Schooldirecteuren als connectieve leiders: samenwerken met externe partijen door grenzen te overbruggen

BMC
YACHT GROUP

ASCENDA
Het beroepsregister van schooldirecteuren

Schooldirecteuren als connectieve leiders: samenwerken met externe partijen door grenzen te overbruggen

Zoë Schreurs
Ruth van Ringelesteijn
Peter Sleegers

2025

Inhoud

Aanleiding 3
Theoretisch kader 4
Doel van de studie en onderzoeksvragen 7
Methode 8
Resultaten 9
Discussie 23
Aanbevelingen 27
Referenties 30
Bijlage 1: Interview leidraad 32
Bijlage 2: Codes 34

Aanleiding

Schooldirecteuren in het primair onderwijs spelen een cruciale rol bij het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs. Samen met leraren zijn ze verantwoordelijk voor de ondersteuning van het leren, de vorming en de ontwikkeling van hun leerlingen. Om leerlingen voor te bereiden op hun toekomstige rol als werknemers en burgers is bovendien een goede samenwerking met ouders/verzorgers, gemeenten en diverse zorg- en maatschappelijke instellingen belangrijk. Gezien de toename van multi problematiek bij kinderen is het opbouwen, onderhouden en verder ontwikkelen van deze samenwerking een steeds belangrijker onderdeel van hun beroep geworden (zie beroepsstandaard schooldirecteuren PO). Schooldirecteuren zijn daarbij afhankelijk van andere professionals om leerlingen goed te kunnen ondersteunen in hun ontwikkeling. Hun professioneel handelen vindt plaats in het samenspel met andere professionals, actoren en belanghebbenden in het ecosysteem (buurt, onderwijs, gezin, jeugdzorg, gemeente, overheid, kennisinstellingen etc.) rondom het kind. Dit betekent dat de professionaliteit van schooldirecteuren vorm krijgt in een gedeelde dienstverleningspraktijk waarin ouders, andere professionals en belanghebbenden participeren (Noordegraaf, 2020). Om deze reden wordt in de literatuur het belang van connectieve professionaliteit steeds meer benadrukt (Noordegraaf, 2020).

Als connectieve professionals lopen schooldirecteuren in de samenwerking met andere professionals en organisaties vaak tegen grenzen aan. Grenzen verwijzen dan naar sociale en culturele verschillen in praktijken; verschillen die te maken hebben met verschillen tussen organisatiestructuren- en culturen, routines, methodieken, gedrag, taal en expertise (Akkerman & Bakker, 2011; Akkerman & Bruining, 2016). Dit leidt tot discontinuïteit in de ondersteuning voor leerlingen. Het oplossen van deze discontinuïteit vereist dat schooldirecteuren als connectieve professionals bestaande institutionele en professionele grenzen overbruggen, ook wel *boundary crossing* genoemd (Akkerman & Bakker, 2011). *Boundary crossing* of 'grenzen overbruggen' verwijst dan naar het bewerkstelligen of herstellen van continuïteit in acties en interacties over praktijken heen. Het vraagt van schooldirecteuren als connectieve professionals om het leggen van verbindingen tussen de praktijken, het handelen en de interacties van betrokken professionals van verschillende beroepsgroepen over de grenzen van meerdere organisaties heen. Schooldirecteuren vormen zo de spil in de verbinding tussen leerkrachten, ouders, en professionals van andere organisaties.

Dit verkennend onderzoek wil een eerste bijdrage leveren aan het vergroten van het inzicht in de rol van schooldirecteuren primair onderwijs als connectieve professionals en de wijze waarop ze grenzen overbruggen. De bevindingen kunnen gebruikt worden voor de verbetering en aanscherping van de beroepsstandaard en de professionalisering thema's, die onderdeel uitmaken van de kennisbasis van schooldirecteuren primair onderwijs.

We beginnen deze rapportage met een bespreking van connectieve professionaliteit en grenzen overbruggen (*boundary crossing*) als centrale begrippen in dit onderzoek. Daarna gaan we in op het doel van dit verkennend onderzoek en de centrale onderzoeksvragen. Vervolgens beschrijven we de opzet van het onderzoek, gevolgd door de belangrijkste bevindingen. We eindigen met een discussie over de belangrijkste resultaten en aanbevelingen.

Theoretisch kader

Naar connectieve professionaliteit

Sinds de invoering van de wet Passend onderwijs in 2014 is het goed ondersteunen van leerlingen bij hun leer- en ontwikkelingsproces en het vinden van een passende plek de verantwoordelijkheid van scholen. Naast de school zijn daarbij ook ouders/verzorgers, IB-ers, diverse zorgspecialisten (huisarts, psychologen, sociaal werkers, orthopedagogen etc.) en leerplichtambtenaren betrokken. De laatste jaren is de complexiteit van de leer- en ontwikkelingsproblemen bij leerlingen toegenomen en hebben leerlingen meer ondersteuning en zorg nodig (Ledoux, G. & Waslander, S., m.m.v. Eimers, T., 2020) . Hierdoor wordt er een steeds groter beroep gedaan op scholen om, in afstemming met diverse stakeholders, een passende plek te bieden voor alle leerlingen. Het streven van de overheid naar inclusief onderwijs in 2035 (Contouren werkagenda Route naar inclusief onderwijs 2035, 2023; Beleidskader: Met elkaar voor alle kinderen en jongeren, 2024) waarbij alle kinderen en jongeren naar een school dichtbij huis kunnen, zal de noodzaak van een goede afstemming en samenwerking tussen scholen, ouders en zorginstellingen rondom leerlingen de komende tijd alleen nog maar vergroten.

Deze noodzaak tot goede interacties en samenwerking met professionals, belanghebbenden, en lokale en landelijke overheden stelt eisen aan de professionaliteit van schooldirecteuren primair onderwijs (Noordegraaf, Van der Steen & Van Twist, 2014). Het goed ondersteunen van leerlingen bij hun leer- en ontwikkelingsproces en het vinden van een passende plek vraagt om een samenspel van professionals van verschillende beroepsgroepen met cliënten, andere actoren en belanghebbenden. In dit samenspel ligt de nadruk op het vormgeven en organiseren van een gezamenlijk professioneel werkproces en daarbij passend connectief professioneel handelen. In dit samenspel krijgt professionaliteit dan vorm en is ingebed in een gedeelde dienstverleningspraktijk waarin meerdere professionals, actoren (families, cliënten etc.) en belanghebbenden participeren (Noordegraaf, 2020). De professionaliteit van schooldirecteuren wordt dan niet zozeer ‘gemaakt’ door schooldirecteuren zelf, maar is meer connectief geworden. Anders gezegd: professionaliteit zit niet zozeer ‘in schooldirecteuren’ maar krijgt vorm in de samenwerking tussen schooldirecteuren met andere professionals, actoren en belanghebbenden in het eco-systeem (buurt, onderwijs, gezin, jeugdzorg, gemeente, overheid, kennisinstellingen etc.) rondom het kind.

Deze connectieve vorm van professionaliteit heeft gevolgen voor de kerndimensies van professionaliteit: expertise, autonomie en autoriteit (Noordegraaf, 2020). In de samenwerking met andere professionals en organisaties kunnen schooldirecteuren geen onafhankelijke beslissingen nemen die zomaar worden geaccepteerd door hun samenwerkingspartners. In plaats dat schooldirecteuren vanuit hun specifieke expertise en hun autoriteit autonoom beslissingen nemen, willen andere professionals en belanghebbenden meebeslissen en meedenken, wordt informatie en kennis gedeeld en moet het vertrouwen en gezag worden verdiend (Noordegraaf, 2020). Empirisch onderzoek naar de rol van schooldirecteuren primair onderwijs als connectieve professional en de betekenis daarvan voor hun expertise, ervaren autonomie en autoriteit ontbreekt.

Grenzen overbruggen

Uit de evaluatie van passend onderwijs blijkt dat schooldirecteuren het vaak als lastig ervaren om goede afspraken te maken met andere betrokken professionals en organisaties over ondersteuning van hun leerlingen (Ledoux, G. & Waslander, S., m.m.v. Eimers, T., 2020). Er is niet alleen onduidelijkheid over regie, maar ook over regelgeving en financiering. Daarnaast zijn er veel wisselingen in teams, zijn er verschillen in praktijken, spreekt men niet dezelfde taal en zijn er wachtlijsten voor onderzoek en behandeling. Deze problemen komen voort uit de hinderlijk ervaren grenzen tussen organisaties en hun professionals die betrokken zijn bij de ondersteuning en begeleiding van leerlingen. Met een discontinuïteit in de ondersteuning en begeleiding als gevolg waardoor leerlingen niet meer weten waar ze aan toe zijn.

Het oplossen van deze discontinuïteit wordt door Akkerman en Bakker (2011, 2012) *boundary crossing*, ofwel grenzen overbruggen, genoemd (zie ook Engeström et al., 1995, Wenger, 1998). Grenzen overbruggen heeft betrekking op het leggen van verbindingen tussen verschillende praktijken en het vinden van een manier om te handelen en te communiceren. Het gaat er daarbij niet zozeer om grenzen tussen organisaties en professionals op te heffen of weg te nemen (Akkerman en Bakker, 2012). Grenzen zijn onvermijdelijk: ze zijn nodig voor de identiteit van organisaties en om betekenis te geven aan de inhoud en verdieping van een specifieke professionele praktijk. Onderzoek naar grenzen overbruggen laat zien dat het leggen van verbindingen een moeizaam proces is met veel uitdagingen (Akkerman & Bakker, 2012; Akkerman en Bruining, 2016).

Grenzen overbruggen kan plaatsvinden op verschillende niveaus, namelijk op institutioneel, interpersoonlijk en intrapersoonlijk niveau (Akkerman en Bruining, 2016). Van grenzen overbruggen op institutioneel niveau is sprake wanneer acties en interacties worden geïnitieerd door meerdere organisaties of organisatorische eenheden. In het geval van ondersteuning van leerlingen valt dan te denken aan interorganisationele samenwerking door gemeenten, scholen, kinderdagverblijven en GGZ-instellingen. Grensoverbruggende activiteiten op institutioneel niveau kunnen leiden tot een herbezinning op de identiteit en de rol van de organisatie in de samenwerking. Zo kan een school veranderen van een reguliere basisschool in een integraal kindcentrum met het oog op de doorlopende ontwikkeling van leerlingen. Op interpersoonlijk niveau gaat het om acties en interacties tussen specifieke groepen van professionals met verschillende praktijken. Daarbij valt te denken aan een projectgroep gericht op de verbetering van de begeleiding en ondersteuning van hoogbegaafde leerlingen binnen een samenwerkingsverband of een groot schoolbestuur waarin ambulante begeleiders en interne begeleiders van verschillende scholen participeren. Op intrapersoonlijk niveau gaat het om individuele personen die participeren in verschillende praktijken en zo de verbinding tussen grenzen vormgeven en belichamen. Dit is bijvoorbeeld het geval als een schooldirecteur als projectleider fungeert voor de ontwikkeling van een wijkgerichte aanpak gericht op leesbevordering bij kinderen door ouders. Hoewel deze niveaus elkaar onderling kunnen versterken, is grenzen overbruggen op institutioneel niveau niet voorwaardelijk voor grenzen overbruggen op interpersoonlijk niveau of andersom. Het overbruggen van grenzen kan op een van de onderscheiden niveaus plaatsvinden en hoeft dus niet op alle niveaus tegelijkertijd vorm te krijgen. In dit verkennend onderzoek richten we ons op het intrapersoonlijk niveau door te kijken naar de wijze waarop schooldirecteuren, vanuit hun rol als connectieve professionals, grenzen overbruggen in de samenwerking met andere professionals en organisaties.

Connectief leiderschap

Schooldirecteuren kunnen door grenzen te overbruggen een belangrijke rol spelen bij het bewerkstelligen en/of herstellen van de continuïteit van de ondersteuning voor leerlingen (zie Sleegers e.a., 2022). Een ondersteuning die goed aansluit bij de ontwikkelingsbehoeften van leerlingen en die ervoor kan zorgen dat er voor hen een passende plek wordt gevonden, zo veel mogelijk dicht bij huis. In de literatuur worden personen die inspanningen leveren om de continuïteit in acties en interacties te realiseren, grensgangers genoemd (Akkerman & Bakker, 2011, 2012; Bakker, & Akkerman, 2014). Grensgangers kunnen door te verbinden onderlinge afstemming tussen de samenwerkende partijen bewerkstelligen (Bakker & Akkerman, 2014; Dingshoff, M., e.a., 2023). Grensgangers bouwen bruggen tussen verschillende praktijken waaraan ze deelnemen; praktijken die verschillende regels, gewoontes en afspraken hebben. Zij zijn vaak de spil tussen deze verschillende praktijken en kunnen zo een samenwerking vlot trekken (Dingshof e.a., 2023). Bezien vanuit het perspectief van connectieve professionaliteit, beschouwen we in deze verkennende studie connectieve schooldirecteuren als grensgangers. Om de continuïteit in acties en interacties te realiseren dienen schooldirecteuren als grensgangers in staat te zijn om verbindingen te leggen tussen praktijken waarin gedeeld professioneel handelen centraal staat. Dit om te voorkomen dat professionals en cliënten (leerlingen) steeds 'tegen grenzen aanlopen'. Het goed vormgeven en uitvoeren van deze rol doet een beroep op connectief leiderschap. Connectief leiderschap betekent dat schooldirecteuren in hun rol als grensgangers in staat zijn om de juiste stakeholders te identificeren en te betrekken, zich te verbinden tot deze stakeholders, de politieke arena te beïnvloeden en daarin een rol van betekenis te spelen, relaties te navigeren, te kunnen omgaan met dilemma's, risico's te nemen een sterke persoonlijke visie (Huxham & Vangen, 2005; Getha-Taylor,2008, Morse, 2010; Noordegraaf 2020). Deze competenties verschillen van persoon tot persoon en zijn sterk afhankelijk van de context waarin schooldirecteuren functioneren. Ondanks deze verschillen lijken er voor connectief leiderschap met name twee competenties van belang, te weten ondernemerschap en relationeel kapitaal (Morse, 2010). Connectieve leiders durven risico's te nemen, zijn niet bang om te falen en hebben moed en doorzettingsvermogen gebaseerd op sterke persoonlijke visie en overtuigingen. Ze zijn bovendien energiek en gepassioneerd om diverse stakeholders aan tafel te krijgen en te houden. Maar ondernemerschap alleen is niet genoeg. In hun rol als grensganger hebben connectieve leiders ook te maken met conflicterende belangen, perspectieven, culturen en waarden. Het is dan belangrijk om commitment en vertrouwen te creëren en te genereren om deze tegenstellingen te overbruggen, terugval te voorkomen en de voortgang van het proces van samenwerken vast te houden. Dit vraagt om zogenaamd relationeel kapitaal (Morse, 2010).

Connectief leiderschap tonen en grenzen overbruggen draagt bij aan het aanscherpen en verdiepen van het professioneel handelen en beroepsopvattingen van schooldirecteuren. Zo kunnen schooldirecteuren als connectieve leiders onder andere een beter beeld krijgen van het specifieke karakter van hun werk en hun beroepsidentiteit, in vergelijking met andere beroepen.

Ze kunnen ook leren wat effectieve vormen van samenwerking zijn en meer begrip en respect ontwikkelen voor andere opvattingen en perspectieven. Het kan ook bijdragen aan de ontwikkeling van nieuwe hybride praktijken en beroepsidentiteit. In dit verband onderscheiden Akkerman en Bakker (2011, 2012) vier verschillende leermechanismen die kunnen optreden bij het overbruggen van grenzen:

1. *Identificatie processen.*

Bij dit proces treedt een hernieuwd inzicht op in hoe verschillende praktijken zich van elkaar onderscheiden of elkaar aanvullen.

2. *Coördinatie processen*

Dit tweede type leermechanisme is gericht op het ontwerpen van nieuwe of alternatieve middelen en procedures met als doel effectieve samenwerking mogelijk te maken.

3. *Reflectie processen*

Kenmerkend bij dit proces is dat verschillende perspectieven worden gedefinieerd en uitgewisseld. Zo leren de betrokkenen om door de ogen van de ander naar de eigen praktijk te kijken.

4. *Transformatie processen.*

Bij dit vierde type leermechanisme ontstaan nieuwe identiteiten en nieuwe hybride praktijken door contact tussen praktijken.

Het optreden van deze leermechanismen heeft gevolgen voor de eerder genoemde kerndimensies van professionaliteit, te weten expertise, autonomie en autoriteit. Door als grensgangers actief werk te maken van connectief leiderschap en grenzen te overbruggen kunnen bij schooldirecteuren leermechanismen optreden waarmee de kerndimensies (expertise, autonomie en autoriteit) van professionaliteit zich ontwikkelen en vorm krijgen.

Doel van de studie en onderzoeksvragen

Deze studie probeert een eerste bijdrage te leveren aan het beter begrijpen van de rol van schooldirecteuren primair onderwijs als connectieve leiders in de samenwerking met andere professionals en belanghebbenden gericht op het adequaat ondersteunen van hun leerlingen. Daarbij hanteren we connectieve professionaliteit en grenzen overbruggen als referentiekaders. Vanuit deze kaders, zien we de samenwerking met andere professionals en organisaties en het bewerkstelligen van continuïteit in acties en interacties als uitdagend. We beschouwen schooldirecteuren in het samenspel met andere professionals en organisaties als grensgangers die connectief leiderschap vertonen om de samenwerking tussen verschillende praktijken vorm te geven. Zo bezien richten we ons daarmee op het intrapersoneel niveau van grens overbrugging. Verder veronderstellen we dat de wijze waarop schooldirecteuren connectief leiderschap vormgeven betekenis heeft voor hun expertise, autonomie en autoriteit als kerndimensies van hun connectieve professionaliteit. Vanuit dit perspectief staan de volgende onderzoeksvragen centraal:

1. *Hoe geven schooldirecteuren vorm aan connectief leiderschap in hun samenwerking met externe professionals en organisaties over grenzen heen?*
2. *Wat betekent deze samenwerking voor de beleving van hun expertise, autonomie en autoriteit?*

Methode

Design

In dit onderzoek is gebruikgemaakt van een multiple-casestudy design. Door dit onderzoeksontwerp is het mogelijk om diepgaande analyses van de dynamische aard van een verschijnsel te onderzoeken dat is gebonden aan tijd en plaats (Hancock & Algozinne, 2006). De praktijken en ervaringen van schooldirecteuren met samenwerking en verbinding tussen verschillende professionals en hun organisaties die betrokken zijn bij de ondersteuning van de ontwikkeling van leerlingen staan centraal. Om zicht te krijgen op deze praktijken en ervaringen hebben we interviews gehouden met schooldirecteuren (zie hieronder).

Onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep bestond uit 6 schooldirecteuren, die in overleg met de directeur van het Ascenda zijn geselecteerd (zie tabel 1 voor de kenmerken van de schooldirecteuren). Bij de selectie is het principe van 'maximale variatie' toegepast. Daarbij is, gelet op sekse, huidige functie, omvang school (aantal leerlingen), geografische ligging en (provincie) en stedelijkheid.

	Sekse	**Huidige functie**	**Aantal leerlingen**	**Provincie**	**Stedelijkheid**
Directeur 1	Man	Directeur/bestuurder	Circa 350	NB	Matig stedelijk
Directeur 2	Vrouw	Directeur	Circa 250	U	Zeer sterk stedelijk
Directeur 3	Man	Gepensioneerd directeur	Circa 200	G	Niet stedelijk
Directeur 4	Vrouw	Directeur	Circa 150	NB	Weinig stedelijk
Directeur 5	Man	Directeur	Circa 350	NB	Matig stedelijk
Directeur 6	Vrouw	Directeur	Circa 400	NB	Zeer sterk stedelijk

Tabel 1: Kenmerken van de geïnterviewde schooldirecteuren

Een gemeenschappelijk kenmerk van de schooldirecteuren is dat zij verschillende functies op basisscholen hebben vervuld voordat zij schooldirecteur/bestuurder werden. Alle schooldirecteuren zijn hun carrière gestart als leerkracht in het basisonderwijs. Daarna, of in combinatie met de functie van leerkracht basisonderwijs, hebben zij diverse functies vervuld, variërend van zorgcoördinator, intern begeleider naar teamleider en adjunct-directeur. De ervaring als schooldirecteur loopt sterk uiteen. Zo is directeur 6 een startende schooldirecteur met een half jaar ervaring, terwijl de directeuren 1, 3 en 5 veel ervaring hebben als schooldirecteur (tussen 20-30 jaar ervaring). De geïnterviewde directeuren 2 en 4 liggen hier tussenin, variërend van vijf tot zeven jaar ervaring.

Instrumenten

Uitgaande van de gerichtheid op het intrapersoonlijk niveau van grenzen overbruggen, hebben we voor deze studie semi-gestructureerde interviews gehouden met 6 schooldirecteuren. In deze interviews vroegen we hoe ze verbindingen proberen te maken, samenwerking zien en vormgeven, hoe ze hun professionaliteit in connectieve zin ervaren en wat dat betekent voor hun professionele ontwikkeling. Op grond hiervan is het mogelijk om meer zicht te krijgen op de betekenis van hun connectief leiderschap en het overbruggen van grenzen voor hun beleving van expertise, autonomie en autoriteit en wat ze leren van grenzen overbruggen (leermechanismen). Voor de afname van de interviews hebben we een topiclijst gebruikt (zie bijlage 1). De bedoeling was om een

zo open mogelijk gesprek te voeren waarbij de schooldirecteuren de ruimte hadden en voelden om hun verhaal in eigen tempo en volgorde te vertellen. De richtvragen uit de interviewleidraad zijn daarbij als achtergrond gebruikt en niet letterlijk in die volgorde steeds gesteld. De interviews zijn afgenomen tussen januari en maart 2025 en zijn, met toestemming van de geïnterviewden, opgenomen met behulp van een *voice-recorder* van een Iphone. De opgenomen interviews zijn vervolgens getranscribeerd en in de vorm van een samenvatting teruggekoppeld aan de geïnterviewden voor een reactie. Deze zogenaamde member-check is bedoeld om de validiteit en de geloofwaardigheid van het geconstrueerde verhaal na te gaan (Meadows & Morse, 2001).

Analyse

De transcripten van de interviews zijn allereerst op een inductieve manier thematisch geanalyseerd (Braun & Clarke, 2006) en gecodeerd. Voor deze analyse en codering is gebruikgemaakt van MaxQDA 2024. Om de betrouwbaarheid van de codering te vergroten, hebben twee onderzoekers onafhankelijk van elkaar twee interviews gecodeerd. Na vergelijking van elkaars coderingen, bleek dat er sprake was van een betrouwbaarheid, gemeten met behulp van Cohen's kappa. Gemiddeld genomen over de twee interviews bedroeg Cohens' kappa 0.69 (voor interview 1: 0.60 en voor interview 2: 0.77), hetgeen een goede overeenkomst is. Vervolgens hebben de twee onderzoekers ieder afzonderlijk de andere vier interviews thematisch geanalyseerd en gecodeerd. Dit heeft geleid tot een lijst van codes (zie bijlage 2).
Daarna zijn, met behulp van de codes, de interviews van individuele schooldirecteuren apart geanalyseerd (zgn. *within-site analyses*). In tweede instantie zijn de portretten van alle geïnterviewde schooldirecteuren geanalyseerd (zgn. cross site analyses), waarbij expliciet is gekeken naar de verschillen en overeenkomsten tussen de schooldirecteuren (zie Huberman & Miles, 1994). In het verlengde daarvan is gekeken naar herkenbare patronen die inzicht geven in hoe de schooldirecteuren, in hun ogen, connectief leiderschap vertoonden als grensgangers en de betekenis daarvan voor hun expertise, autonomie en autoriteit.

Resultaten

Zoals hiervoor aangegeven kan het vormgeven van connectief leiderschap en hun rol als grensganger voor de geïnterviewde schooldirecteuren verschillen afhankelijk van de context waarin ze opereren. Daarom starten we met een beschrijving van deze contexten. Vervolgens gaan we in op de verschillende vormen en doelen van samenwerking over de grenzen van de school heen. In het verlengde daarvan bespreken we de resultaten met betrekking tot de wijze waarop de schooldirecteuren hun rol als connectieve leiders invullen en vormgeven. We eindigen met de bevindingen over de betekenis van de samenwerking voor hun ervaren expertise, autonomie en autoriteit als kerndimensies van hun connectieve professionaliteit.

Context

De geïnterviewde schooldirecteuren werken in verschillende sociale, politieke en institutionele contexten. De wijze waarop ze hun connectief leiderschap als grensgangers vormgeven en invullen wordt dan ook mede bepaald door en is ingebed in deze contexten.
Bij verschillen in context gaat het niet alleen om verschillen in de samenstelling van de leerlingenpopulatie, maar ook over de soort onderwijsinstelling waar ze leiding aan geven. Zo maakt het uit of schooldirecteuren te maken hebben met een sterk gemengde sociaal-

economische leerlingpopulatie in een wijk met veel maatschappelijke problemen en/of met leerlingen met verschillende etnische en religieuze achtergronden. Maar ook of een school een reguliere basisschool is, een integraal kindcentrum of inclusief onderwijs verzorgt maakt verschil. Bij een kindcentrum en een inclusieve school geven schooldirecteuren immers leiding aan een multidisciplinair team en hebben ze te maken met andere professionals en andere organisaties. Omdat deze contexten zo verschillend zijn, gaan we in deze paragraaf in op de contexten van alle geïnterviewde schooldirecteuren afzonderlijk.

Schooldirecteur 1 is werkzaam op een kindcentrum waarin onderwijs, zorg en opvang intensief samenwerken. Het kindcentrum valt onder een protestants-christelijke stichting (eenpitter) en is gelegen in een zogenoemde focuswijk in Noord-Brabant, een gebied met uitdagingen zoals armoede, lage opleiding en (drugs)criminaliteit. In deze wijk heerst een hoge werkloosheid, en gezinnen kampen vaak met multi-problematiek, zoals schulden en gebroken gezinnen. Daarmee kenmerkt de context van schooldirecteur 1 zich door een hoge mate van sociaaleconomische en maatschappelijke complexiteit. De school biedt bovendien inclusief onderwijs aan waar alle kinderen uit de wijk welkom zijn. Bovendien trekt de school, vanwege het inclusieve karakter en reputatie, ook ouders/leerlingen van buiten de regio aan. Dit leidt tot een bijzondere dynamiek en uitdagingen, zoals een dalende achterstandsscore en daardoor minder subsidie en geld vanuit samenwerkingsverbanden. Op de school zitten zo'n 350 basisschoolkinderen en op de opvang ongeveer 45 peuters. Daarnaast beschikt de school over een samen naar schoolklas, met zo'n 15 leerlingen. Het team van het kindcentrum bestaat uit ruim 70 professionals, waaronder ongeveer 50 onderwijsprofessionals, ongeveer 10 zorgprofessionals en ongeveer 15 opvangmedewerkers. Dit betekent dat schooldirecteur 1 in zijn dagelijkse praktijk leiding geeft aan een multidisciplinair team.

Schooldirecteur 2 is werkzaam op een protestants christelijke basisschool in de provincie Utrecht. De school is gevestigd in een wijk waar mensen nauwelijks de Nederlandse taal spreken en waar leerlingen een verhoogd risico hebben op onderwijsachterstanden. Het is volgens directeur 2 van belang om diepgaand begrip te hebben van de verschillende achtergronden van mensen in de wijk (o.a. cultuur/religie). Dit betekent dat de context van de school van directeur 2 zich kenmerkt door een hoge mate van sociaal-culturele heterogeniteit. Binnen de school staat de verbinding met de ouders, de gemeenschap en de wijk centraal. Op de school zitten zo'n 250 leerlingen en er zijn ongeveer 35 medewerkers werkzaam.

Schooldirecteur 3 is recent gepensioneerd, maar werkte tot zijn pensionering op een openbare basisschool in de provincie Groningen. Het dorp waarin zijn school is gevestigd heeft een regionale functie en kent een gemengde sociaaleconomische bevolking. De leerlingpopulatie van de school is de afgelopen jaren stabiel gebleken: er zitten zo'n 200 leerlingen.
De school is gevestigd in een multifunctioneel gebouw samen met onder andere een andere school, een verzorgingshuis voor dementerende ouderen, een GGZ-instelling, drie kinderopvangorganisaties, een psycholoog en een orthopedagoog. In totaal zitten er in het gebouw ongeveer 15 organisaties die verschillende diensten leveren aan de bevolking in de wijk en regio. Er is echter geen sprake van een formele integratie van diensten, zoals in een IKC. Het gebouw is zo vormgegeven dat het zowel private ruimtes als een centrale ontmoetingsplek bevat. Deze multifunctionele omgeving biedt volop kansen voor laagdrempelige interactie en samenwerking

binnen de wijk. De vorm van het gebouw ondersteunt en stimuleert de interactie tussen de verschillende gebruikers.

Schooldirecteur 4 is werkzaam op een openbare brede basisschool in Noord-Brabant. De brede school is een multifunctionele accommodatie waarin ook twee andere scholen, een bibliotheek, peuterspeelzaal, kinderdagverblijf en naschoolse opvang zijn gehuisvest. Net zoals bij schooldirecteur 3, biedt deze huisvestingssituatie kansen voor laagdrempelige interactie en samenwerking. De school is formeel geen IKC. Er is sprake van een gemengde stabiele leerlingpopulatie met een hoge spreiding. Op de school zitten ongeveer 150 leerlingen en het leerlingenaantal groeit.

Schooldirecteur 5 is werkzaam op een integraal kindcentrum in Noord-Brabant waar leren en spelen centraal staat. Het integraal kindcentrum biedt basisonderwijs, kinderopvang en buitenschoolse opvang. Het staat in een relatief homogene wijk met gezinnen en ouders met een bovengemiddelde sociaal-economische achtergrond. Op dit moment heeft het integraal kindcentrum ongeveer 350 kinderen in de basisschoolleeftijd. Kinderen volgen er een dag arrangement waarin onderwijsblokken worden afgewisseld met wereldtijd (opvang), etenstijd, eigen tijd en sporttijd. Op maandag, dinsdag en donderdag zijn de kinderen van 08:30 tot 17:00 uur op het integraal kindcentrum en op woensdag en vrijdag van 08:30 tot 12:30 uur. Alle leerlingen maken hierdoor automatisch gebruik van 10 uur kinderopvang per week. Het team van het integraal kindcentrum bestaat uit een multidisciplinair team van 95 onderwijs- en opvang medewerkers, waar schooldirecteur 5 leiding aan geeft.

Schooldirecteur 6 is sinds een half jaar werkzaam op een Dalton basisschool in Noord-Holland. De Dalton basisschool is onderdeel van een bestuur met ongeveer 20 scholen en is gelegen in een wijk met een veranderende leerlingpopulatie. Er is daarbij sprake van een demografische transitie: voorheen kwamen er veel kinderen op de school van expats en hoogopgeleide ouders, maar door de bouw van betaalbare woningen ziet de school haar leerlingpopulatie veranderen. Op dit moment is er een bredere instroom van kinderen met verschillende achtergronden, waaronder enkele vluchtelingenkinderen en kinderen met specifieke onderwijsbehoeften. Deze nieuwe instroom doet zich vooral voor in de onderbouw, waar sommige leerlingen weinig schoolse vaardigheden beheersen. Op de basisschool zitten ongeveer 400 leerlingen, verspreid over 17 groepen. Het team van de basisschool bestaat uit 30 medewerkers. Het team is divers en staat bekend als mondig.

Samenwerking over grenzen heen

Uit de interviews komt naar voren dat de schooldirecteuren opereren in uiteenlopende samenwerkingsverbanden van externe stakeholders binnen hun lokale netwerken. Hoewel alle geïnterviewde directeuren samenwerken met partijen buiten hun schoolorganisatie, verschilt het type stakeholder, het ontstaan van de samenwerking en de aard van de relaties binnen de samenwerkingsverbanden sterk.

Zo werkt schooldirecteur 1 in een context waarin de samenwerking met de peuteropvang al ruim twintig jaar bestaat en volledig is ingebed in de dagelijkse onderwijspraktijk. De betrokken partijen - waaronder gemeente, ouders, buurt, zorg en het samenwerkingsverband - delen een langjarige geschiedenis van samenwerking in het gebouw. Schooldirecteur 1 spreekt over een praktijk waarin *"geen licht zit"* tussen de verschillende organisaties, en waarin gedeelde verantwoordelijkheid als

vanzelfsprekend wordt ervaren. De partners worden hier niet als externen gezien, maar als integraal onderdeel van inclusief onderwijs dat binnen het kindcentrum vorm krijgt.

Schooldirecteur 5 werkt in een kindcentrum waarin leren en spelen centraal staat. Echter, de samenwerking met stakeholders kent een andere dynamiek dan bij schooldirecteur 1. Schooldirecteur 5 erfde een gefragmenteerde situatie waarin onderwijs en opvang langs elkaar heen werkten. In zijn woorden:

"We zijn in het begin weggezet van: het was alleen maar onderwijs, en de opvang zat er los naast. En die moesten dan bij ons aanhaken. Dat gaf heel veel scheefgroei."

Deze scheefgroei werd voor hem aanleiding om het gesprek aan te gaan met bestuur en opvangpartners, met als doel de samenwerking te herpositioneren rondom een gedeelde pedagogische visie. Dit heeft ertoe geleid dat er inmiddels sprake is van een goede samenwerking tussen heel veel partijen, waaronder gemeente, wethouders, GGD, cultuur, sport, jeugdzorg, ouders, de wijk, de kinderopvang, het samenwerkingsverband en het schoolbestuur.

De samenwerking tussen andere professionals en stakeholders is bij schooldirecteur 3 voortgekomen uit de wens een multifunctionele integrale wijkvoorziening te realiseren. Dit was de aanleiding voor het aangaan van verbindingen en het overbruggen van diverse professionele en institutionele grenzen. Daarbij waren de gemeente en specifieke wethouders, die betrokken waren bij besluitvorming en de ontwikkeling van het gebouw, in eerste instantie de belangrijkste stakeholders. Daarnaast verwijst schooldirecteur 3 naar de structurele samenwerking met de GGD, culturele instellingen, sportvoorzieningen en kinderopvang. Deze samenwerking is tot stand gekomen en heeft zich verder ontwikkeld nadat het besluit om te komen tot een multifunctionele wijkvoorziening door de lokale politici was genomen. Ook projectleiders speelden een rol in de realisatie en afstemming, waarbij hij hen direct benaderde bij knelpunten. Verder noemt hij het schoolbestuur als formele partner en verwijst hij naar ouders, buurt en wijk als betrokkenen.

Andere schooldirecteuren opereren in netwerken waarin de rollen en verantwoordelijkheden van de partners nog in ontwikkeling zijn en nog een vaste vorm en structuur moeten krijgen. Zo werkt schooldirecteur 2 aan het opbouwen van een informeel netwerk van ouders, gemeente en wijkpartners rondom kinderen en gezinnen. De samenwerking in dit informele netwerk en de betrokkenheid van stakeholders zijn ontstaan vanuit een inhoudelijke noodzaak én persoonlijk initiatief. Naast de gemeente en ouders verwijst zij ook naar samenwerkingsrelaties met GGD, kinderopvang, zorg, cultuur- en sportpartners.

Schooldirecteur 6 werkt sinds een half jaar binnen een brede wijkstructuur met vertegenwoordigers uit het sociaal domein zoals de gemeente, zorg, wijk en ouders. Zij beschrijft hoe ze steeds opnieuw moet uitzoeken wie eigenlijk welk belang dient:

"Er zitten daar mensen vanuit de zorg, welzijn, sociaal domein. En dan moet je dus ook nadenken: wie heeft eigenlijk welk belang? En spreek je wel dezelfde taal?"

In deze context staat de samenwerking nog in de kinderschoenen en is er sprake van een voortdurend onderhandelingsproces.

Schooldirecteur 4 tenslotte geeft aan dat, in haar beleving, de samenwerking met externe stakeholders grotendeels is bepaald door het bovenliggende bestuursniveau. Zij werkt met partners uit de wijk, de gemeente, het samenwerkingsverband, kinderopvang, cultuur- en sportinstellingen, zorgaanbieders, ouders en wethouders, maar ervaart weinig ruimte om daarin zelf sturing te geven. De samenwerking is georganiseerd in formele samenwerkingsverbanden, waarbij de afstemming met externe partijen vaak via bestuurlijke tussenlagen verloopt. Binnen haar brede school ervaart zij echter wél invloed: daar werkt ze nauw samen met collega-directeuren van de twee andere scholen die in dezelfde accommodatie zijn gevestigd. Ze neemt dan initiatief in gezamenlijke activiteiten zoals ouderavonden en thematische projecten.

Doelen van samenwerking

Samenwerking komt bij alle schooldirecteuren voort uit een streven naar optimale ondersteuning van kinderen. Wel verschillen de doelen van deze samenwerking. Zo is bij schooldirecteuren 1 en 5 de samenwerking gericht op het realiseren van een integraal systeem rond het kind, waarin pedagogiek, zorg en onderwijs naadloos op elkaar aansluiten. In beide gevallen is samenwerking niet instrumenteel of tijdelijk, maar structureel ingebed in de schoolorganisatie. Het gaat hier om het creëren van één gedeeld pedagogisch klimaat, gebaseerd op gezamenlijke verantwoordelijkheid en relationele continuïteit. Schooldirecteur 1 verwoordt dit doel als volgt:

"Dat is het doel: één integraal stelsel, met zorg en onderwijs, pedagogiek en opvoeding gezamenlijk vanuit één visie. Niet als losse entiteiten."

Het ideaal van de schooldirecteur 1 is dat er geen scheidslijnen bestaan tussen onderwijs en zorg, of tussen school en gezin. De samenwerking tussen verschillende betrokken professionals en organisaties is verankerd in het streven naar inclusief onderwijs voor iedere leerling.

Bij schooldirecteur 5 is de samenwerking daarentegen niet zozeer ingegeven door het streven naar inclusief onderwijs. Doel van de samenwerking is om te komen tot het pedagogisch versterken van de doorgaande lijn tussen opvang en school. Realisatie van dit doel vindt plaats in de vorm van een integraal kindcentrum, waarin leren en spelen centraal staan. Dit betreft niet alleen inhoudelijke afstemming, maar ook professionalisering en samenwerking in dagelijkse routines. Of in de woorden van de schooldirecteur:

"Ons kindcentrum is expliciet ontworpen om scheidingen tussen opvang en onderwijs te doorbreken, waardoor er één pedagogische aanpak ontstaat die dagelijkse routines en professionele samenwerking integreert."

Hoewel de brede ontwikkeling van het kind ook bij schooldirecteur 3 een belangrijk doel is in algemene zin, heeft deze schooldirecteur toegewerkt naar een ander type integratie. Doel van de samenwerking met andere stakeholders in het lokale netwerk is niet gericht op een institutionele integratie in de vorm van een kindcentrum, maar op een sociale vorm van integratie in de wijk en de lokale omgeving. Het doel is om een ontmoetingsplek te creëren waar verschillende maatschappelijke domeinen (onderwijs, cultuur, sport, welzijn en zorg) samenkomen. De samenwerking is sterk gericht op het bevorderen van sociale samenhang en gedeelde verantwoordelijkheid in de gemeenschap waarin ondersteuning, opvoeding en leren hand in hand

gaan — niet alleen voor leerlingen, maar ook voor ouders en buurtbewoners. Dit is, zoals schooldirecteur 3 aangeeft:

"…. een proces geweest van ruim tien jaar waarin onderwijs, zorg, sport en cultuur letterlijk en inhoudelijk werden samengebracht op één locatie, om zo sociale samenhang en een breder sociaal netwerk in de wijk te versterken."

Bij de schooldirecteuren 2 en 6 is het doel van de samenwerking nog in ontwikkeling en nadrukkelijk gericht op de positionering van de school binnen de directe omgeving van de school. In tegenstelling tot de andere schooldirecteuren heeft de samenwerking dan ook nog geen duidelijke uitgekristalliseerde vorm gekregen. Zo geeft schooldirecteur 2 aan dat het doel van de samenwerking het opbouwen van wederkerige relaties met ouders, gemeente en buurtpartners is. De school en de schooldirecteur proberen daarbij de verbindende factor te zijn waarbij vertrouwen in ouders en in de menselijke nabijheid centraal staan. Of zoals schooldirecteur 2 het zelf verwoordt:

"Het is niet alleen ondersteuning voor leerlingen, maar ook de school positioneren als spil in de wijk. Samen met ouders en buurt partners, vanuit wederzijds vertrouwen."

De samenwerking van schooldirecteur 6 bevindt zich in een nog meer oriënterende en zoekende fase dan bij schooldirecteur 2. Als nieuwe deelneemster aan een wijknetwerk is deze schooldirecteur actief op zoek naar verbinding met partijen uit zorg, sociaal domein en welzijn. In de praktijk overheerst echter nog het zoeken naar rolverdeling, gedeeld eigenaarschap en gemeenschappelijke taal gericht op adequate en goede ondersteuning en zorg voor kinderen in de wijk:

"Het wijknetwerk is nog zoekend. Rollen en mandaten zijn niet helder; ik ben nog bezig mijn positie en de gedeelde taal binnen de samenwerking te vinden."

Bij schooldirecteur 4 tenslotte ligt het doel van samenwerking echter niet zozeer buiten de school, maar primair in de versterking van het pedagogisch handelen binnen het team. Samenwerking is hier gericht op het creëren van een gedeeld handelingskader rond gedrag, veiligheid en communicatie:

"Wij werken vooral intern via De Vreedzame School. Iedereen doet mee aan trainingen om één pedagogische taal en gedeeld handelen binnen het team te realiseren."

Het gaat bij deze schooldirecteur dus minder om institutionele samenwerking met externe stakeholders, maar meer om het versterken van intern professioneel kapitaal. Vanuit het bestuur ontvangt deze schooldirecteur geen kaders ten aanzien van externe samenwerkingen. Echter, wanneer zij externe samenwerkingen aangaat, wordt dit niet op prijs gesteld. Deze tegenstrijdige sturing belemmert haar in het opzetten van duurzame samenwerkingen.

Connectief leiderschap: het belang van persoonlijke visie

De geïnterviewde schooldirecteuren hebben in hun dagelijks werk te maken met verschillende vormen van samenwerking, over de grenzen van de schoolorganisatie heen. Daarbij zien ze samenwerking met externe partijen als een essentieel en integraal onderdeel van hun dagelijkse opdracht om kinderen zo goed mogelijk te ondersteunen in hun brede ontwikkeling. Verschillende schooldirecteuren geven ook aan dat deze grensoverschrijdende samenwerking gekenmerkt wordt door fragmentatie. Zij hebben namelijk te maken met een veelheid aan instanties die elk hun eigen werkwijze, regelgeving en ritme hanteren. Daarbij lopen zij regelmatig aan tegen praktische belemmeringen, zoals verschillen in taal, routines, regelgeving en organisatorische structuren. Een schooldirecteur beschrijft de complexiteit van het samenwerken als volgt:

"Dat vraagt ook iets in samenwerking want het zijn allemaal verschillende culturen van oorsprong, vanuit de cao, vanuit de regelgeving, qua opleiding. Nou, gewoon verschillende culturen." (schooldirecteur 5).

Tevens geven de schooldirecteuren aan dat ze een toegenomen verantwoordelijkheid ervaren in het organiseren en coördineren van de diversiteit aan formele en informele samenwerkingsverbanden. Zo zijn ze in hun dagelijkse werk betrokken bij wijknetwerken, gezamenlijke projectgroepen en tijdelijke gesubsidieerde projecten (zoals bv. basisvaardigheden). Vanuit deze ervaren verantwoordelijkheid en betrokkenheid, brengen ze partijen bijeen, verbinden, stemmen belangen af en zorgen voor voortgang in het proces van samenwerking. In het complexe veld van partnerschappen binnen hun lokale netwerken overstijgen ze dan de grenzen tussen onderwijs en andere domeinen zoals zorg, welzijn, ouders en gemeenten. De schooldirecteuren geven daarbij aan dat ze bewust grenzen oversteken om tegemoet te komen aan complexe ondersteuningsbehoeften van leerlingen. Op deze manier fungeren ze als grensgangers, of zoals door een van de schooldirecteuren getypeerd:

"….een soort spin in het web" die *"de boel aan elkaar moet knopen."* (schooldirecteur 1)

Het vraagt volgens dezelfde schooldirecteur om connectief leiderschap waarin je *"gelijkwaardig met de ander het gesprek aangaat"* – met ouders, partners, wijkorganisaties. Hoe belangrijk dit ook is voor de samenwerking, het blijkt tegelijkertijd ook kwetsbaar te zijn. Andere partijen ervaren niet altijd dezelfde urgentie waardoor hun betrokkenheid na verloop van tijd verslapt. Dit leidt tot frustratie en het gevoel dat *"we het uiteindelijk toch weer zelf moeten doen"* (schooldirecteur 3).

De resultaten laten verder zien dat connectief leiderschap onder andere ingegeven wordt door een sterke persoonlijke visie op de opvoeding en ontwikkeling van kinderen. Een mooi voorbeeld hiervan is schooldirecteur 1. Binnen zijn eigen school zette hij in een vroeg stadium, en zonder dat het al zo genoemd werd in beleidsnotities en wetgeving, stappen richting inclusie:

"We zijn hier denk ik 20-25 jaar geleden gestart met een toenmalig team, een klein schooltje, alleen basisschool, met dat thema inclusie, terwijl we dat woord niet gebruikten."

Zijn passie voor inclusief onderwijs komt voort uit persoonlijke overtuigingen die teruggaan op zijn biografie en vorming als leraar. Hij verbindt zijn inzet aan fundamentele vragen over opvoeding en zijn mensbeeld. Hij formuleert dit als volgt:

"Dat heeft me altijd geraakt, inclusie, als je dan kijkt naar je zeg maar biografisch perspectief." [...] "Dat heeft te maken met een opvoeding, en met een les op de pabo die ik nog weet van een orthopedagoog, die vroeg: wat is een mens?"

Ook de samenwerking rond het vormen van een integraal kindcentrum waarbij leren en spelen centraal staat is bij schooldirecteur 5 ingegeven door zijn persoonlijke opvattingen over de bestaande scheiding tussen kinderopvang en school. In plaats van bestaande structuren te reproduceren, bevraagt hij deze kritisch en heeft hij alternatieve werkwijzen ontwikkeld die domeinoverstijgend zijn. Zo leidt de bestaande scheiding tussen opvang en onderwijs in zijn ogen tot een "scheefgroei" tussen kinderopvang en onderwijs en staat het de doorlopende leerlijn en pedagogische eenheid in de weg. De samenwerking rondom het integraal kindcentrum is dan ook sterk verweven met deze visie:
"*Ons kindcentrum is expliciet ontworpen om scheidingen tussen opvang en onderwijs te doorbreken, waardoor er één pedagogische aanpak ontstaat die dagelijkse routines en professionele samenwerking integreert."*

Ook voor schooldirecteur 3 is de samenwerking rondom het multifunctionele gebouw met een duidelijke wijkfunctie voor de lokale omgeving sterk verweven met zijn persoonlijke visie en zijn identiteit als schooldirecteur:

"Ik heb mijn hart en ziel hier aan verbonden". "Wat mij steeds bekroop, ik stond zo achter die visie, zo achter dit idee, dit zo mooi dat ik denk van: ja, dit moet eigenlijk gewoon doorgaan."

Schooldirecteur 2 streeft naar intensieve samenwerking tussen school, ouders en de omgeving in de vorm van gelijkwaardig partnerschap. In de ogen van schooldirecteur 2 wordt ouderbetrokkenheid veelal instrumenteel en eenzijdig ingericht:

"Het probleem bij ouderbetrokkenheid is dat het niet wederkerig is. [...] De school wil een leesmoeder hebben. "Dat is handig, maar niet andersom."

Haar streven naar gelijkwaardig partnerschap komt voort uit haar visie op burgerschap en de rol van de school in de wijk:

"Eigenlijk zou dit overal onderdeel van je werk moeten zijn. [...] Het is ook verantwoordelijkheid voor je klas, voor je school, voor je wijk." (schooldirecteur 2)

Gedreven door hun persoonlijke visies stellen de geïnterviewde schooldirecteuren fundamentele vragen over wat goed onderwijs is, wat rechtvaardige ondersteuning inhoudt en hoe instituties zich daar omheen moeten worden ontworpen en georganiseerd. Vanuit hun sterke persoonlijke overtuigingen fungeren deze schooldirecteuren niet als uitvoerders van externe initiatieven of beleid, maar zijn ze belangrijke aanjagers van de samenwerking binnen het lokale netwerk. Daarbij gaan ze met veel passie en energie aan de slag. Ze geven in dit verband aan dat het belangrijk is om

er voor te zorgen dat je aan tafel komt te zitten en relevante externe stakeholders aan de tafel krijgt. Ze zeggen hierover het volgende:

"Je moet als school niet wachten tot je ergens voor gevraagd wordt, maar zorgen dat je meepraat als het nog ergens over gáát."(schooldirecteur 3)

"We zijn gewoon gaan bellen, en daarna zaten we ineens met z'n allen aan tafel."(schooldirecteur 2)

Connectief leiderschap: het belang van relationeel kapitaal
Als grensgangers hebben schooldirecteuren ook te maken met conflicterende belangen, perspectieven, culturen en waarden. Het is dan belangrijk om commitment en vertrouwen te genereren om externe stakeholders aan tafel te houden, tegenstellingen te overbruggen en terugval te overkomen. Dit doet een beroep op de relationele vaardigheden van schooldirecteuren gericht op het ontwikkelen van gedeeld eigenaarschap. Of zoals sommige schooldirecteuren het verwoorden:

"Hoe zorg je ervoor dat het niet bij een project blijft, dat het niet bij een subsidie blijft, maar dat het in je cultuur komt?"(schooldirecteur 1)

"Ik wil dat die moeders dat zonder mij kunnen. Dus stel dat ik uitval, dat dit blijft."(schooldirecteur 2)

Het betekent investeren in vertrouwen, betrokkenheid, en wederkerige uitwisseling. Schooldirecteur 1 laat zien goed in staat te zijn zich te verbinden met andere organisaties. Hij verwoordt dit als volgt:

"Ik nodig ze gewoon uit aan tafel en dan zeg ik: we hebben elkaar nodig." [...] "Ik bedenk aan het einde van de dag: wie ga ik morgen even spreken? Niet omdat het moet, maar om te weten wat voor hem of haar belangrijk is."

Hij positioneert andere organisaties en professionals niet als concurrenten, maar als potentiële partners met waardevolle expertise, zelfs als hun visie verschilt.

Door relationeel kapitaal in te zetten dragen schooldirecteuren bij aan het creëren van gezamenlijke verantwoordelijkheid, een gemeenschappelijke taal en gedeeld eigenaarschap. Een goede illustratie daarvan komt uit de praktijk van schooldirecteur 2. Zij geeft aan dat door te investeren in relaties het aanvankelijke wantrouwen bij partners plaats heeft gemaakt voor gedeeld eigenaarschap:

"Vroeger hoorde je: 'het buurtteam' en werd gedacht: 'mijn kind wordt uit huis geplaatst'. Dat is niet meer zo."(schooldirecteur 2)

Connectief leiderschap: meespelen in de politieke arena
De geïnterviewde schooldirecteuren hebben ervaren dat het bewust zijn van het politieke speelveld belangrijk is voor het functioneren als connectief leider in lokale netwerken. Ze zeggen hier het volgende over:

"Door dat netwerken ben ik wel veel politiek bewuster geworden. [...] Daardoor bereik je natuurlijk dingen." (schooldirecteur 2)

"Ik heb geleerd hoe dingen politiek werken. En dan heb je het private stuk, hoe dat werkt." (schooldirecteur 3)

Naast bewustwording is politieke sensibiliteit en het kunnen spelen van het politieke spel belangrijk voor het succes van de samenwerking. Schooldirecteur 5 heeft dit sterk ervaren bij het vormgeven van het integrale kindcentrum waar leren en spelen centraal staan. Dit vanwege het doorbreken en herontwerpen van bestaande systemen (kinderopvang en reguliere basisschool) en de daarbij behorende wet- en regelgeving. Dit vraagt volgens schooldirecteur 5 om actieve beïnvloeding van bestuurders en beleidsmakers:

"Een wethouder moet je gewoon munitie in handen geven waarmee hij kan scoren. Ja toch?"

Een ander voorbeeld van invloed uitoefenen is het op de agenda zetten en houden van een belangrijk onderwerp, zoals verwoord door schooldirecteur 1:

"*Dus dan is het kijken waar kan je mee bewegen? En waar kan je toch elke keer weer tussen de oren van iedereen krijgen van nou jongens, dit is dit is niet normaal dat we het zo doen. Dus in deze casus dan heb ik een gesprek hier met iemand van de adviesraad van het sociaal domein, die over inclusie vanuit de gemeente gaat. Dus, er moet iets met die gym accommodaties in de stad gebeuren. Dan snap ik dat het er morgen niet is. Maar mijn rol is ook kijken naar over 15 jaar... dus dat betekent dat ik in die tussentijd misschien iets mee moet bewegen. Dus we hebben nu iets aangepast, zodat de openbare school hiernaast er toch even gebruik van kan maken. Maar wel blijven agenderen van hè jongens, die kant moeten we wel met z'n allen op.*"

Meespelen in de politieke arena vraagt bovendien om het nemen van risico's door de confrontatie aan te gaan met beleidsmakers en lokale politici. Of zoals een van de schooldirecteuren het verwoordt:

"Toen hebben we de wethouders gebeld, ik zeg zoek het maar uit. Ik zeg als het gebouw klaar is, dan zie ik de sleutel wel tegemoet. Je zoekt het verder maar uit, nou, dus echt even hard erin gegaan." (schooldirecteur 3)

"Ik heb één keer gedreigd en toen werd die rare projectleider eruit geknikkerd." (schooldirecteur 3)

Politieke sensibiliteit houdt ook in dat connectieve leiders, indien nodig, navigeren tussen verschillende bestuurslagen. Zo geeft schooldirecteur 1 aan dat hij niet schroomt om Raden van Toezicht van zijn bestuur en andere besturen in te schakelen en in contact te brengen wanneer de verhoudingen ingewikkeld worden of het proces van samenwerking vast dreigt te lopen.

Connectieve professionaliteit: ervaren expertise
Grenzen overbruggen doet een beroep op connectieve professionaliteit van schooldirecteuren. In de samenwerking met andere professionals en stakeholders ontwikkelt deze connectieve vorm van professionaliteit van schooldirecteuren zich steeds gedurende het proces. De geïnterviewde schooldirecteuren geven aan dat ze tijdens het vormgeven van connectief leiderschap nieuwe inzichten en praktijken leren. Er treden dus verschillende leermechanismen op door grenzen te overbruggen. De resultaten laten zien dat die zich met name voordoen bij de schooldirecteuren (schooldirecteuren 1, 3 en 5) die meer ervaring hebben als grensgangers en connectief leiderschap. Of zoals een van de schooldirecteuren het uitdrukt:

"Je moet wat vlieguren maken om tegen dingen aan te lopen. "Dat informeel leren... ik heb nog nooit zoveel geleerd als in de afgelopen 4 jaar gedaan heb." (schooldirecteur 5)

Schooldirecteur 1 ervaart dat hij expertise heeft ontwikkeld binnen de samenwerkingen met hogescholen en universiteiten. Hierdoor kan hij zijn visie en de ontwikkelde praktijken steeds beter onderbouwen. Hij zegt hierover het volgende:

"Nou ik denk dat ik nu wel veel onderbouwder en veel zekerder [weet] hoe inclusief onderwijs werkt en hoe het kan. En dat Nederland en Vlaanderen hierin nog achterlopen ... Die kennis is wel toegenomen. Dus ik heb wel door die verbinding denk ik met hogescholen, wetenschap en die contacten daar heel veel geleerd. Oké en [van] lezen."

De ontwikkeling van expertise wordt ook gestimuleerd door de eisen die samenwerking aan schooldirecteuren stelt. Schooldirecteur 1 zegt daar het volgende over:

"Toen merkte ik bij mijzelf ook een kwaliteitsverbetering." "Je kon niet met een mooi verhaal daar binnenkomen en 's avonds weer weggaan."

Door de gestelde eisen is deze schooldirecteur zich blijkbaar bewust geworden van hoe zijn praktijk zich onderscheidt van andere praktijken. Dit leidt tot een hernieuwd inzicht in verschillen tussen de praktijken van andere professionals en externe stakeholders in de samenwerking.

Het optreden van het proces van identificatie als leermechanisme zien we ook terug bij schooldirecteur 5. Deze schooldirecteur heeft geïnvesteerd in het verwerven van inhoudelijke kennis en inzichten van andere praktijken, onder andere via bestuurlijke betrokkenheid bij de Brancheverenigingen Maatschappelijke Kinderopvang (BMK). Hij verwoordt dit proces van identificatie als volgt:

"Ik denk dat ik inmiddels heel veel van opvang weet, terwijl ik daar nooit een opleiding voor heb gehad, ... Ik heb ook 6 jaar in het bestuur gezeten van de BMK."

Om effectieve samenwerking te realiseren is onder andere coördinatie nodig. Daarvoor steken de geïnterviewde schooldirecteuren als connectieve leiders energie in het ontwikkelen van nieuwe gezamenlijke procedures, het herontwerpen van routines, het wijzigen van regels en het maken van gezamenlijke afspraken. Schooldirecteur 3 geeft aan dat hij geleerd heeft dat deze structurele

kant van samenwerking over grenzen heen heel belangrijk is. Over het optreden van coördinatieprocessen als type leermechanisme zegt hij het volgende:

"De samenwerking is leuk, maar het heeft ook echt praktische afspraken nodig om effectief te kunnen zijn. Je moet duidelijk weten wie wat doet, anders blijf je langs elkaar heen werken."

Zoals hiervoor beschreven is de inzet van relationeel kapitaal van belang om betrokken partijen aan de tafel te krijgen en te houden, terugval te voorkomen en tegenstellingen te overbruggen. Op deze manier proberen schooldirecteuren als connectieve leiders professionele perspectieven te verbinden. Dat levert voor henzelf ook meer inzicht op in de aard, uitwisseling en erkenning van verschillende perspectieven. Schooldirecteur 2 heeft het proces van reflectie als type leermechanisme ook ervaren. Ze zegt hierover:

"Ik heb heel erg geleerd dat het noodzakelijk is om elkaar steeds op te zoeken en expliciet te bespreken hoe we dingen aanpakken en waarom we het zo doen. Dat helpt enorm om die verschillen in perspectieven helder te krijgen."

De samenwerking met andere professionals en organisaties heeft ook bij schooldirecteur 3 geleid tot reflectie op zijn perspectief op opvoeding, vorming en ontwikkeling van kinderen. In zijn rol als grensganger heeft hij kennis genomen van andere perspectieven waardoor hij breder heeft leren kijken. Hij formuleert het optreden van dit leermechanisme als volgt:

"Ik heb heel vaak met de kinderopvang, met allerlei instanties gesproken, dus mijn blikveld is veel breder geworden." [...]

Door zijn samenwerking met hogescholen en universiteiten, nodigt schooldirecteur 1 externe deskundigen, zoals gedragsdeskundigen, auteurs van vakliteratuur en experts uit de jeugdzorg of het speciaal onderwijs uit om met het team in gesprek te gaan.

"...we hebben hier elke week een groep uit Nederland en Vlaanderen over de vloer rondom inclusief onderwijs."

Op deze manier maakt hij actief werk van de professionalisering van zijn multidisciplinaire team. Deze aandacht voor professionele ontwikkeling draagt bij aan systematische reflectie op de eigen praktijk en die van andere professionals.

Uit de verhalen van schooldirecteuren 1, 3 en 5 blijkt dat zij als connectieve leiders een belangrijke rol hebben gespeeld in het ontwikkelen van hybride nieuwe praktijken op zowel intrapersoneel als institutioneel niveau. Gedreven door hun persoonlijke visies en ambities hebben ze jaren gewerkt aan de realisatie en uitkristallisatie van 'brede ontwikkeling van het kind' als herkenbaar en breed gedragen ideaal in onderscheiden praktijken die bovendien zijn ingebed in het dagelijks handelen, de routines en de cultuur van betrokken professionals, instituties en lokale omgevingen. Zo bezien heeft het overbruggen van grenzen transformatieprocessen als type leermechanisme opgeleverd op zowel intrapersoneel als institutioneel niveau.

Connectieve professionaliteit: ervaren autonomie
Uit de verhalen van de geïnterviewde directeuren komt naar voren dat zij als connectieve leiders hun autonomie (moeten) nemen of pakken. Ze gaven aan dat ze dit doen omdat bestaande regels of taakafspraken geen passende route boden voor hetgeen zij wilden bereiken. Dit nemen of pakken van autonomie kan enerzijds gericht zijn naar de bestuurlijke laag binnen de eigen onderwijsinstelling en anderzijds naar externe partijen toe.

Van de eerste variant, binnen de eigen onderwijsinstelling, is schooldirecteur 4 een goed voorbeeld. Zoals hiervoor aangegeven, ervaart zij, door tegenstrijdige sturing van bovenaf, weinig mogelijkheid om zelf duurzame samenwerkingen te onderhouden met externe stakeholders. In haar situatie krijgt het nemen of pakken van autonomie dan ook praktisch vorm wanneer kaders en ondersteuning (bijvoorbeeld vanuit het bestuur van de stichting) uitblijven en de continuïteit voor leerlingen op het spel staat. Zij verwoordt het als volgt:

"Ja, dus toen het hier pedagogisch niet zo handig liep, ben ik toch wel even mijn eigen autonomie gaan pakken... Heb ik de samenwerking opgezocht. [...] stichting [gevraagd]: Wat zijn de kaders, wie mag mij komen helpen? [...] [de bestuurder] had helemaal geen tijd om mij te helpen. Wie dan wel? Niemand. Dus ik heb autonomie gepakt en ik heb aan mijn team in overleg met mijn gedragsspecialist of met anderen [gezegd]: Ik stel dit voor. Wat vinden jullie ervan? [...] Ja, met het team hebben we de knoop doorgehakt."

Ook schooldirecteur 3 claimt autonomie bij zijn bestuurder om als connectief leider te kunnen opereren bij de totstandkoming van het multifunctionele gebouw met integrale wijkfunctie. Of in zijn woorden:

"De eerste keer dat die bij me kwam, zei ik: 'luister eens grote vriend... (Ik was zo schijtziek van al dat andere gedoe...) Als mijn opbrengsten goed zijn. Mijn ouders zijn tevreden, mijn kinderen zijn tevreden. Als dat allemaal gebeurt, dan wil ik jou hier niet zien.' Waarop [bestuurder] zei, "Ach ja, dat zijn nou net mijn criteria ook. Dan heb jij verder geen last van mij jongen."

Een voorbeeld van de tweede variant waarbij schooldirecteuren autonomie nemen of pakken naar externe partijen toe, zien we bij schooldirecteur 1. Zo geeft hij aan dat er momenten zijn waarop hij in het belang van het welzijn van een leerling de gebruikelijke routes of procedures van samenwerkingsverbanden of andere instellingen omzeilde om tijdig hulp te kunnen organiseren. Tijdens het interview verwoordt hij dit als volgt:

"Ja maar dan moeten we eerst dit of dat...' Ik zeg: dan stuur je mij de rekening maar dan gaan we het doen. Dus dan zie je dat een organisatie nog met dat stelsel zit te worstelen en te zoeken."

Een ander voorbeeld van het ter discussie stellen van bestaande regels of taakafspraken komt van schooldirecteur 5. Hij erkende dat de constructie die zijn school hanteert 'schuurt' met de wet, maar nam de ruimte om dit te verantwoorden. Hij stelde bestaande regels ter discussie om ruimte te claimen waar die er formeel niet is:

"Dus we zijn ook bij Sociale Zaken geweest, van: Joh, we gaan iets doen. Dat schuurt wel een beetje tegen wet- en regelgeving [...] we hebben daar duidelijk gemaakt [waarom we het zo organiseren]

[…] Daarom ben ik best wel buiten gegaan met dit idee. Ik denk hoe groter dit wordt, hoe meer mensen dit positief bejegenen hoe lastig het wordt voor de overheid om te zeggen van we draaien het de nek om. […] ja het leuke is, alle politieke partijen zijn hier langzamerhand geweest landelijk […] onderwijs, sociale zaken en financiën. […] Iedereen mag meekijken van hoe we het doen."

Connectieve professionaliteit: ervaren autoriteit

Zoals aangegeven hebben schooldirecteuren 1, 3 en 5 als connectieve leiders meerdere jaren achter elkaar professionele en institutionele grenzen overbrugd, verbindingen gelegd tussen en vertrouwen gegenereerd bij betrokken partners in de samenwerking. Zij geven aan dat dit een uitdagend en complex proces is van meerdere jaren. Een proces waarvoor voortdurende aandacht, flexibiliteit en vasthouden aan een lange termijn visie is vereist. Ze zijn de afgelopen jaren gegroeid in hun rol als grensgangers en connectieve leiders. Bovendien zijn ze door andere samenwerkingspartners steeds meer erkend en hebben gezag verworven. Hun connectief leiderschap is zo onderdeel geworden van hun beroepsidentiteit als schooldirecteur. Door voorspelbaarheid (*"Zeggen wat je doet en doen wat je zegt"*, schooldirecteur 3) te koppelen aan geduld en doorzettingsvermogen hebben ze bovendien als connectief leider een centrale hybride positie, autoriteit en mandaat weten te verwerven. Vanuit die ervaren verworven autoriteit fungeren ze als regisseur van nieuwe hybride praktijken *(in-between practices*) die zij als architect mede hebben ontworpen en vormgegeven. Volgens schooldirecteur 5 komt dat niet vanzelf:

"Je moet wel even een beetje credits opgebouwd hebben, willen mensen je serieus nemen."

Dit draagt bij aan een duurzame gezamenlijke dienstverleningspraktijk gericht op de optimale ondersteuning van leerlingen. Tegelijkertijd zijn ze zich bewust van de kwetsbaarheid van de samenwerking als deze onvoldoende gedragen wordt. Of zoals schooldirecteur 3 het formuleert:

"Als dat inkakt, ja, dan ben je weg."

Schooldirecteur 1 geeft ook aan dat continuïteit belangrijk is om als connectief leider een bepaalde mate van autoriteit te verwerven. Hij koppelt dit ook aan het succes van ontwikkelingen die (deels) van samenwerkingen over grenzen heen afhankelijk zijn:

"…je hebt een bepaalde naam op een gegeven moment. Dat helpt… ik denk dat het belangrijk is dat een schoolleider ergens langer zit. Daar geloof ik in. Dat geldt ook voor besturen. Dat job-hoppen van na drie jaar weer iets anders, ik snap dat, maar als je iets invoert, iets neerzet, dan moet je ook de consequenties voelen en kunnen sturen. Je moet daar verantwoordelijkheid voor nemen… Dus dat is helpend in dit verhaal."

Ook schooldirecteur 5 geeft aan dat het hebben van de reputatie dat hij in eerdere jaren al een prima school had opgebouwd, maakte dat men hem serieus nam en vertrouwde toen hij zijn huidige school startte.

Schooldirecteur 2 heeft, vanwege haar mindere ervaring, een dergelijke positie nog niet verworven. Toch zien we ook bij haar dat ze als connectieve leiders autoriteit ervaart en inzet. Bij het opbouwen van het informeel netwerk van school, ouders en omgeving van onderaf is zij sterk gericht op het creëren van vertrouwen en een open en wederkerige uitwisseling vanuit een

persoonlijke visie op partnerschap. In haar benadering van samenwerking verbindt ze nabijheid met gezag. Over dat laatste zegt ze het volgende:

"Je bent te gast op mijn school, waar ik heb gezien dat het werkt." [...] "Dan voel ik wel bepaalde autoriteit." [...] "Ik verzin dit niet, ik heb gezien dat het werkt."

Zoals eerder aangegeven, bevinden twee geïnterviewde schooldirecteuren zich nog in een zoekende fase. Schooldirecteur 4 constateert dat de samenwerking binnen haar eigen stichting *"hartstikke lastig"* is en kiest er daarom bewust voor om haar energie te richten op de organisaties binnen de brede school, waar de *"lijntjes super kort"* zijn en ze meer invloed ervaart. Toch positioneert ze haar school bewust als maatschappelijk betrokken en als dragende partij in de wijk (*"Je bent het hart van de wijk."*). Hierdoor wint ze niet alleen aan vertrouwen bij externe stakeholders in het lokale netwerk maar groeit ook haar autoriteit. Het feit dat andere scholen haar benaderen is, in haar ogen, hiervan een duidelijk bewijs.

Schooldirecteur 6 neemt deel aan bestaande wijk overleggen, maar is nog bezig haar plek daarin te bepalen. Ze probeert aansluiting te vinden bij andere partijen en zoekt daarbij actief naar duidelijkheid over doelen, rolverdeling en wederzijdse verwachtingen. Over haar eigen rol daarbij, zegt ze het volgende:

"Misschien moet ik daar wel achteraan gaan zitten, van: wat is nou eigenlijk precies het doel en plan? Hoe ziet dat er nou uit?"

Tegelijkertijd is ze kritisch op de effectiviteit van het overleg en de inzet van andere deelnemers. Samenwerking is voor haar geen vanzelfsprekendheid, maar een proces dat actief onderhouden moet worden, van binnenuit en van onderop. Ze verwacht daarbij wederkerigheid en betrokkenheid en is ook bereid om anderen daarop aan te spreken en haar autoriteit te laten gelden. Ze geeft daarvan het volgende voorbeeld:

"Ambtenaar die niks zegt [...] zit daar als persoon, maar vervolgens heb je helemaal geen toegevoegde waarde." "Dat ga ik dan de volgende keer erbij betrekken: hoe komt het, waarom zit je nou de hele tijd op je mobiel? We zijn nu toch met een overleg bezig?"

Discussie

Doel van deze verkennende *multiple case study* was om meer inzicht te krijgen in de rol die de onderzochte 6 schooldirecteuren primair onderwijs spelen in de samenwerking met andere professionals en belanghebbenden gericht op het adequaat ondersteunen van hun leerlingen. Hun rol in deze samenwerking hebben we geanalyseerd vanuit het perspectief van connectief leiderschap en het overbruggen van grenzen (onderzoeksvraag 1). Tevens hebben we gekeken naar wat dit betekent voor de wijze waarop ze de expertise, autonomie en autoriteit ervaren als kerndimensies van connectieve professionaliteit (onderzoeksvraag 2).

Met betrekking tot de eerste onderzoeksvraag, blijkt uit de resultaten dat de context van de schooldirecteuren variëren van een relatief afgebakende basisschool tot organisaties bestaande

uit formele samenwerkingen met meerdere partners en disciplines. Daarnaast varieert de sociaaleconomische en culturele achtergrond van de leerlingenpopulatie, de samenstelling van het team en de omvang van de school. Ook verschilt de aard en de structuur van de samenwerking. In sommige contexten is sprake van structurele samenwerkingsverbanden met vaste partners binnen een kindcentrum of wijknetwerk, terwijl andere directeuren vooral projectmatig of op afroep samenwerken met externe partijen. De diversiteit aan stakeholders — variërend van jeugdhulp, sociaal wijkteam, kinderopvang en bibliotheek tot gemeente, GGD en zorgpartners — weerspiegelt de lokale context waarin de schooldirecteur opereert. Ondanks deze verschillen zien alle schooldirecteuren samenwerking als essentieel onderdeel van hun werk. Tegelijkertijd wordt samenwerking door hen zelden als vanzelfsprekend ervaren. De geïnterviewde schooldirecteuren geven aan te balanceren tussen het opbouwen van vertrouwen, gezamenlijke verantwoordelijkheid en gedeeld eigenaarschap aan de ene kant en het managen van botsende belangen, beperkte tijd, wet- en regelgeving en versnipperde financieringsstromen aan de andere kant. Zij zien samenwerking niet alleen als een kans, maar ook als een complex spanningsveld waarin ze in hun rol als grensganger en connectief leider zich een 'spin in het web' voelen.

Samenwerking komt bij alle directeuren voort uit een streven naar optimale ondersteuning van kinderen. Wel lopen de doelen van samenwerking sterk uiteen. Sommige schooldirecteuren zetten in op systeemintegratie (kindcentrum) gericht op inclusief onderwijs of doorlopende leerlijnen. Andere schooldirecteuren richten zich meer op een stevige inbedding van de school in de wijk, waarbij het doel van deze inbedding verschilt: van ontmoetingsplek met verschillende maatschappelijke functies in het kader van brede wijkontwikkeling tot gelijkwaardig partnerschap. Twee geïnterviewde schooldirecteuren zijn nog sterk zoekende in de samenwerking. Daarbij gaat hun aandacht uit naar beginnende netwerkvorming in de wijk en interne pedagogische versterking.

De resultaten suggereren dat deze verschillen in context, aard en doelen van samenwerking samenhangen met de wijze waarop de geïnterviewde schooldirecteuren hun rol als connectieve leider vormgeven en invullen en de ruimte die ze ervaren om sturing te geven aan samenwerking. Uit de resultaten blijkt dat de schooldirecteuren bij het overbruggen van grenzen een spectrum aan connectief leiderschap vertonen. Deze verschillen blijken samen te hangen met hun ervaring met het overbruggen van grenzen, de rol van een sterke persoonlijke visie en de wijze waarop ze zich verhouden tot andere professionals en externe stakeholders, verbindingen aangaan en relaties navigeren. Aan de ene kant van het spectrum staan de geïnterviewde schooldirecteuren 1, 3 en 5 met hun ervaring en sterk gedreven door persoonlijke opvattingen. Vanuit hun persoonlijke visie zetten zij zich gepassioneerd, energiek, proactief en standvastig in bij de vormgeving van de samenwerking in hun lokale netwerken. Daarbij navigeren zij strategisch binnen relaties en gaan zij actief de dialoog aan. Zij nemen ook risico's en, indien nodig, spelen ze actief en doelbewust mee in de politieke arena gericht op de beïnvloeding van lokale politici en beleidsmakers. Hierdoor hebben zij een centrale hybride positie verworven met voldoende mandaat en gezag van de samenwerkingspartners. Door connectief leiderschap te tonen, weten zij grenzen te overbruggen en de continuïteit van acties en interacties in de samenwerking succesvol te realiseren.

Meer naar het midden van het spectrum bevindt zich schooldirecteur 2 die, vanuit haar persoonlijke visie actief een informeel netwerk aan het opbouwen is, gericht op gelijkwaardig partnerschap. Zij verdiept zich daarbij in de achtergronden van ouders, de gemeenschap in de wijk en investeert in relaties van onderop. Zo bouwt ze aan een informeel netwerk, ingegeven door een

moreel appel en met de inzet van haar relationele vaardigheden. Ze creëert vertrouwen door daadkracht en empathie te tonen en gebruikt haar autoriteit om effectieve samenwerking te realiseren. Haar connectief leiderschap hangt niet samen met de samenwerkingsstructuur, maar is gebaseerd op vertrouwen, nabijheid en wederkerigheid. Een belangrijk verschil met de schooldirecteuren 1 en 5 is dat de samenwerking in mindere mate systeem overstijgend is. Op deze manier laat schooldirecteur 2 bijvoorbeeld zien dat connectief leiderschap ook mogelijk is zonder institutionele integratie en borging, maar op basis van persoonlijk commitment en contextgevoelig handelen. Zij ziet grenzen overbruggen als onderdeel van haar werk en ziet grenzen niet zozeer als blokkades maar als logisch te nemen stappen. Om de volgende stappen te nemen, zet ze haar sterk relationeel kapitaal in. Ze *"wil met iedereen verbinding gaan leggen"*, nodigt partijen uit, laat hen *"komen kijken"* en toont volhardendheid (*"net zo lang mailen en bellen"*) om haar doel te bereiken. Een ander belangrijk verschil is dat zij, zeker in vergelijking met de schooldirecteuren 1, 3 en 5, nog relatief kort bezig is met het vormgeven van en sturing geven aan het proces van samenwerking.

Meer aan de andere kant van het spectrum bevinden zich de schooldirecteuren 4 en 6. Zij zijn op dit moment voornamelijk gericht op de interne samenwerking binnen het team en teamontwikkeling. Beide schooldirecteuren leggen een sterke nadruk op het creëren van een stabiele en goed functionerende interne organisatie als basis. Externe samenwerkingen hebben bij beide schooldirecteuren de aandacht, maar deze samenwerkingen bevinden zich meer in een oriënterende en zoekende fase en moeten zich nog verder ontwikkelen. Daarbij hebben ze wel ambities om de samenwerking te stimuleren en verwachtingen over wat ze van betrokken partners verwachten. Schooldirecteur 4 neemt hierbij zelf het initiatief, terwijl schooldirecteur 6 haar rol nog verkend binnen de bestaande structuur van het wijkoverleg. Zij denken beide bewust na over hun mogelijkheden om invloed uit te oefenen en hun rol als connectieve leider vorm te geven. In tegenstelling tot de schooldirecteuren 1, 3 en 5 neemt schooldirecteur 6 weinig risico's en opereert ze tot nu toe afwachtend. Schooldirecteur 4 neemt meer risico's en opereert proactief, maar is voornamelijk gericht op de interne samenwerking binnen het team.

Deze resultaten sluiten aan bij eerdere bevindingen naar eigenschappen en competenties van connectief leiderschap (Akkerman & Bruining, 2016; Dingshoff e.a., 2023; Morse, 2010; Noordegraaf, 2020). Zo blijkt dat de geïnterviewde schooldirecteuren ondernemerschap tonen. Ze durven risico's te nemen, hebben moed en doorzettingsvermogen gebaseerd op sterke persoonlijke visie en overtuigingen. Ze zijn bovendien energiek en gepassioneerd om diverse stakeholders aan tafel te krijgen en te houden. Daarnaast laten de resultaten zien dat de schooldirecteuren beschikken over relationeel kapitaal, een andere belangrijke competentie van connectief leiderschap. Ze navigeren relaties, leggen verbindingen, creëren en genereren vertrouwen vanuit gelijkwaardigheid om tegenstellingen te overbruggen, terugval te voorkomen en de voortgang van het proces van samenwerken vast te houden. Hierdoor bewerkstelligen ze dat er continuïteit van interacties en acties is in de samenwerking binnen hun lokale netwerken gericht op adequate en goede ondersteuning van hun leerlingen.

Met betrekking tot de tweede onderzoeksvraag, laten de resultaten zien dat connectief leiderschap en het opereren als grensganger betekenis hebben voor de vormgeving van hun expertise, autonomie en autoriteit. Als gevolg van het overbruggen van professionele en institutionele grenzen en het leggen van verbindingen heeft hun professionaliteit een meer connectief karakter gekregen. Hun expertise, autonomie en autoriteit hebben mede vorm

gekregen en zich ontwikkelt door als connectieve leider en grensganger een belangrijke rol te spelen: de zogenaamde *in-between practices*. Zo suggereren de bevindingen dat leermechanismen op het intrapersoonlijk niveau, zich bij de geïnterviewde schooldirecteuren hebben voorgedaan. Het overbruggen van grenzen en het actief innemen van een rol als grensganger heeft bij hen zowel processen van identificatie, coördinatie, reflectie en transformatie opgeroepen. De resultaten lijken ook te suggereren dat deze transformatieprocessen op intrapersoneel niveau samenhangen met transformatieprocessen op het organisationeel niveau. Hoewel we in dit verkennend onderzoek geen data hebben verzameld op dat laatste niveau, bijvoorbeeld door middel van observaties en analyse van beleidsdocumenten, geven de schooldirecteuren dit wel in de interviews aan. De schooldirecteuren die deze transformatieprocessen als type leermechanisme hebben ervaren, hebben ook nadrukkelijk gestreefd naar een transformatie op institutioneel niveau. Dit geldt zowel voor het realiseren van een integraal kindcentrum met inclusief onderwijs, een integraal kindcentrum waarin leren en spelen centraal staat of een school binnen een multifunctioneel gebouw met een integrale wijkfunctie. Zo bezien lijken transformatieprocessen op organisatieniveau transformatieprocessen op intrapersoneel niveau elkaar te versterken.

Daarnaast laten de resultaten zien dat schooldirecteuren als connectief leiders soms hun autonomie en ruimte nemen om bestaande regels en procedures te omzeilen. Autonomie als connectieve professional nemen of pakken kan dan zowel gericht zijn op stakeholders die onderdeel uitmaken van hun eigen institutionele omgeving als externe partners. Daarbij lijkt het opkomen voor het welzijn en het belang van de leerling een doorslaggevende rol te spelen. De bevindingen geven geen inzicht in de vraag of het opeisen van meer handelingsruimte en zeggenschap ook bijdraagt aan het succesvol realiseren van de beoogde doelen voor de samenwerking. Wel suggereren de resultaten dat de ervaren autonomie binnen het complexe samenspel van andere professionals en organisaties verschilt van schooldirecteur tot schooldirecteur. Vertrouwen in de kwaliteit en deskundigheid van de schooldirecteur als connectieve leider door het eigen bestuur en andere externe stakeholders lijkt daarvoor een belangrijke voorwaarde te zijn.

Verder suggereren de resultaten dat sommige van de schooldirecteuren een centrale hybride positie hebben verworven. Daardoor hebben ze niet alleen nieuwe manieren van denken, doen en handelen geïntegreerd in hun bestaande handelingsrepertoire, maar ook een zekere autoriteit verworven. Dit hangt ook samen met het goed kunnen spelen van het politieke spel, waarbij soms ook risico's moeten worden genomen. Daardoor zijn ze als connectieve leiders in staat om regie te voeren over de samenwerking. Zij fungeren dan als architect van een gezamenlijke dienstverleningspraktijk waarin ouders, andere professionals en belanghebbenden participeren (Noordegraaf, 2020). Wel suggererende resultaten dat het tijd kost om zo een centrale hybride positie en autoriteit te verwerven. Continuïteit in de samenwerking speelt blijkbaar een belangrijke rol. Vooral schooldirecteuren die veel ervaring hebben met connectief leiderschap, lijken met name deze verworven autoriteit als kerndimensie van connectieve professionaliteit te ervaren.

Aanbevelingen

Dit onderzoek is verkennend en kwalitatief van aard. Deze aanpak heeft een gevarieerd beeld opgeleverd over de verschillen en overeenkomsten tussen de wijze waarop de onderzochte schooldirecteuren connectief leiderschap vorm geven en grenzen overbruggen, binnen de contexten waarin ze functioneren. Deze verschillen en overeenkomsten kleuren de samenwerking met andere professionals en organisaties gericht op het bieden van goede ondersteuning van hun leerlingen. De resultaten geven aanleiding tot verder onderzoek naar de rol van connectief leiderschap en grenzen overbruggen onder een grotere groep van schooldirecteuren primair onderwijs. Met dit vervolgonderzoek kunnen de resultaten van deze verkennende studie worden gevalideerd. Naast deze aanbeveling voor vervolgonderzoek, formuleren we hieronder ook een aantal aanbevelingen voor de praktijk.

<u>Maak connectief leiderschap en grenzen overbruggen integraal onderdeel van je werk als schooldirecteur</u>
In het licht van de ontwikkeling van inclusief onderwijs zullen schooldirecteuren steeds meer een toegenomen verantwoordelijkheid gaan ervaren in het organiseren van een gemeenschappelijke dienstverleningspraktijk gericht op de ondersteuning van hun leerlingen. Als connectief leider kunnen schooldirecteuren daarbij een cruciale rol spelen door grenzen te overbruggen tussen onderwijs en andere domeinen zoals zorg, welzijn, ouders en gemeenten. Dit vraagt om een sterke persoonlijke visie op het leren en ontwikkelen van kinderen die verder reikt en betekenis heeft voor de eigen school. Maar ook om het herkennen van de soms botsende rationaliteiten, de waarden en overtuigingen van andere professionals die ten grondslag liggen aan hun handelen en inzicht in hoe samenwerkingspartijen functioneren. En bovendien om het slim kunnen meespelen in de politieke arena en het aangaan en onderhouden van verbindingen met relevante andere netwerkpartners. Als spin in het web zorgen connectieve schooldirecteuren als grensgangers er dan voor dat de vensters van de school naar de buitenwereld toe open staan en dat ze samen met andere professionals en organisaties grensoverschrijdende praktijken voor leerlingen realiseren. Op deze manier blijft de verantwoordelijkheid voor de ondersteuning van leerlingen niet alleen iets van scholen en worden institutionele muren steeds meer geslecht. De bevindingen van dit verkennend onderzoek laten zien dat dit bepaalt geen eenvoudige, maar wel een haalbare opgave is.

<u>Zorg voor continuïteit in de samenwerking met andere professionals en organisaties</u>
Het vormgeven, onderhouden en coördineren van het proces van samenwerking is een complex en lastig proces. Dit vraagt niet alleen om goede afspraken, maar ook om wederzijds vertrouwen, betrokkenheid van alle partijen, gedeeld eigenaarschap, vastberadenheid, doorzettingsvermogen en een lange termijn visie. Dergelijke processen kosten tijd, een lange adem en ervaring met samenwerking. Continuïteit en het duurzaam verbonden blijven aan de eigen onderwijsinstelling en het lokale samenwerkingsverband is dan cruciaal, ook om conflicten en tegenstellingen te overwinnen, zo suggereren de bevindingen. De schooldirecteur kan als connectief leider en grensganger deze continuïteit bieden en zo een centrale positie en gezag verwerven. Bovendien treden door continuïteit allerlei mechanismen op voor professionele ontwikkeling, reflectie op het eigen handelen, verruiming van inzichten en perspectieven en verdieping van de eigen beroepsidentiteit.

Zorgen voor continuïteit kan ook betekenen dat schooldirecteuren in de samenwerking met andere professionals en organisaties gezamenlijk optrekken met collega-professionals (b.v. interne begeleiders) van de eigen school (zie ook Sleegers e.a., 2022). Op deze manier krijgt gespreid leiderschap binnen en buiten de school vorm en wordt de kwetsbaarheid van de samenwerking met andere professionals en organisaties verkleind.

Creëer als schoolbestuurder ruimte voor de connectieve schooldirecteur en trek samen op
Voor het goed kunnen functioneren als connectief leider hebben schooldirecteuren in hun rol als grensgangers professionele speelruimte nodig. Deze ruimte hebben ze onder andere nodig om het politieke spel binnen de lokale netwerken te kunnen spelen en risico's te nemen. Als connectieve leiders dienen schooldirecteuren tot op zekere hoogte autonoom te kunnen handelen, zo blijkt uit de bevindingen. Hierdoor kunnen ze een centrale hybride positie en autoriteit verwerven binnen het lokale samenwerkingsverband. Dit vraagt om een goede afstemming van taken, bevoegdheden en verantwoordelijkheden tussen schooldirecteuren en hun bestuurders en ondersteuning door bestuurders. Vanuit wederzijds vertrouwen kunnen schooldirecteuren en bestuurders dan samen optrekken bij het vormgeven van de samenwerking tussen andere stakeholders en organisaties. Op deze manier wordt voorkomen dat ze op elkaars stoel gaan zitten, de samenwerking vertragen en steeds maar weer tegen grenzen aan blijven lopen. Met een blijvende discontinuïteit in de ondersteuning en begeleiding als gevolg waardoor leerlingen niet meer weten waar ze aan toe zijn.

Focus op doorgaande professionalisering van schooldirecteuren naar connectief leiderschap en het samenwerken over grenzen
Connectief leiderschap en het overbruggen van grenzen vraagt om een breed repertoire aan kennis, inzichten en vaardigheden. Een sterke persoonlijke visie, navigeren van relaties, genereren van vertrouwen, politieke sensibiliteit en verbinden zijn daarbij belangrijke aspecten. Om een "spin in het web" te worden en te blijven dienen schooldirecteuren een van de centrale actoren te zijn in een hecht sociaal netwerk met veel wederkerige relaties tussen diverse professionals en organisaties. Het vraagt bovendien om het goed kunnen omgaan met rolspanningen, dilemma's, ambiguïteit en tegenstrijdige verwachtingen. Bepaald geen gemakkelijke opgave. Anders gezegd: connectief leiderschap en samenwerken over grenzen gaat verder dan het goed leiden van een school, waarbij de aandacht voornamelijk uitgaat naar de dynamiek binnen een school als eenheid van verandering. Om die reden is systematische aandacht voor doorgaande professionalisering van schooldirecteuren voor connectieve professionaliteit van belang.

Een van de standaarden van de beroepsstandaard van schooldirecteuren PO gaat hier expliciet over, te weten: investeren in goede relaties met de omgeving. Vijf professionaliseringsthema's zijn verbonden aan deze standaard: 'Samenwerken in de regio', 'Samenwerken aan passend onderwijs', 'Samenwerken met het bestuur' en 'De school in een netwerksamenleving'. Dit professionaliseringsaanbod is, in vergelijking met het aanbod voor andere standaarden en daaraan verbonden professionalisering thema's, beperkt, namelijk 7% (43 opleidingen) van het totale aanbod aan geaccrediteerde opleidingen (613 opleidingen) door Ascenda valt onder de beroepsstandaard investeren in goede relaties met de omgeving en de daaraan gerelateerde professionaliseringsthema. Bovendien is 8% van het totaal aantal behaalde punten door schooldirecteuren gehaald voor deze opleidingen. Om deze reden vraagt professionalisering voor connectief leiderschap en samenwerken over grenzen meer systematische aandacht, ook gelet op de noodzaak daarvan in het kader van het streven naar inclusief onderwijs in 2035. Allereerst zou

Ascenda kunnen stimuleren dat een groter aanbod aan professionaliseringsaanbod op dit gebied wordt ontwikkeld. Dit aanbod zou zich dan kunnen richten op het leren omgaan met wat in 't Veld, Kruithof en Hensema (2012) zien als een belangrijke verklaring voor de gebrekkige samenwerking tussen diverse professionals: botsende rationaliteiten, waarden en overtuigingen. In hun ogen draagt een leeromgeving die gericht is op het omgaan met botsende rationaliteiten bij aan het aanleren van zogenaamde competenties van interrationaliteit. Daarbij valt te denken aan het vermogen om te herkennen, analyseren en beoordelen welke rationaliteiten en waarden van samenwerkingspartijen in het geding zijn en botsen en welke procesinterventies helpen om botsende rationaliteiten en waarden op te lossen. Maar ook om reflectie op de eigen rationaliteiten en waarden, deze bespreekbaar te maken en het inzetten van alternatieve waarden als basis voor het handelen.

Daarnaast zou het professionaliseringsaanbod op het gebied van investeren in goede relaties met de omgeving onderwerp van gesprek kunnen zijn tussen schoolbestuurders en schooldirecteuren over hun doorgaande professionalisering. Schoolbestuurders zouden daar dan bewust op kunnen sturen. Maar ook schooldirecteuren zelf zouden, meer dan voorheen, gericht op zoek kunnen gaan naar cursussen en opleidingen die zich richten op connectief leiderschap.

Op deze manier kunnen individuele schooldirecteuren en de beroepsgroep als geheel zich de komende jaren richten op doorgaande professionalisering in de richting van connectief leiderschap. Hiermee kunnen ze, gesteund door hun besturen, een belangrijke bijdrage leveren aan het realiseren van de publieke taak van onderwijs, een taak die verder reikt dan de eigen onderwijsinstelling.

Referenties

Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of educational research*, *81*(2), 132-169. https://doi.org/10.3102/0034654311404435

Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2012). Crossing boundaries between school and work during apprenticeships. *Vocations and learning*, *5*(2), 153-173. https://doi.org/10.1007/s12186-011-9073-6

Akkerman, S., & Bakker, A. (2012). Het leerpotentieel van grenzen. *Opleiding & Ontwikkeling*, *25*(1), 15-19. https://www.researchgate.net/publication/233991384_Het_leerpotentieel_van_grenzen_Boundary_crossing_binnen_en_tussen_organisaties

Akkerman, S., & Bruining, T. (2016). Multilevel boundary crossing in a professional development school partnership. *Journal of the learning sciences*, *25*(2), 240-284. https://doi.org/10.1080/10508406.2016.1147448

Bakker, A. & Akkerman, S. (2014). Leren door boundary crossing tussen school en werk. *Pedagogische Studiën*, 91, 8–23. https://www.researchgate.net/publication/258977089_Leren_door_boundary_crossing_tussen_school_en_werk

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, *3*(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Engeström, Y., Engeström, R., & Kärkkäinen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 5, 319–336. https://doi.org/10.1016/0959-4752(95)00021-6

Dingshoff, M., Nieman, E., & Boone, A. (2023). *Boundary crossing. Grenzen overbruggen in de interprofessionele samenwerking tussen school, kinderopvang en welzijnswerk*. Utrecht: Hogeschool Utrecht. Kenniscentrum Sociale Innovatie. https://www.hu.nl/onderzoek/publicaties/boundary-crossing-2

Getha-Taylor, H. (2008). Identifying collaborative competencies. *Review of Public Personnel Administration*, 28, 103–119. https://doi.org/10.1177/0734371X08315434

Hancock, D., & Algozzine, R. (2006). *Doing case study research: A practical guide for beginning researchers*. New York, NY: Teachers College Press. ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/72900/1/23PDF.pdf

Huxham, C., & Vangen, S. (2005). *Managing to collaborate: The theory and practice of collaborative advantage*. New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203010167

Kruiter, A.J., & in ' t Veld, R. (2014). Hij begrijpt er dus helemaal niets van! Botsende rationaliteiten als perspectief om samenwerking te verbeteren. *Bestuurswetenschappen* 68 (4), 1-15. https://doi.org/10.5553/Bw/016571942014068004005

Ledoux, G. & Waslander, S., m.m.v. Eimers, T. (2020). *Evaluatie passend onderwijs. Eindrapport*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut | Tilburg: TIAS School for Business and Society, Tilburg University| Nijmegen: KBA Nijmegen. https://evaluatiepassendonderwijs.nl/wp-content/uploads/2020/05/Eindrapport-evaluatie-passend-onderwijs-2020.pdf

Meadows, I.M. & Morse, J.M. Constructing Evidence with a Qualitative Project (2001). In: J.M. Morse, J.M. Swanson & A.J. Kuzel (Eds.) *The Nature of Qualitative Evidence* (pp 187-201). Thousand Oaks: Sage

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications, Inc. https://vivauniversity.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/11/milesandhuberman1994.pdf

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2024). *Beleidskader: Met elkaar voor alle kinderen en jongeren*. Den Haag: Ministerie van OCW. https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2024/05/10/bijlage-11-beleidskader-definiering-inclusief-onderwijs

Morse, R. S. (2010). Integrative public leadership: Catalyzing collaboration to create public value. *The Leadership Quarterly*, *21*(2), 231-245. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2010.01.004

Noordegraaf, M. (2020). Protective or connective professionalism? How connected professionals can (still) act as autonomous and authoritative experts. *Journal of professions and organization*, *7*(2), 205-223. https://doi.org/10.1093/jpo/joaa011

Noordegraaf, M., Van der Steen, M., and Van Twist, M. (2014). Fragmented or Connective Professionalism? Strategies for Professionalizing the Work of Strategists and Other (Organizational) Professionals, *Public Administration*, 92(1), 21–38. https://doi.org/10.1111/padm.12018

Sleegers, P. in samenwerking met kenniskring (2022). De school in een netwerksamenleving. De rol van de schoolleider. Utrecht: Ascenda (voorheen Schoolleidersregister PO). https://ascenda.nl/app/uploads/Documenten/Boeken/OverzichtsartikelDeschoolineennetwerksamenleving.pdf

Veld, R., in 't., Kruiter, A.J., & Hensema, K.(2012). *Eindrapportage Botsende Rationaliteiten*. Den Haag: Kwink Groep. https://www.kwinkgroep.nl/wp-content/uploads/2018/01/2012-Botsende-Rationaliteiten.pdf

Wenger, E. (1998). *Communities of practice, learning, meaning and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. http://dx.doi.org/10.1023/A:1023947624004

Wiersma, D. (2023). *Contouren werkagenda Route naar inclusief onderwijs 2035*. Den Haag: Ministerie van OCW. (2023). https://zoek.officielebekendmakingen.nl/blg-1081448.pdf

Bijlage 1: Interview leidraad

Interviewleidraad schooldirecteuren connectieve professionaliteit

Korte uitleg over doel en opzet onderzoek

Voorstellen

Informatieve vragen
Wij willen beginnen met een aantal korte vragen over uw achtergrond en uw school

- Hoe lang bent u al werkzaam in het onderwijs?
- Hoe lang al in de rol van schooldirecteur?
- Aan hoeveel scholen heeft u leiding gegeven?
- Kunt u ons kort iets vertellen over uw huidige school: Wat voor school is het? Hoe ziet de leerling populatie eruit? In wat voor wijk en omgeving staat de school? Hoe groot is het team?.... Etc.

Samenwerking over grenzen heen
Wij willen met u spreken over een voor u en uw school belangrijke samenwerking met andere organisaties, professionals en belanghebbenden rondom de ondersteuning van leerlingen. Wij willen u vragen om een belangrijke samenwerking in uw gedachten te nemen.

- Kun u de samenwerking die u in uw gedachte heeft voor ons beschrijven?
- Welke partners zijn er bij betrokken?
- Wie heeft het initiatief genomen tot samenwerking en waarom?
- Hoe lang bestaat deze samenwerking?
- Waar is de samenwerking voor bedoeld?
- Hoe zou u de samenwerking omschrijven?
- Hoe verloopt de samenwerking? (evt. doorvragen over veranderingen in loop van tijd)

Rol/positie schooldirecteur
Wat is uw rol als schooldirecteur in deze samenwerking?

- Hoe ervaart u uw rol in deze samenwerking? Sluit dit aan bij uw rolopvatting, wensen en verwachtingen?
- Hoe verhoudt uw rol zich tot de rol van andere deelnemers aan deze samenwerking? Is er sprake van overlap of aanvulling?
- Welke voordelen heeft deze samenwerking in uw ogen voor uw school?
- Welke voordelen heeft deze samenwerking voor u als schooldirecteur?
- Ervaart u knelpunten met betrekking tot uw rol in deze samenwerking? Welke en waarom?
- Voelt u zich verantwoordelijk voor het oplossen van deze knelpunten? Waarom wel/niet?
- Kunt u zelf de ervaren knelpunten oplossen? Waarom wel/niet? Welke grenzen ervaart u daarbij?
- Hoe gaat u om met de belangen van verschillende partijen? In hoeverre conflicteren ze met uw opvattingen? Ervaart u dat als een probleem?
- Zijn er nog andere leden van uw schoolteam die ook deelnemen aan de samenwerking? Welke rol hebben deze dan?
- Hoe verhouden uw rol en die van uw medewerkers zich tot elkaar?
- Hoe ervaart u de onderlinge samenwerking met uw collega's?

- Heeft u afspraken gemaakt over de onderlinge verdeling van taken en rollen? Welke?

Leren van samenwerking
- Kunt u aangeven wat u leert of heeft geleerd van de samenwerking met andere organisaties, professionals en belanghebbenden?
- In hoeverre heeft de samenwerking uw kijk op uw rol als schooldirecteur veranderd? Waarom wel/niet? (identificatie)
- In hoeverre bent u anders gaan handelen als schooldirecteur? Op welke gebieden en waarom wel/niet? (identificatie)
- In hoeverre heeft u afspraken of procedures gemaakt om de samenwerking effectiever te laten verlopen? Welke en waarom wel/niet? (coördinatie)
- In hoeverre heeft u meer oog en staat u meer open voor het perspectief van de andere samenwerkingspartners? Waarom wel/niet? En wat betekent dat voor uw rol? (reflectie).
- In hoeverre heeft de samenwerking geleid tot nieuwe samenwerkingen en een (blijvende) verandering van uw werkwijze en praktijk? Waarom wel/niet? (transformatie).

Betekenis voor expertise, ervaren autonomie en autoriteit
- Heeft u uw expertise kunnen inzetten tijdens de samenwerking? Op welk wijze en op welk gebied?
- Hebben de samenwerkingspartners ook gebruik gemaakt van uw expertise? Op welke wijze?
- Heeft u nieuwe kennis opgedaan door samen te werken? Welke? En waarom?
- Zijn er momenten geweest dat uw expertise ondergeschikt was aan de kennis en vaardigheden van anderen binnen de samenwerking? Hoe heeft u dit ervaren?
- In welke mate kon u autonoom beslissingen nemen tijdens de samenwerking? Op welke gebieden? Waarom?
- In hoeverre bent u afhankelijk van anderen bij het nemen van beslissingen? Op welke gebieden? Waarom?
- Heeft de samenwerking uw gevoel van autonomie als schooldirecteur veranderd? In welke opzicht? Hoe heeft u dit ervaren of ervaart u dit?
- In hoeverre voelde u als schooldirecteur erkend door de andere partners in de samenwerking?
- Hoe zorgde u ervoor dat uw serieus werd genomen door de andere samenwerkingspartners? Waaruit bleek/blijkt dat?
- Wat heeft u gedaan om het vertrouwen van verschillende samenwerkingspartners te verkrijgen en te behouden? Is dat in uw ogen ook gelukt?
- In hoeverre heeft de samenwerking uw autoriteit als schooldirecteur veranderd? Hoe heeft u dat ervaren of ervaart u dit?

Afronding
- Nog vragen of aanvullingen?
- Terugkoppeling: hoe en wanneer?
- Bedanken voor medewerking

Bijlage 2: Codes

Code	Beschrijving
Context school	Segmenten waarin de spreker de algemene kenmerken, cultuur en omgeving van de school beschrijft.
Achtergrond directeur	Segmenten waarin de directeur ingaat op zowel persoonlijke als professionele achtergronden en ervaringen.
• Persoonlijke visie	Segmenten waarin de directeur zijn persoonlijke waarden, overtuigingen en visie op leiderschap toelicht.
Rol binnen samenwerking	Overkoepelende categorie voor segmenten waarin de verantwoordelijkheden en taken van de directeur binnen samenwerkingsverbanden aan bod komen.
• Verandering rol	Segmenten waarin wordt beschreven hoe en waarom de rol van de directeur binnen samenwerkingen in de loop van de tijd is veranderd.
• Vertrouwen opbouwen	Segmenten waarin strategieën en ervaringen worden besproken rondom het creëren en onderhouden van vertrouwen met partners.
• Voorwaardelijke kenmerke (persoonlijk)	Segmenten waarin persoonlijke kwaliteiten en eigenschappen worden genoemd die samenwerking mogelijk of gemakkelijker maken.
Samenwerking over grenzen	Overkoepelende categorie voor segmenten waarin het overkoepelende thema van grensoverschrijdende samenwerking wordt besproken.
Belangen	Segmenten waarin uiteenlopende belangen van betrokken partijen worden aangehaald en besproken.
Borging	Segmenten waarin strategieën voor verankering en continuering van samenwerkingen worden besproken.

Gedeelde visie	Segmenten waarin het belang en de opbouw van een gezamenlijke doelstelling of missie centraal staan.
Gedrag van stakeholders	Segmenten waarin het concrete handelen, de houding en de invloed van stakeholders worden besproken.
Goede praktijken delen	Segmenten waarin voorbeelden en methoden voor het uitwisselen van succesvolle werkwijzen worden beschreven.
Grensobject	Segmenten waarin hulpmiddelen, documenten of andere “objecten” worden benoemd die samenwerking over organisatiegrenzen ondersteunen.
Onderbouwing voor de samenwerking	Segmenten waarin motieven, data of argumenten voor het aangaan van de samenwerking worden toegelicht.
Ontstaan van de samenwerking	Segmenten waarin wordt beschreven hoe de samenwerking is begonnen, inclusief initiële drijfveren en opstartprocessen.
Rol van het bestuur	Segmenten waarin de positie en invloed van het bestuur worden besproken ten opzichte van samenwerkingsinitiatieven.
Stakeholders	Segmenten waarin de betrokken partijen (extern en intern) worden geïdentificeerd en hun rollen toegelicht.
Teamvoorwaarden	Segmenten waarin de benodigde kennis, vaardigheden en houding van teamleden worden beschreven als voorwaarden voor effectieve samenwerking.
Veranderingen proces/samenwerking	Segmenten waarin wordt beschreven hoe het samenwerkingsproces zich in de tijd ontwikkelt of aangepast wordt, inclusief nieuwe werkwijzen, stappen of organisatiewijze.
Voordelen	Segmenten waarin de positieve opbrengsten en winsten van grensoverschrijdende samenwerking worden genoemd.
Samenwerking over grenzen → Knelpunten	Overkoepelende categorie voor segmenten waarin knelpunten binnen de samenwerking worden besproken.

• Financiën	Segmenten waarin financiële barrières of uitdagingen in de samenwerking aan bod komen.
• Wet- en regelgeving	Segmenten waarin juridische en beleidsmatige obstakels voor samenwerking worden besproken.
• Politiek	Segmenten waarin politieke invloeden of bestuurlijke belangen die samenwerking bemoeilijken worden beschreven.
• Gebrek aan communicatie	Segmenten waarin misverstanden, onduidelijkheden of onvoldoende afstemming worden besproken.
• Wisselende betrokkenen c contactpersonen	Segmenten waarin de impact van turnover of veranderende contactpersonen op de samenwerking wordt behandeld.
Leren van samenwerking / leerprincipes	Overkoepelende categorie voor leerprocessen die optreden bij grensoverschrijdende samenwerking, opgebouwd uit vier mechanismen: identificatie, coördinatie, reflectie en transformatie.
• Identificatie	Segmenten die gaan over (h)erkennen van verschillen tussen praktijken, waardoor de directeur zijn/haar eigen rol en meerwaarde scherper kan definiëren.
• Coördinatie	Segmenten waarin het organiseren en afstemmen van activiteiten binnen de samenwerking aan bod komen, en eventueel nieuwe of alternatieve middelen en procedures (om effectieve afstemming en samenwerking tussen uiteenlopende praktijken mogelijk te maken) worden beschreven.
• Reflectie	Definiëring en uitwisseling van perspectieven uit verschillende praktijken, waardoor deelnemers leren kijken door de ogen van anderen en wederzijdse betekenisverlening ontstaat.
• Transformatie	Segmenten waarin diepgaande, structurele veranderingen of nieuwe hybride praktijken als gevolg van samenwerking worden beschreven.
Connectieve professionaliteit	Segmenten waarin het algemene concept van professioneel samenwerken en netwerken wordt besproken.

• Autonomie	Segmenten waarin de mate van zelfstandigheid en eigen regie van de directeur binnen professionele samenwerkingen wordt beschreven.
• Autoriteit	Segmenten waarin de formele en informele bevoegdheden van de directeur, om beslissingen te nemen en invloed uit te oefenen binnen netwerken en samenwerkingen, worden toegelicht.
• Expertise	Segmenten waarin specifieke kennis, vaardigheden en ervaring van de directeur op een bepaald onderwerp worden besproken.