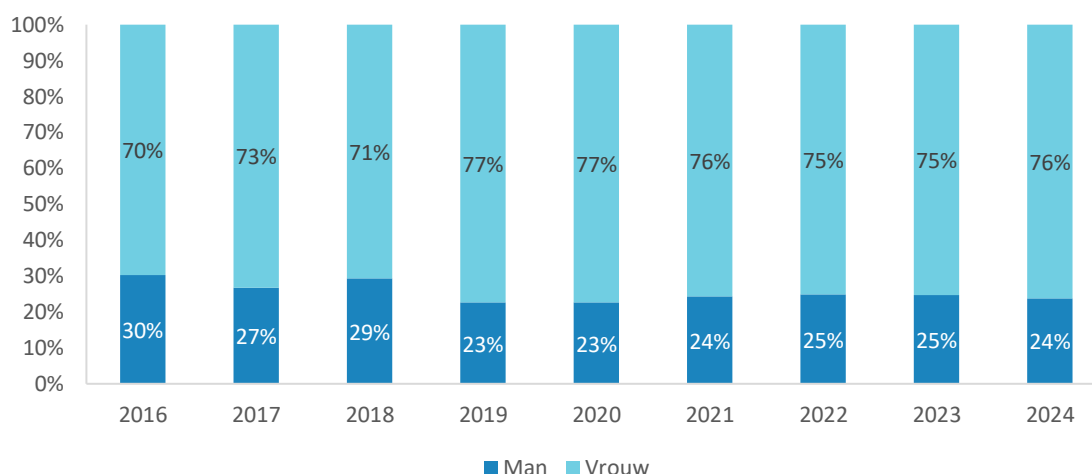
Midden-Brabant	182	2,6%	Helmond-De Peel	69	1,0%
Groot Amsterdam (zd A'dam)	175	2,5%	Midden-Limburg	66	0,9%
Zuidoost-Brabant	166	2,4%	Midden-Holland	60	0,9%
Zuid-Kennemerland en IJmond	157	2,3%	Gorinchem	52	0,7%
Zuid-Holland Centraal	157	2,3%			

3.2 Achtergrondkenmerken van instromers

Circa driekwart van de startende schoolleiders is een vrouw

Als we kijken naar de man-vrouw verdeling in de periode 2016-2024 zien we dat de meeste startende schoolleiders vrouw zijn (Figuur 3.3). In deze periode lag het aandeel vrouwelijke startende schoolleiders tussen de 70% en 77%. Vanaf 2019 stabiliseert de verdeling rond 24–25% mannen en 75–76% vrouwen; een vrij constante verhouding.

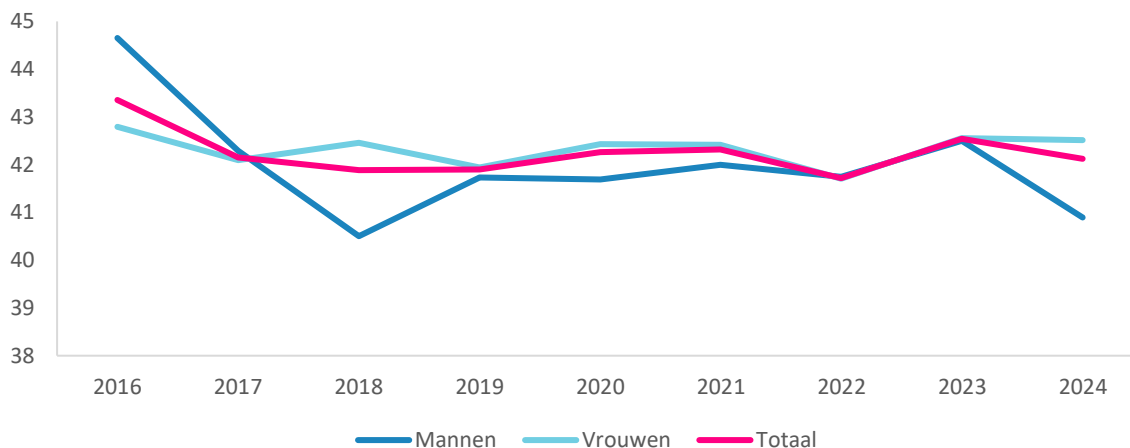
Figuur 3.3: Verdeling man/vrouw nieuwe schoolleiders, 2016-2024



De gemiddelde leeftijd van startende schoolleiders is 42 jaar

De gemiddelde leeftijd van startende schoolleiders ligt de afgelopen jaren rond de 42,2 jaar (Figuur 3.4). De leeftijd van mannelijke en vrouwelijke starters verschilt niet veel: bij mannen is het gemiddelde 42 jaar en bij vrouwen 42,3 jaar. Wel zien we per jaar wat schommelingen rondom deze gemiddelden. Het leeftijdsverschil tussen mannen en vrouwen vlakt de laatste jaren af, sinds 2021 liggen de gemiddelden vrijwel gelijk. In 2024 is de gemiddelde leeftijd van startende schoolleiders 42,1 jaar, waarbij we wel weer een groter verschil zien tussen en mannen en vrouwen. In 2024 ligt de gemiddelde leeftijd van mannelijke schoolleiders op 40,9 jaar en van vrouwelijke schoolleiders op 42,5 jaar, een verschil van 1,6 jaar.

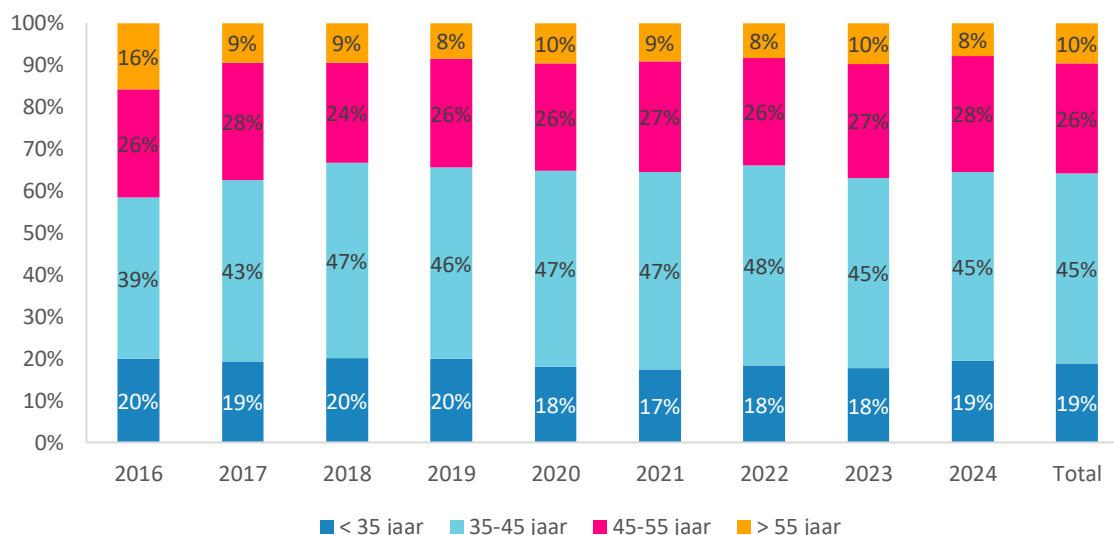
Figuur 3.4: Gemiddelde leeftijd startende schoolleiders, 2016-2024



Ongeveer 45% is tussen de 35-45 jaar

De meeste schoolleiders bevinden zich midden in hun loopbaan wanneer zij starten als schoolleider. Over de periode 2016-2024 bevindt zo'n 45% van de startende schoolleiders zich in de leeftijdscategorie van 35 tot 45 jaar (Figuur 3.5). Ongeveer een kwart van de startende schoolleiders is tussen de 45 en 55 jaar en een vijfde van de startende schoolleiders is jonger dan 35 jaar. Verder is rond de 10% ouder dan 55 jaar. Deze verdeling tussen de leeftijdscategorieën is redelijk stabiel over de periode 2017-2024. Alleen in 2016 zien we een relatief groter aandeel 55-plussers in vergelijking tot de andere jaren.

Figuur 3.5: Verdeling startende schoolleiders (totaal) in leeftijdscategorieën, 2016-2024

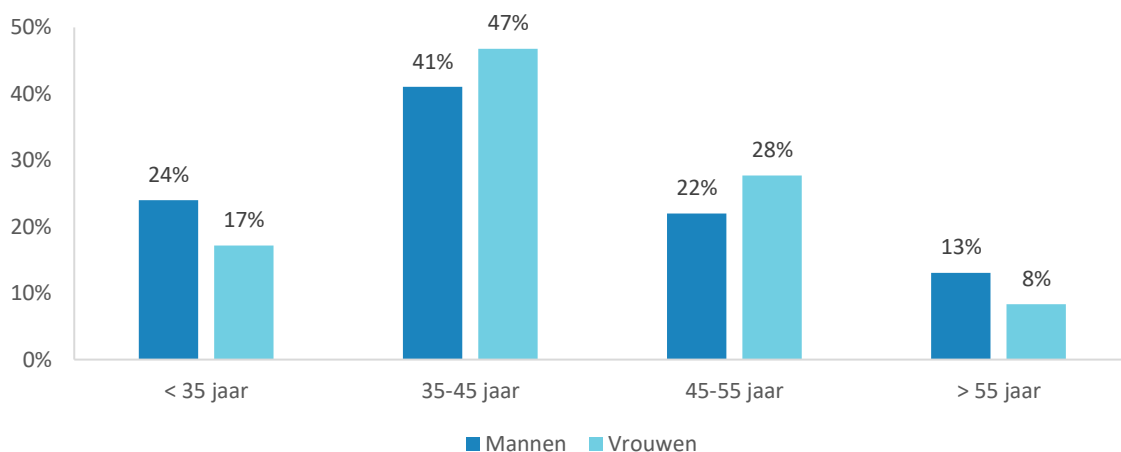


Meer mannelijke schoolleiders in de jongste en oudste leeftijdscategorie

Als we inzoomen op de verschillen tussen mannen en vrouwen dan valt op dat het aandeel mannelijke startende schoolleiders in de periode 2016-2024 in de leeftijdscategorie < 35 jaar met gemiddeld 7 procentpunt verschilt ten opzichte van het aantal vrouwen (24% t.o.v. 17%) (Figuur 3.6). Tegelijkertijd zien we ook in de oudste leeftijdscategorie, >55 jaar meer mannen dan vrouwen (13% t.o.v. 8%). Mannen laten een breder en ouder instroomprofiel zien, met relatief veel starters onder

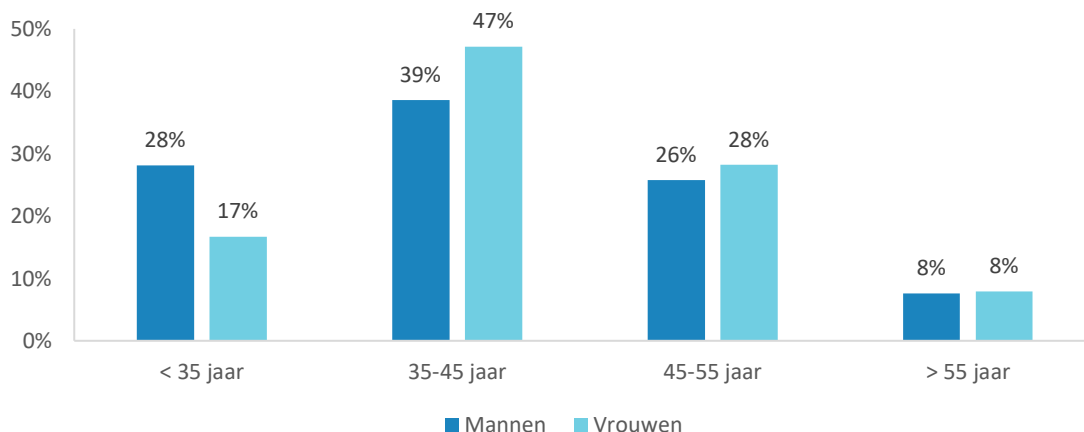
de 35 jaar en boven de 55 jaar. Vrouwen starten daarentegen overwegend in het midden van hun loopbaan (35–45 jaar en 45–55 jaar).

Figuur 3.6: Verdeling startende schoolleiders in leeftijdscategorieën uitgesplitst naar geslacht, 2016-2024



Kijken we naar het meest recente jaar, 2024, dan zien we een nog groter verschil tussen mannen en vrouwen in de jongste leeftijdscategorie (< 35 jaar) (Figuur 3.7). Ruim een kwart (28%) van de mannelijke starters is jonger dan 35 jaar, tegenover 17% van de vrouwelijke starters. Een verschil van 11 procentpunt. Bij vrouwen ligt het zwaartepunt juist in de categorie 35–45 jaar: ongeveer de helft van de vrouwelijke startende schoolleiders valt in deze groep. Bij mannen geldt dit voor circa twee op de vijf starters. In de leeftijdsgroepen 45–55 jaar en > 55 jaar zijn de verschillen tussen mannen en vrouwen in 2024 beperkt.

Figuur 3.7: Verdeling startende schoolleiders in leeftijdscategorieën uitgesplitst naar geslacht, 2024

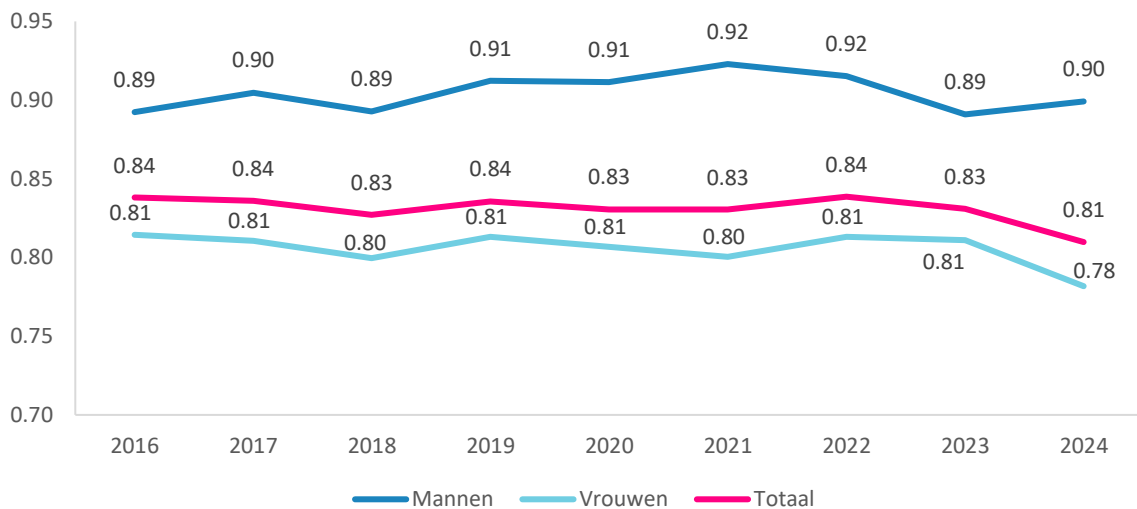


3.3 Aanstellingsomvang

Gemiddelde aanstellingsomvang ligt op 0,83 fte

De gemiddelde aanstellingsomvang in de periode 2016-2024 bedraagt 0,83 fte (Figuur 3.8). Er zijn verschillen in de aanstellingsomvang tussen mannen en vrouwen. Mannen werken gemiddeld over deze periode 0,9 fte en vrouwen 0,81 fte. We zien geen substantiële verschillen over de jaren heen.

Figuur 3.8: Gemiddelde aanstellingsomvang van startende schoolleiders, 2016-2024



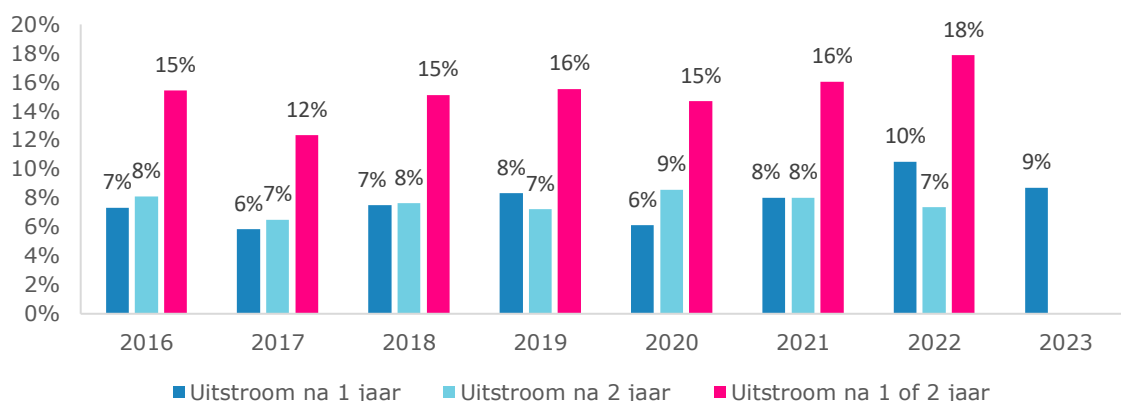
3.4 Uitstromende schoolleiders

Uitstroom in de eerste twee jaar ligt gemiddeld op 15%

Figuur 3.9 laat de uitstroom van startende schoolleiders zien na één jaar, na twee jaar en in totaal over de eerste twee jaar in de periode tussen 2016 en 2022. De percentages hebben betrekking op cohorten van instromende schoolleiders. Het percentage uitstroom na één jaar betreft schoolleiders die binnen het eerste jaar al weer vertrekken; het percentage uitstroom na twee jaar betreft schoolleiders die tussen het eerste en het tweede jaar nadat ze zijn begonnen, zijn uitgestroomd. Gemiddeld bedraagt de uitstroom in het eerste jaar zo'n 8% en in het tweede jaar eveneens ongeveer 8%. Samen leidt dit tot een gemiddelde uitstroom van 15 á 16% in de eerste twee jaar.

In 2022 stroomden 924 schoolleiders in. Van deze groep stroomden 97 schoolleiders na één jaar uit (10%) en 68 schoolleiders na twee jaar (7%). Zowel de uitstroom na één jaar als de totale uitstroom in de eerste twee jaar (17%) bereikt in dit jaar het hoogste niveau van de gehele periode. Voor 2023 is alleen de uitstroom na één jaar bekend (9%). Gegevens over uitstroom na twee jaar zijn op dit moment nog niet beschikbaar.

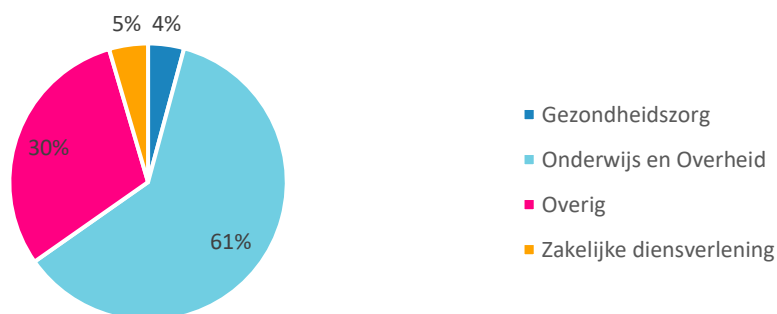
Figuur 3.9: Uitstroom van startende schoolleiders na 1 en 2 jaar, 2016-2023



Bijna twee derde na twee jaar nog werkzaam als schoolleider

Figuur 3.10 toont dat een meerderheid van de schoolleiders die tussen 2016 en 2023 binnen twee jaar na instroom is uitgestroomd (61%) actief blijft binnen de sector onderwijs en overheid.

Figuur 3.10: Uitstroom na 1 of 2 jaar, 2016-2023

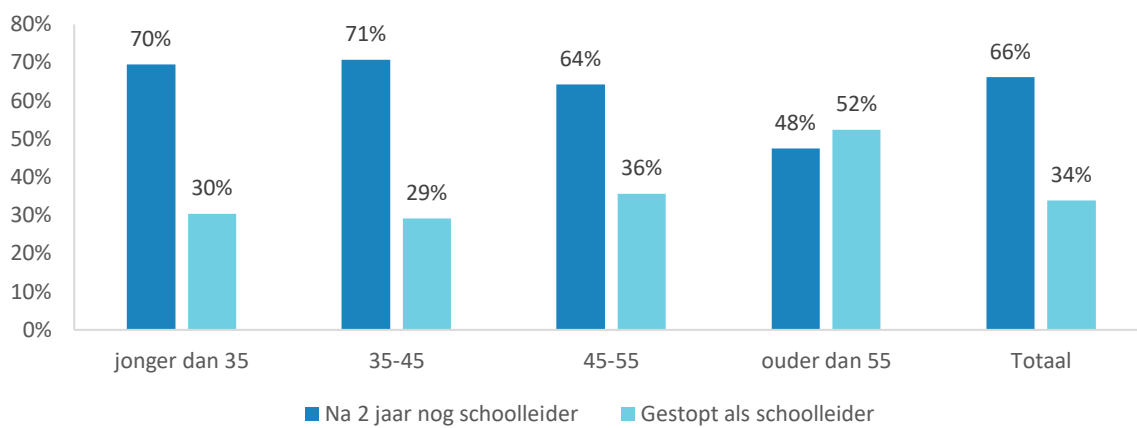


Hoogste uitstroom binnen drie jaar onder de groep schoolleiders van 55 jaar en ouder

De uitstroom binnen drie jaar is in de periode 2016-2024 het hoogst binnen de leeftijdscategorie ouder dan 55 jaar (Figuur 3.11). Ruim de helft van de schoolleiders ouder dan 55 jaar³⁶ die in de periode van 2016-2024 zijn gestart als schoolleider is binnen drie jaar uitgestroomd. Van de groep 45-55 jaar stroomt 36% binnen drie jaar uit als schoolleider. Schoolleiders jonger dan 35 jaar en tussen de 35 en 45 jaar stromen ongeveer even vaak uit (30% versus 29%).

³⁶ In deze groep zitten ook de schoolleiders die de pensioengerechtigde leeftijd hebben bereikt.

Figuur 3.11: Uitstroom naar leeftijd, 2016-2024



4. Begeleiding schoolleiders: resultaten uit enquête en interviews

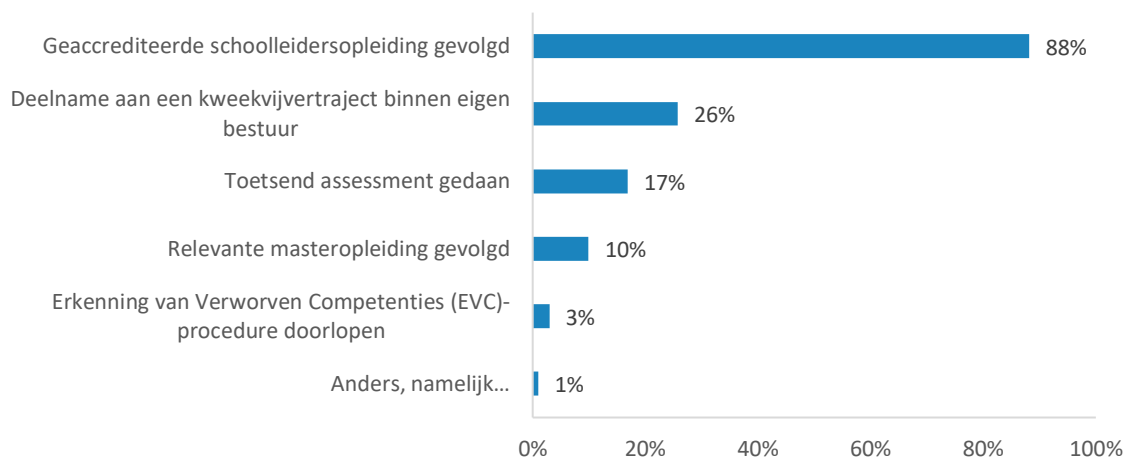
In dit hoofdstuk staan de resultaten uit de enquête onder startende schoolleiders en gesprekken met startende schoolleiders centraal. Ze laten zien met welke uitdagingen de startende schoolleiders te maken hebben en welke ervaringen zij met het inwerktraject of de begeleiding hebben opgedaan. Ook geven de schoolleiders suggesties voor verbetering.

4.1. Uitdagingen voor startende schoolleiders

Vorbereiding op het schoolleiderschap

De meerderheid van de deelnemende schoolleiders (88%) geeft aan dat zij een geaccrediteerde schoolleidersopleiding hebben gevolgd om zich voor te bereiden op het schoolleiderschap (Figuur 4.1). Ongeveer een kwart heeft deelgenomen aan een kweekvijvertraject (opleidings- en ontwikkelingstraject) binnen hun eigen bestuur en 17% heeft een toetsend assessment gedaan.

Figuur 4.1: Ondernomen scholingsactiviteiten om voor te bereiden op het schoolleiderschap (meerdere antwoorden mogelijk, n= 101)



Uitdagingen in de beginfase van het schoolleiderschap

Aan de startende schoolleiders is gevraagd welke uitdagingen zij in de beginfase van hun functie ervaren. Zij geven aan dat vooral de omvang en complexiteit van het takenpakket een grote uitdaging vormen. Zij vervullen veel verschillende rollen tegelijk, wat het lastig maakt om overzicht te houden en prioriteiten te stellen. Hierdoor wordt de verantwoordelijkheid als intens ervaren. Eén schoolleider verwoordt dit volgt:

‘Er komt enorm veel op je af. Als schoolleider ben je (team)coach, verantwoordelijk voor de kwaliteit, veiligheid en financiën, verzuimmanager, preventiemedewerker, troubleshooter, ondernemer, communicatiemedewerker, strategisch beleidsmedewerker en dan heb ik nog niet eens alle petten benoemd.’

Het gevoel voortdurend ‘aan’ te moeten staan en altijd bereikbaar te zijn, versterkt de ervaren werkdruk. Zoals een schoolleider aangeeft:

‘Het meest onderschat in mijn functie heb ik het 24/7 bereikbaar moeten zijn. In theorie zou je altijd gebeld kunnen worden. Afgezien van de nachten sta je voor je gevoel altijd aan.’

Daarnaast blijkt het in de dagelijkse praktijk een uitdaging om overzicht en regie over de eigen agenda te behouden. De druk van de dagelijkse werkzaamheden maakt dat schoolleiders het gevoel hebben geleefd te worden door de waan van de dag:

‘Het overzien van de hoeveelheid werk; er speelt veel en het kost tijd om zicht te krijgen op alle lagen binnen de organisatie’

‘De regie nemen en behouden over je eigen agenda; anders neemt de waan van de dag het over.’

Daarnaast noemen startende schoolleiders het lerarentekort veelvuldig als uitdaging. Ze geven aan veel tijd en energie te besteden aan het (tijdelijk) opvullen van vacatures en het werven van nieuwe leraren. Wat volgens hen ten koste gaat van de schoolontwikkeling. Ze benoemen dat ze zich door de tekorten gedwongen voelen om zich vooral op operationele vraagstukken te richten, in plaats van op strategische en beleidsmatige ontwikkelingen. Eén geïnterviewde schoolleider verwoordt dit als volgt:

‘Iedere ochtend moet er weer een puzzel worden gelegd als er zieken zijn, zodat alle klassen een leraar voor de klas hebben staan.’

Ook benoemen de startende schoolleiders frequent uitdagingen op het gebied van financiële en administratieve processen, het begeleiden van hun team en het onderhouden van relaties met externe stakeholders.

Een deel van de ondervraagde schoolleiders ervaart de interactie met ouders als een complex aspect van de functie. Een aantal schoolleiders benoemt dat zij geconfronteerd worden met toenemende assertiviteit of agressie van ouders. Een schoolleider geeft aan:

‘De omgang met ouders is een uitdaging. Alle andere uitdagingen had ik voorzien en me erop voorbereid, maar niet op deze.’

Verder geven de schoolleiders aan het als uitdaging te ervaren dat ze regelmatig alleen staan in hun functie. Ze benoemen dat er relatief veel zaken zijn waar zij niet over kunnen sparren met collega's binnen hun school. Een schoolleider schrijft:

‘De opleiding en de begeleiding kan nog zo goed zijn, maar als er op een willekeurige donderdagmiddag 'heisa in de tent' is, dan wordt er op dat moment naar jou gekeken en wordt er verwacht dat jij direct handelt.’

Een aantal schoolleiders geeft in de interviews aan zich geen onderdeel te voelen van het team. Zo benoemt een schoolleider:

‘Het gevoel dat je niet echt bij het team hoort, daar heb ik wel struggles mee gehad. Het voelde niet altijd fijn om keuzes te moeten maken waar niet iedereen even blij mee is.’

Ook missen zij aansluiting met collega schoolleiders van andere scholen.

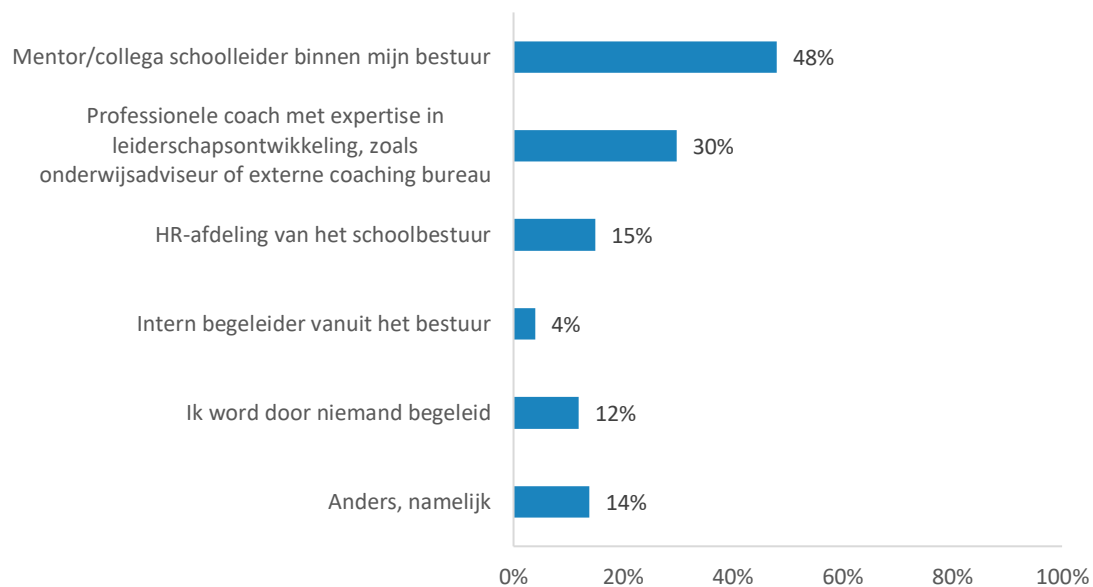
Tot slot geven schoolleiders die van buiten het onderwijs instromen aan dat de cultuur binnen het onderwijs een extra uitdaging voor hen vormt. Zij omschrijven de onderwijscultuur als een ‘familiecultuur’ waarin de omgangsvormen en dynamiek anders zijn dan in andere sectoren.

4.2 Ervaringen met het inwerktraject en de begeleiding

Ontvangen begeleiding

Ongeveer de helft van de schoolleiders geeft aan dat zij begeleid zijn door een mentor of collega schoolleider van dezelfde schoolorganisatie (Figuur 4.2). 30% geeft aan begeleiding te hebben ontvangen van een professionele coach met expertise op leiderschapsontwikkeling, zoals een onderwijsadviseur of een extern coachingsbureau. Geen enkele schoolleider ontvangt begeleiding van een schoolleider van buiten de schoolorganisatie. 12% van de schoolleiders geeft aan dat zij door niemand zijn begeleid. Daarnaast benoemt een deel van de schoolleiders (14%) dat zij door iemand anders worden begeleid, zoals iemand vanuit de schoolleidersopleiding, een schoolbestuurder of een gepensioneerde voorganger.

Figuur 4.2: Ontvangen begeleiding (meerdere antwoorden mogelijk, n= 101)



Aan de startende schoolleiders is daarnaast gevraagd welke vormen van begeleiding zij aangeboden hebben gekregen en van welke vormen van begeleiding zij gebruik hebben gemaakt. Tussen de antwoorden op deze twee vragen zien we kleine verschillen. Op het moment dat iets wordt aangeboden wordt er bijna altijd gebruik van gemaakt. De meeste startende schoolleiders hebben intervisiebijeenkomsten aangeboden gekregen en hebben regelmatig evaluatie- en voortgangsgesprekken gevoerd met hun leidinggevende of iemand van HR (iets minder dan de helft) (Figuur 4.3). Gevolgd door cursussen of trainingen over specifieke vaardigheden (rond een derde). 7% geeft aan dat zij geen begeleiding aangeboden hebben gekregen. Administratieve ondersteuning (22%) scoort laag, terwijl administratieve processen juist een veelgenoemde uitdaging zijn voor startende schoolleiders.

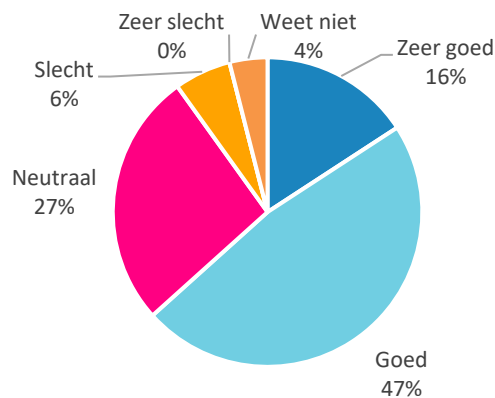
Figuur 4.3: Aangeboden en gebruikte vormen van begeleiding (meerdere antwoorden mogelijk, n=101)



Mate van aansluiting begeleiding bij uitdagingen in de praktijk

Ongeveer drie vijfde van de startende schoolleiders is van mening dat de begeleiding die zij ontvangen goed of zeer goed aansluit bij de uitdagingen die zij in de praktijk ervaren (Figuur 4.4). Iets meer dan een kwart voor de antwoordoptie ‘neutraal’. Ongeveer 6% van de startende schoolleiders geeft aan dat de begeleiding slecht aansluit bij de uitdagingen waar zij tegenaan lopen. Zij geven met name aan dat ze een coach hebben gemist om op onderwijskundig niveau mee te kunnen sparren.

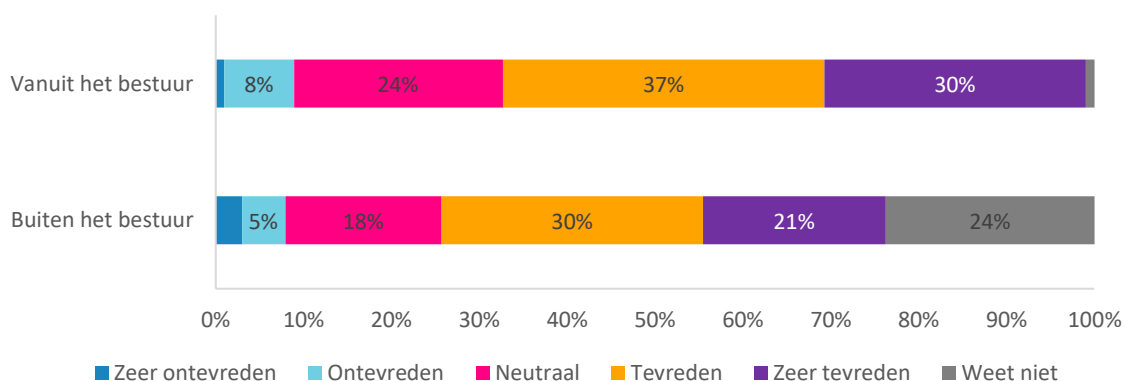
Figuur 4.4: Aansluiting van begeleiding bij uitdagingen in de praktijk (n= 101)



Tevredenheid over begeleiding

De startende schoolleiders is vervolgens gevraagd naar hun algehele tevredenheid over de begeleiding die zij tot nu toe hebben ontvangen. Er is zowel gekeken naar de tevredenheid over de begeleiding vanuit het bestuur als van buiten het bestuur. 66% van de schoolleiders is (zeer) tevreden over de begeleiding vanuit het bestuur en de helft over de begeleiding van buiten het bestuur (Figuur 4.5). Daarbij moet worden opgemerkt dat meerdere schoolleiders aangeven geen begeleiding te hebben gehad buiten het bestuur of weinig zicht hebben op welke ondersteuning er vanuit buiten het bestuur is. Negen procent geeft aan (zeer) ontevreden te zijn over de begeleiding vanuit het bestuur en 8% is (zeer) ontevreden over de begeleiding buiten het bestuur.

Figuur 4.5: Tevredenheid over begeleiding (n=101)



Startende schoolleiders die 'neutraal' hebben geantwoord geven onder andere aan dat zij veel zelf moesten uitzoeken en dat het initiatief voor begeleiding bij henzelf ligt. Zo benoemt een startende schoolleider:

'De belangstelling en betrokkenheid vanuit mijn leidinggevende is er wel, maar uiteindelijk voelt het toch dat ik mijn eigen boontjes moet doppen en heb ik in lastige situaties zelf hulp en begeleiding gezocht.'

Anderen geven aan dat zij ertegen aanlopen dat er weinig tijd is voor begeleiding. Ook missen zij bepaalde begeleiding, bijvoorbeeld op organisatorisch en financieel vlak en op het gebied van het voeren van oudergesprekken. Hoewel zij de aangeboden intervisie en coaching waardevol vinden, geeft een deel van de startende schoolleiders aan dat de begeleiding soms te algemeen is en dat zij maatwerk missen.

Bij de startende schoolleiders die ontevreden zijn zit dat met name in het missen van begeleiding en onvoldoende structuur hierin. Zo benoemt een schoolleider:

'Vanuit ons bestuur is weinig tot geen begeleiding, mits je zelf aangeeft daar behoefte aan te hebben. Ik mis een bepaalde begeleidingsstructuur.'

Enkele schoolleiders hebben het gevoel er helemaal alleen voor te staan. Van buiten het bestuur zit de ontevredenheid voornamelijk in dat begeleiding ontbreekt of als onvoldoende wordt ervaren. Andere schoolleiders geven aan niet te weten welke hulp van buiten het bestuur zij hadden kunnen of mogen verwachten.

Activiteiten die ontwikkeling meest bevorderen

Aan de startende schoolleiders is in een open vraag voorgelegd welke vormen van begeleiding of aspecten van het inwerktraject hen het meest hebben geholpen bij hun ontwikkeling. Zij noemen vooral:

- Sparren met collega-schoolleiders
- Begeleiding door een mentor of ervaren schoolleider
- Coaching (intern en extern)
- Intervisie en netwerken
- Praktische ondersteuning en tijd om te leren

Het sparren met collega-schoolleiders wordt het vaakst genoemd als waardevolle ondersteuning. Het uitwisselen van ervaringen, bespreken van casuïstiek en gezamenlijk reflecteren op uitdagingen helpt om sneller grip te krijgen op de functie. Zo benoemen schoolleiders:

‘Door samen te werken met ervaren collega's en collega's in een vergelijkbare functie kun je veel met en van elkaar leren’

‘De begeleiding van mijn collega-schoolleider heb ik als zeer prettig ervaren. Er was in het begin (eerste twee maanden) één dag per week ruimte om mij wegwijs te maken. Alle vragen konden worden gesteld. Hierdoor kwam ik steviger in mijn schoenen te staan.’

Daarnaast geven de schoolleiders aan dat een mentor of buddy hen hielp bij zowel praktische vragen als persoonlijke groei. Met name mentoren die ervaring hebben in het vak en bekend zijn met het bestuur, bieden volgens hen waardevolle contextspecifieke begeleiding. Coachingstrajecten - vaak extern - worden gewaardeerd voor het ontwikkelen van persoonlijk leiderschap en het bespreken van casuïstiek. De coaching helpt bij het reflecteren op hun eigen kwaliteiten en leiderschapsstijl en biedt ruimte om uitdagingen te bespreken. Zo geeft een schoolleider aan:

‘De begeleiding door een informele buddy en het coachingstraject hebben mij goed geholpen. Vraaggestuurd werken past bij mij, maar soms weet je simpelweg niet wat je niet weet. Juist dan is het belangrijk dat je goed wordt meegenomen in de processen: welke afspraken zijn er, hoe werken we samen? Wat ik echt gemist heb, is een draaiboek of leidraad voor startende schoolleiders.’

Intervisiesessies met studiegenoten, collega-directeuren of peers worden eveneens als belangrijk ervaren. Dit biedt volgens de schoolleiders een veilige omgeving om uitdagingen te bespreken en oplossingen te vinden. Netwerken met andere schoolleiders maakt het mogelijk om ideeën, documenten en ervaringen uit te wisselen. Tot slot wordt praktische ondersteuning, zoals begeleiding bij financiën, HR en administratieve processen, als helpend ervaren. Zo verwoordt een schoolleider:

‘De geboden administratieve en financiële begeleiding is zeer fijn, omdat dit een stuk werklast wegneemt. Hier zijn binnen mijn bestuur collega's met expertise voor aangesteld.’

Een duidelijke structuur en vaste aanspreekpunten zorgen voor een soepelere start in de functie, aldus de schoolleiders. Zoals een schoolleider aangeeft:

‘Per afdeling hulp en goede uitleg, denk hierbij aan huisvesting, financiën, ICT en beleid.’

Gemiste aspecten in het begeleidingstraject

Uit de open antwoorden van de startende schoolleiders komen vijf aspecten naar voren die zij het meest hebben gemist in hun begeleidingstraject:

- Gestructureerde en langdurige begeleiding
- Betrokkenheid en zichtbaarheid van het bestuur
- Praktische en administratieve ondersteuning
- Coaching en ruimte voor reflectie op persoonlijk leiderschap
- Werkdrukverlichting voor zichzelf

Een groot deel van de startende schoolleiders geeft in de open antwoorden aan dat een helder, gestructureerd inwerkprogramma voor hen ontbreekt. Dit zou volgens hen moeten bestaan uit vaste onderdelen, zoals coaching, intervisie, reflectie en ondersteuning bij administratieve en financiële processen. Daarnaast geven de schoolleiders aan dat de begeleiding vaak na het eerste jaar stopt, terwijl zij er dat liever zouden willen voortzetten in het tweede of derde jaar. Meerdere schoolleiders ervaren een gebrek aan contact met hun bestuurder. Zij hebben behoefte aan meer structurele voortgangsgesprekken en oprechte betrokkenheid, in plaats van enkel reactieve ondersteuning.

De schoolleiders geven ook aan dat zij vaak zelf hun weg moeten vinden in administratieve en financiële systemen, HR-taken en beleidsmatige verantwoordelijkheden. Er is behoefte aan duidelijke handleidingen en een aanspreekpunt voor praktische vragen. Zo benoemt een schoolleider:

‘Wat ik heb gemist, is een helder overzicht van de verantwoordelijkheden binnen het bestuurskantoor en waar welke informatie en data te vinden zijn. Daarnaast is het belangrijk om bij de start direct toegang te hebben tot alle benodigde systemen, eventueel aangevuld met duidelijke handleidingen voor het gebruik ervan.’

Sommige schoolleiders geven aan ook dat de hoeveelheid operationele en administratieve taken een zware belasting vormt. Extra ondersteuning, bijvoorbeeld door administratieve krachten, zou volgens hen helpen om de focus meer op onderwijsinhoudelijk leiderschap te leggen. Een deel van de schoolleiders mist structurele coaching, zowel op persoonlijk vlak als in hun leiderschapontwikkeling. Een vaste coach, mentor of sparringpartner helpt volgens hen bij het vinden van balans in de functie.

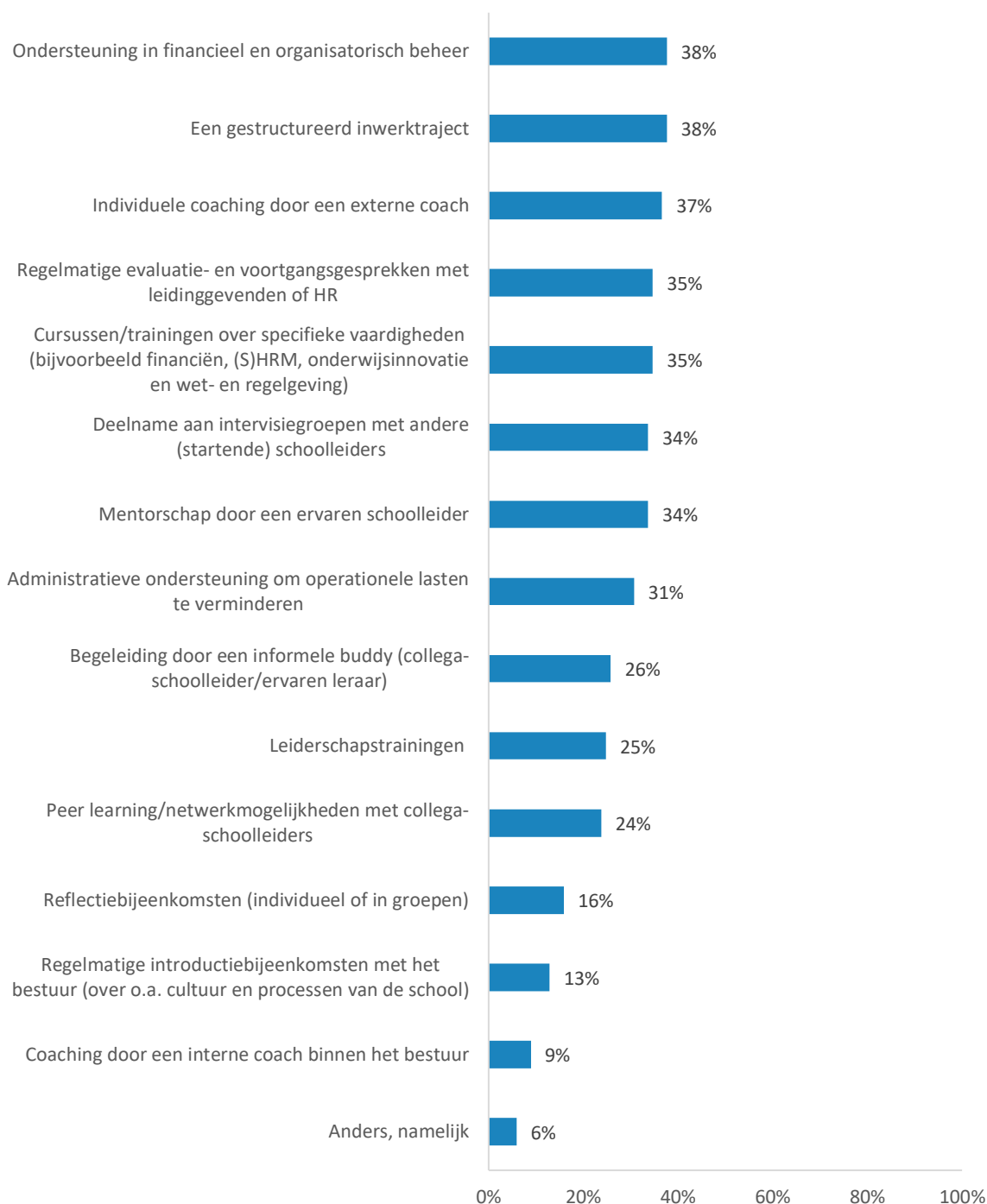
4.3 Ondersteuningsbehoefte

Op de vraag aan welke vormen van begeleiding of ondersteuning schoolleiders verder behoefte hebben, noemen zij vooral ondersteuning op financieel en organisatorisch gebied en een gestructureerd inwerktraject (beide 38%) en individuele coaching door een externe coach (37%) (Figuur 4.6). Een schoolleider benoemt:

‘Veel van het werk leer je 'on the job'. Maar door goede coaching of intervisie met collega's kun je veel en sneller leren. Ook financieel management blijft echt onderbelicht. Budgettering en investeringen binnen een schoolbudget is echt anders dan in een corporate wereld. Daarnaast zijn de onderwijsinhoudelijke dingen (SLO-

doelen, referentieniveaus, curriculum) echt zaken waar in de opleiding en begeleiding meer over verteld kan worden.'

Figuur 4.6: Vormen van begeleiding waar schoolleiders (meer) behoefte aan hebben (meerdere antwoorden mogelijk) (n= 101)



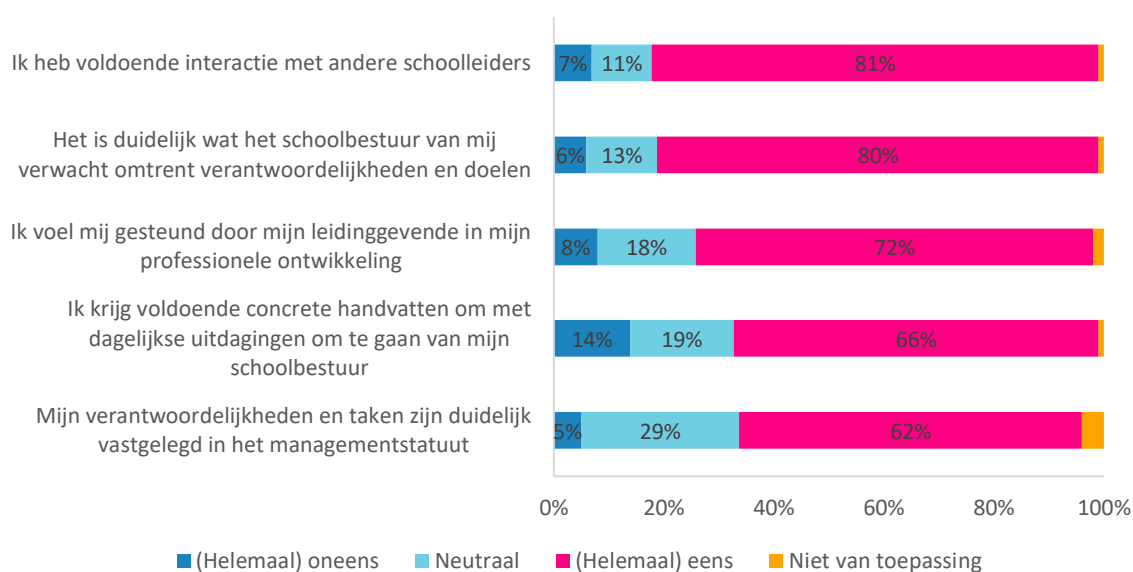
Startende schoolleiders voelen zich gesteund, maar krijgen niet altijd voldoende richting

De meeste startende schoolleiders ervaren voldoende interactie met andere schoolleiders (81%) en geven aan dat duidelijk is wat het schoolbestuur van hen verwacht (80%). Ook voelen de meeste startende schoolleiders zich gesteund door hun leidinggevende in hun professionele ontwikkeling

(72%) (Figuur 4.7). Bijna 1 op 5 antwoord echter 'neutraal' bij de stelling of zij door hun leidinggevende in hun professionele ontwikkeling worden ondersteund.

62% van de schoolleiders geeft aan dat hun verantwoordelijkheden en taken duidelijk zijn vastgelegd in het managementstatuut, maar 29% is neutraal en 5% is het (helemaal) oneens. Dit wijst erop dat er nog verbetering mogelijk is in de communicatie en vastlegging van taken en verantwoordelijkheden. Twee derde (66%) van de respondenten ervaart voldoende ondersteuning van het schoolbestuur bij dagelijkse uitdagingen. 14% van de schoolleiders zegt dat ze onvoldoende concrete handvatten krijgen, wat suggereert dat extra begeleiding of gerichte ondersteuning wenselijk kan zijn.

Figuur 4.8: Stellingen over ondersteuning (n= 101)



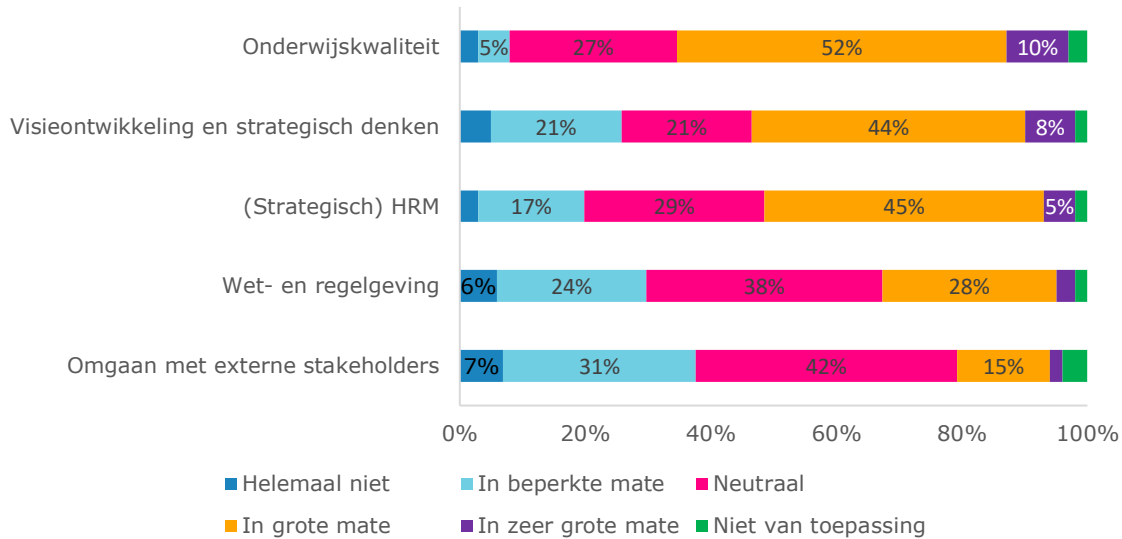
In de toelichting geeft een schoolleider aan dat het organiseren van ondersteuning voor kleine schoolorganisaties lastiger is:

‘Er is weinig tijd voor inwerken en weinig aandacht voor starters omdat de stichting klein is en kwetsbaar. We bestaan ook nog maar vijf jaar dus het is ook zoeken naar hoe een en ander (beter) gestructureerd kan worden. Er is wel de wil om ernaar te kijken en te verbeteren.’

4.4 Effectiviteit

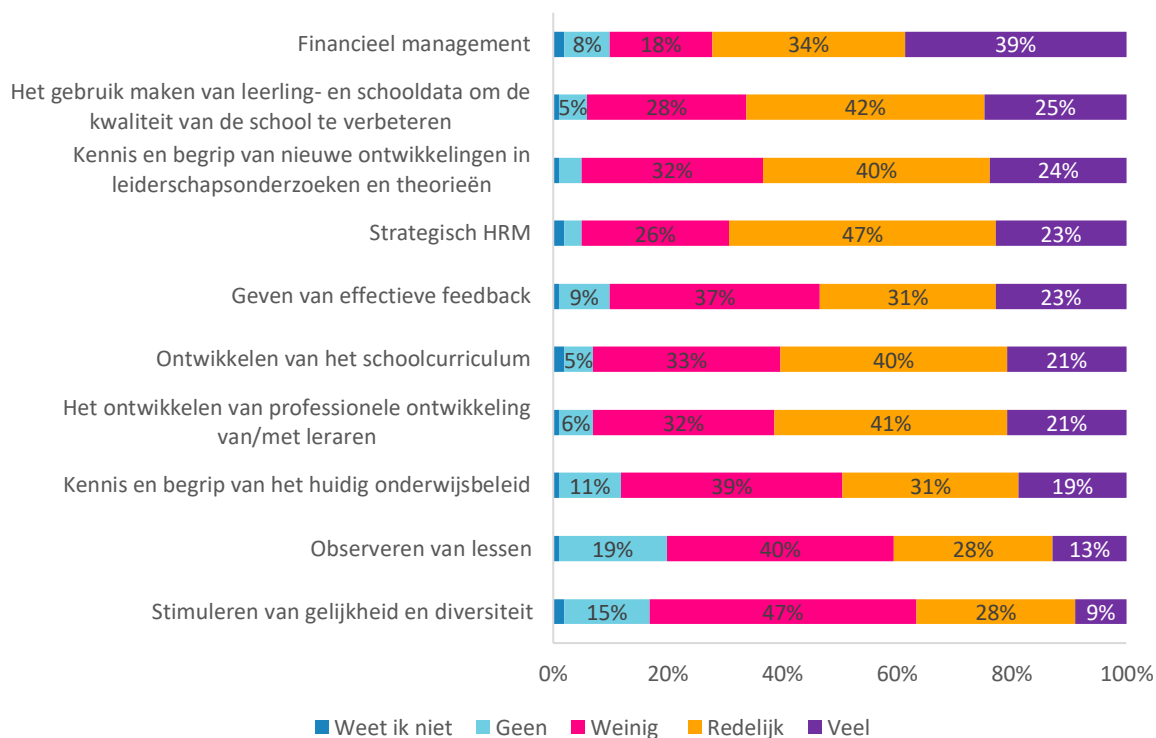
De startende schoolleiders benoemen vooral dat begeleiding bijdraagt aan hun ontwikkeling op het gebied van onderwijskwaliteit. Zo’n 62% antwoordt dat de begeleiding hier in (zeer grote) mate aan bijdraagt en een relatief groot aantal antwoordt hierop neutraal (27%) (Figuur 4.9). Ook zegt ongeveer de helft van de startende schoolleiders dat het bijdraagt aan hun visieontwikkeling en strategisch denken (52%) en (strategisch) HRM (50%). Bij wet- en regelgeving en omgaan met externe stakeholders antwoordt een groter aandeel neutraal (respectievelijk 38% en 42%) en in beperkte mate (respectievelijk 24% en 31%).

Figuur 4.9: In hoeverre draagt de begeleiding die je ontvangt bij aan je ontwikkeling op de volgende gebieden? (n= 101)



Op de vraag hoe zelfverzekerd zij zich voelen in hun rol als schoolleider, geeft 71% aan zich redelijk zelfverzekerd te voelen, terwijl 10% zich zeer zelfverzekerd voelt. Slechts 3% beschouwt zich onzeker in deze rol. Wat betreft persoonlijke ontwikkeling geven startende schoolleiders vooral aan behoefte te hebben aan ontwikkeling op het gebied van financieel management (Figuur 4.10): ongeveer twee op de vijf hebben hier veel behoefte aan en een derde een redelijke behoefte. Daarnaast is er behoefte aan verdere ontwikkeling in het gebruik van leer- en schooldata om de onderwijskwaliteit te verbeteren, evenals in kennis en begrip van nieuwe ontwikkelingen in leiderschapsonderzoeken en theorieën. Ook op het gebied van strategisch personeelsbeleid is er een duidelijke ontwikkelbehoefte: 47% geeft aan hier behoefte aan te hebben en 23% zelfs veel behoefte.

Figuur 4.10: Mate van behoefte aan professionele ontwikkeling op de volgende gebieden (N= 101)

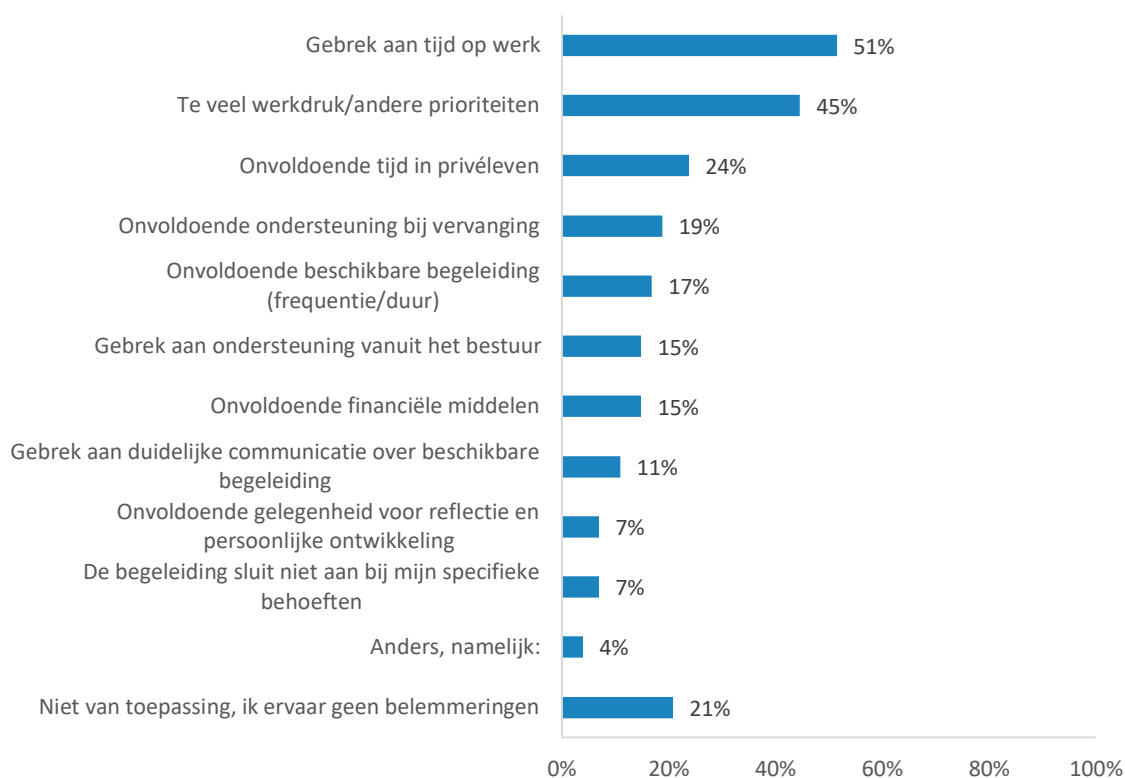


4.4 Belemmeringen en mogelijkheden tot verbetering

Ervaren belemmeringen

De startende schoolleiders ervaren met name gebrek aan tijd (51%) en te veel werkdruk of andere prioriteiten (45%) als belemmering om optimaal gebruik te maken van de begeleiding die binnen hun onderwijsorganisatie wordt geboden (Figuur 4.11). Ook onvoldoende tijd in privéleven (24%), onvoldoende ondersteuning bij vervanging (19%) en onvoldoende beschikbare begeleiding (17%) zijn knelpunten. Een op de vijf ervaart geen belemmeringen.

Figuur 4.11: Belemmeringen om optimaal gebruik te maken van aangeboden begeleiding (meerdere antwoorden mogelijk) (N= 101)



Mogelijkheden voor verbetering

De meest genoemde verbeterpunten voor begeleiding van startende schoolleiders die uit de enquête naar voren komen, zijn:

- Goed inwerktraject of inwerkprogramma
- Mentor of buddy-systeem
- Structurele coaching en intervisie
- Persoonlijke en op maat gemaakte begeleiding
- Meer tijd, ruimte en vermindering van werkdruk
- Beleidsmatige verankering door het bestuur

Een deel van de startende schoolleiders noemt het belang van een duidelijk, gestructureerd inwerktraject, over meerdere jaren. Zo geeft een schoolleider aan:

‘Een duidelijker begeleidingskader waarin in tijd en frequentie staat beschreven wat de begeleiding inhoudt en dat er ook al onderwerpen aan gekoppeld worden die verbonden zijn aan het jaarplan van een school.’

Een andere schoolleider antwoordt:

‘Ik zou zorgdragen voor: een inwerkprogramma verdeeld over drie jaar, praktische ondersteuning zoals kennis en werken in de systemen als ParnasSys, Cupella, Capisci, Visma. Een buddy die regelmatig tijd heeft om een dagdeel mee te draaien, zodat de vragen vanuit de praktijk echt gesteld kunnen worden.’

Daarnaast benoemen ze het belang van het koppelen van een startende schoolleider aan een ervaren schoolleider, coach of buddy die regelmatig beschikbaar is voor begeleiding en die laagdrempelig benaderbaar is voor vragen.

Ook antwoordt een deel van de schoolleiders behoefte te hebben aan begeleiding die inspeelt op hun individuele leerstijl, achtergrond of ervaring. Zo benoemt een schoolleider:

‘Kijk per individu. Als schoolleider 'van buiten' heb ik andere wensen of behoeften dan iemand die vanuit het onderwijs doorgroeit naar een functie als directeur. Kijk daarbij ook naar de leerstijl van het individu. Door in te spelen op de vraag of behoefte van de nieuwe directeur houd je het efficiënt en effectief.’

Een andere startende schoolleider antwoordt:

‘De verdieping op vakbekwaam schoolleider is per individu compleet anders. Hierdoor is begeleiding maatwerk. Vergelijkbaar wat je met startende leerkrachten doet.’

Een aantal starters geeft aan dat ze tijd en ruimte nodig hebben voor begeleiding en dat hun takenpakket aan het begin kleiner zou moeten zijn. Een startende schoolleider benoemt:

‘Duidelijke taken en verantwoordelijkheden en een coach voor gerichte vragen daarover. Zachte landing kunnen maken door goede ondersteuning op management en administratie, niet te veel grote opdrachten die te veel tijd kosten, zodat er voldoende tijd overblijft voor persoonlijke reflectie en ontwikkeling.’

Literatuurlijst

- Adriaens, S., Elshout, M., & Elshout, R. (2024). *Personeelstekorten primair onderwijs: Peildatum 1 oktober*. Tilburg: Centerdata.
- Aiken, J. A. (2002). The socialization of new principals: Another perspective on principal retention. *Education Leadership Review*, 3(1), 32-40.
- Akiba, M., & Liang, G. (2016). Effects of teacher professional learning activities on student achievement growth. *The Journal of Educational Research* 109 (1), 99-110.
- Bending, J., Wester, M., Vrieling, S. & Sapulete, S. (2021). *Begeleiding startende schoolleiders vo*. Arnhem: MOOZ Onderzoek; Rotterdam: Ecorys.
- Boren, D.M., Hallam, P., Ray, N., Gill, C. & Li, K.(2017). Examining Effective Principal Professional Development Through a University-District Sponsored Principals Academy. *Educational Practice and Theory* 39(2): 87-106.
- Clarke, S., & Wildy, H. (2010). Preparing for Principalship: Learning to lead primary schools in different contexts. *Educational Management Administration & Leadership*.
- Daresh, J.& Male, T. (2000). Crossing the Border into Leadership: Experiences of Newly Appointed British Headteachers and American Principals. *Educational Management & Administration*, 28, 89-101.
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M., & Cohen, C. (2007). *Preparing school leaders for a changing world: Lessons from exemplary leadership development programs*. Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.
- Darling-Hammond, L., Wechsler, M. E., Levin, S., Leung-Gagne, M., & Tozer, S. (2022). *Developing effective principals: What kind of learning matters?* Learning Policy Institute.
- Earley, P., & Weindling, D. (2007). *Understanding school leadership*. London: Paul Chapman Publishing.
- Grissom, J.A., Egalite, A.J., & Lindsay, C.A. (2021). *How Principals Affect Students and Schools: A Systematic Synthesis of Two Decades of Research*. The Wallace Foundation.
- Hagedoorn, M. (2021). *Docentprofessionalisering. Het doorbreken van bestaande patronen in het MBO*. Zwolle: Landstede Groep.

Herman, R., et al. (2017). *School Leadership Interventions Under the Every Student Succeeds Act: Evidence Review: Updated and Expanded*. Santa Monica, CA: RAND

Hertting, M. (2008). Are we supporting new principals? *American School Board Journal*, 195(6), 36-37.

Hitt, D. H., & Tucker, P. D. (2016). Systematic review of key leader practices found to influence student achievement: A unified framework. *Review of Educational Research*, 86(2), 531–569.

Jennings, C., & Harding, R. (2013). *The 70:20:10 framework explained*. 70:20:10 Institute.

Kennisrotonde (2019). *Welke aanpak is effectief bij het begeleiden of stimuleren van startende schoolleiders in het VO? (KR. 721)*. Den Haag: Kennisrotonde.

Leithwood, K. & Jantzi, D. (2006). Transformational School Leadership for Large-Scale Reform: Effects on Students, Teachers, and Their Classroom Practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 201-227.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22.

OECD (2016). *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013*. Parijs: OECD Publishing/

Onderwijsraad (2018). *Een krachtige rol voor schoolleiders*. Utrecht: Onderwijsraad.

Sackney, L. & Walker, K. (2006), Canadian perspectives on beginning principals: their role in building capacity for learning communities. *Journal of Educational Administration*, 44 (4): 341-358.

Sapulete, S. & Vrielink, S. (2020). *In-, door- en uitstroom van schoolleiders*. ECORYS en MOOZ in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen: Rotterdam en Utrecht.

The Wallace Foundation (2013). *The school principal as leader: Guiding schools to better teaching and learning*.

Vanblaere, B., & Devos, G. (2016). Relating school leadership to perceived professional learning community characteristics: a multilevel analysis. *Teaching and teacher education*, 57, 26–38.

Wardlow, R. L. (2008). *Induction and support of new principals*. [Doctoral dissertation, University of California]. UC San Diego Electronic Theses and Dissertations.

Weinstein, J., Cuellar, C., Hernandez, M., & Fernandez, M. (2016). Director por primera vez: Un estudio sobre la experiencia y socialización de los directores noveles en establecimientos municipales en Chile. *Revista Calidad en la Educación*, 44(1), 12-45.

Bijlagen

Bijlage I: Deelnemers enquête

Tabel 1: Leeftijd (n= 101)

Leeftijd	Percentage
25-35 jaar	16%
36-45 jaar	54%
46-55 jaar	24%
56-66 jaar	6%

Tabel 2: Sector werkzaam voor aanstelling schoolleider (n= 101)

Sector werkzaam voor aanstelling schoolleider	Percentage
Primair onderwijs, als leraar	59%
Primair onderwijs, niet als leraar maar als...	31%
Voortgezet onderwijs	1%
Buiten het onderwijs, namelijk...	9%

Tabel 3: Aantal jaar werkzaam als schoolleider (n= 101)

Aantal jaren werkzaam als schoolleider	Percentage
Minder dan 6 maanden	8%
Tussen de 6 en 11 maanden	3%
Tussen de 12 en 17 maanden	12%
Tussen de 18 en 23 maanden	7%
2 jaar	13%
3 jaar	26%
4 jaar	24%
5 jaar	8%

Tabel 4: Aantal leerlingen schoollocatie waar schoolleider werkzaam is (n= 101)

Aantal leerlingen	Percentage
Minder dan 100	15%
100-300	65%
300-500	18%
Meer dan 500	1%
Ik ben voor meerdere scholen verantwoordelijk	1%

Tabel 5: Aantal scholen dat onder bestuur valt waar schoolleider verantwoordelijk voor is (n= 101)

Aantal besturen	Percentage
1 school	4%
2 t/m 5 scholen	10%
6 t/m 10 scholen	10%
11 t/m 15 scholen	16%
16 scholen of meer	60%

Tabel 6: Vakantieregio (n= 101)

Vakantieregio	Percentage
Noord	37%
Midden	29%
Zuid	34%

Bijlage II: Toelichting methode analyse DUO

Om een kwantitatief beeld te krijgen van de groep schoolleiders analyseerde Dienst Uitvoering Onderwijs (DUO) CBS Microdata, meer specifiek de Spolisbusbestanden. De Spolisbusbestanden omvatten gegevens over banen en lonen van werknemers bij Nederlandse bedrijven over een bepaalde periode. De Spolisbusbestanden werden op persoonsniveau gekoppeld met onderwijspersoneel gegevens van DUO. Met behulp van beschrijvende statistieken werden verschillende persoons-, school- en baankenmerken (zoals de verdeling van geslacht) geanalyseerd. Er is daarnaast ook gekeken naar de uitstroomgegevens van de drie subgroepen. Per jaar werd per persoon bekeken of ze ook in het daaropvolgende jaar nog werkzaam waren als schoolleider in het po.

Algemene definities

- Schoolleiders zijn geselecteerd op basis van functiecategorie (= FCAT 2 en 3).
- Startende schoolleider is iemand die van 2006 t/m 2015 geen schoolleider is geweest voor het cohort 2016 en van 2006 t/m 2016 voor het cohort 2017 etc.
- Het onderzoek richt zich op schoolleiders in het primair onderwijs, alle onderwijssoorten in het po (BAO, SBAO en WEC) zijn meegenomen.
- De tabellen bevatten tijdsreeksen van 2016 t/m 2023.
- De selectie is op basis van de reguliere formatie (conform bijvoorbeeld de DUO open data: https://duo.nl/open_onderwijsdata/primair-onderwijs/personeel/onderwijspersoneel-po-in-aantal-personen.jsp). Bovenschools personeel wordt meegeteld.
- De gegevens hebben betrekking op onderwijsinstellingen mét leerlingen en gegevens van instellingen zonder leerlingen die vallen onder een bevoegd gezag van minimaal 1 instelling met leerlingen.
- Bij meerdere dienstverbanden per persoon per onderwijsinstelling nummer, wordt de functie met de grootste betrekkingsovervang als 'hoofdfunctie' gedefinieerd.
- De cijfers over 2023 zijn gebaseerd op voorlopige onderwijspersoneelgegevens.
- Peilmoment is 1 oktober van elk jaar.

Kwaliteit van de gegevens

De verantwoordelijkheid voor een actuele, betrouwbare en complete aanlevering van personeelsgegevens berust bij scholen (het bevoegd gezag). Omdat de gegevens voornamelijk gebaseerd zijn op de salarisadministratie, mag een hoge kwaliteit worden verondersteld. Dit is echter geen garantie (bijvoorbeeld voor de kwaliteit van FCAT).

Elk jaar ontbreken van één of meer instellingen gegevens, omdat deze niet zijn geleverd. De dekking is gelukkig meestal erg hoog (ca. 98 procent). Voor de rapportage over deze gegevens is het van belang om zo veel mogelijk uit te gaan van verdelingen/percentages (en niet de absolute aantallen, want hierbij is sprake van een onderschatting). Voor de exacte aantallen onderwijsgevend personeel moet altijd de open data of OCW in cijfers worden gebruikt.

Bronbestanden

- CBS microdata: SPOLISBUS 2015-2023. In dit databestand zijn kwantitatieve en kwalitatieve gegevens opgenomen over banen en lonen van werknemers bij Nederlandse bedrijven over een bepaald verslagjaar of deel van een verslagjaar (zie [Spolisbus: Banen en lonen volgens Polisadministratie | CBS](#))
- DUO bronbestanden:

- Longitudinaal onderwijspersoneel gegevensbestand 2015-2023.

Variabelen

Uitsplitsing voor leeftijd, geslacht, en regio zijn gebaseerd op de onderwijspersoneel gegevens van DUO. De overig gegevens zijn uit SPOLISBUS gehaald. Voor de sector zijn we uitgegaan van SSECT van het SPOLISBUS bestand, waarbij onderwijs = SSECT 61. In verband met kleine aantallen hebben we een indikking gemaakt van de sectoren (SSECT uit SPOLISBUS) buiten sector 61

Indeling sector

SSECT	Beschrijving
00	Onbekend
12	Metaal- en technische bedrijven
17	Detailhandel
19	Grootwinkelbedrijf
33	Horeca algemeen Premiegroep los
35	Gezondheid, geestelijke en maatsch bel
41-42	41 Groothandel I 42 Groothandel II
43-44-45	43 Zakelijke dienstverlening I 44 Zakelijke dienstverlening II 45 Zakelijke dienstverlening II
52	Uitleenbedrijven
54	Culturele instellingen premiegroep los
62-66	62 Overheid, rijk, politie, rechterlijke macht 63 Overheid, defensie 64 Overheid, provincies, gemeenten, waterschappen 65 Overheid, openbare nutsbedrijven 66 Overheid, overige instellingen
Overig	Alle andere (kleinere) sectoren zijn meegenomen in deze categorie.

Bij de uitstroom is er rekening gehouden met non respons. Wanneer er sprake is van non respons in het jaar $t + 1$, dan werden die instellingen niet meegenomen in de resultaten, omdat we geen schoolleiders onterecht willen meenemen als uitstroom.

ARBEIDSMARKT PLATFORM PRIMAIR ONDERWIJS

Contact

Postadres

Postbus 556
2501 CN Den Haag

Bezoekadres

Lange Voorhout 13
2514 EA Den Haag

T 070 376 57 70

www.arbeidsmarktplatformpo.nl

info@arbeidsmarktplatformpo.nl