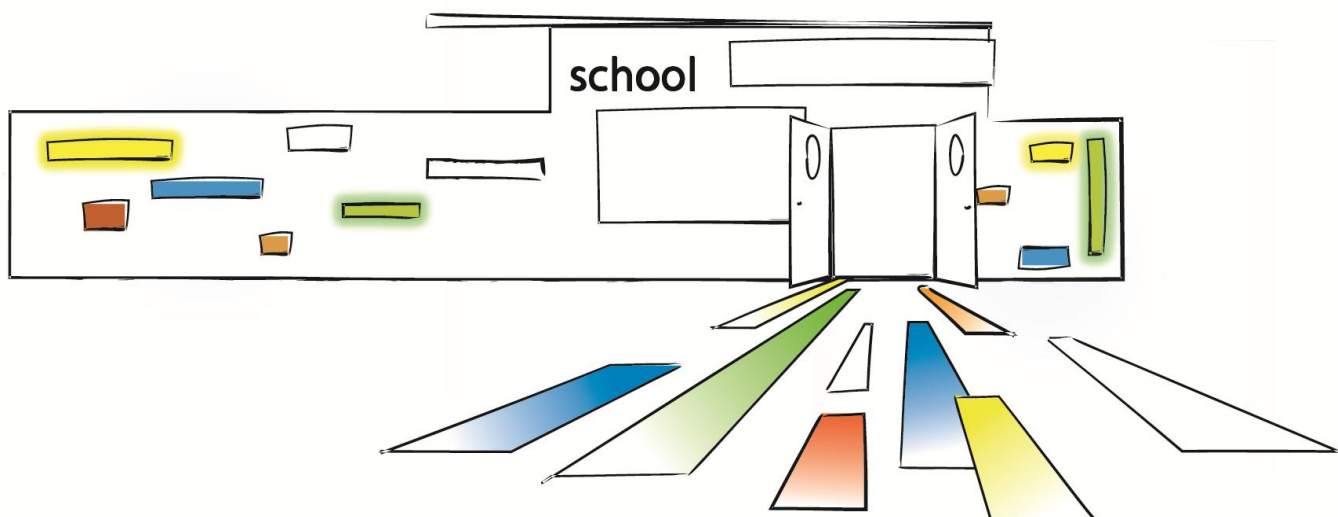


# ONDERWIJS MET OPEN SCHOOLDEUR?

*EEN ONDERZOEK NAAR HORIZONTALE VERANTWOORDING IN HET  
PRIMAIR ONDERWIJS.*



*DENNIS BEERDSEN*

*UNIVERSITEIT UTRECHT*

Onderwijs met open schooldeur?

Een onderzoek naar horizontale verantwoording in het primair onderwijs

Master Publiek Management

Dennis Beerdsen

3276066

Universiteit Utrecht

Departement Bestuurs- en Organiseringswetenschap

Omslagillustratie: Jeroen Derks



**Universiteit Utrecht**



Begeleiding Universiteit Utrecht:

mr. Drs. Monique Mulders

prof. Dr. Mirko Noordegraaf

Begeleiding Lucas Onderwijs:

dr. Sander Dankelman

# VOORWOORD

Dit is hem dan, mijn masterscriptie. Het eindresultaat van een lange onderzoeksperiode en de afsluiting van mijn studie bestuurs- en organisatiewetenschap. Een voorwoord biedt de gelegenheid om terug te kijken op de manier waarop een scriptie is ontstaan. Dat was voor mij geen gestroomlijnd en strak productieproces. Nee, het proces ging ongeveer zo: onderzoeken, produceren, feedback krijgen, herformuleren, herstructureren, aanpassen en daarna alles nog een keer herschrijven. Dagelijks lappen tekst, tabellen of probleemstelling weer eens van een andere kant bekijken. Terwijl ik dit opschreef kwam ik tot de conclusie dat de scriptie zo symbool staat voor mijn hele studie. Binnen B&O leerde ik om vanuit verschillende perspectieven naar problemen te kijken. Ik leerde om te zoeken naar verschillende verklaringen en juist het verschil tussen verklaringen te beschrijven. Iets doen met die ambiguïteit! Mij hielp het om soms een afstand te nemen van het probleem of vraagstuk om vervolgens weer met een frisse blik (en zin!) aan de slag te gaan! Op die manier is uiteindelijk mijn scriptie ook ontstaan.

Veel mensen hebben geholpen bij de totstandkoming van deze scriptie, in dit voorwoord wil ik hen bedanken. Allereerst bedank ik Monique Mulders voor haar begeleiding. Bedankt voor de vele 'oeh-, aah- en oohja- momenten'. De begeleiding vond ik heel prettig en persoonlijk. Het was fijn om na weer zo'n 'oohja-moment' over zaken buiten de scriptie te praten. Ook mijn tweede begeleider Mirko Noordegraaf wil ik bedanken voor zijn feedback en ondersteuning. Zijn tekeningen, kruizen en grote vraagtekens in mijn stukken hebben het niveau van deze scriptie omhoog gebracht. Binnen de USBO wil ik als laatst de leden van mijn tutorgroep bedanken voor hun opmerkingen en tips rond mijn scriptie.

Julius Jollema Gorter en Sander Dankelman van het Lucas Onderwijs wil ik bedanken voor het creëren van een stageplek aan de Lucas Academie. Alle medewerkers van Lucas Onderwijs die mij op weg hielpen en ondersteunden in de afgelopen maanden wil ik ook danken voor hun hulp. Speciale dank gaat uit naar de geïnterviewde schoolleiders. Helaas kan ik hun namen niet noemen, dit in verband met de anonimiteit van de resultaten van het onderzoek. Jullie hulp was onmisbaar. Ook de partnerorganisaties van de schoolleiders wil ik van harte bedanken voor de medewerking.

Na het leuke werk, het uitvoeren van het onderzoek, komt het 'eenzame schrijven'. Nou eenzame... Lotte Boonstra, Marij Swinkels, Monique van de Zijde en Eric Cornet, het was heerlijk om ook jullie dag in dag uit te zien zwoegen in de Utrechtse bibliotheken. Het was ook fijn om af en toe feedback van een 'buitenstaander' te ontvangen. Bert Beerdsen en IJze de Vries bedankt voor het nalezen van mijn stukken.

Voordat ik zelf een scriptie schreef snapte ik niet waarom mensen persoonlijk werden in een voorwoord. Maar na afloop van dit onderzoeksproces kan ik alleen maar concluderen dat dit 'vanzelf gaat'. Want er gebeurt van alles tijdens zo'n (toch al) hectische periode wat je concentratie- of doorzettingsvermogen aantast. Daarom is het nu mijn beurt om dit voorwoord af te sluiten met een paar persoonlijke woorden.

Mijn dank gaat ook uit naar mijn lieve opa en oma. Ik weet hoe verschrikkelijk trots jullie waren op 'onze kleinzoon die van alles op de universiteit doet'. Ik zal nooit vergeten hoe ontzettend trots jullie op mij waren. Ik baal ervan dat jullie mijn afstuderen net niet meer meemaken. Daarom is deze scriptie ook een beetje voor jullie! Als laatste wil ik Karin van Asselt bedanken. Jij wist mij in deze moeilijke periode regelmatig weer de moed en geest in te praten!

Dennis Beerdsen  
Utrecht, augustus 2012

# MANAGEMENTSAMENVATTING

In de laatste jaren neemt het belang van samenwerking en horizontale verantwoording in het onderwijs toe. Sociale processen in de samenleving leiden tot hoge maatschappelijke verwachtingen van het onderwijs. Scholen krijgen een maatschappelijke opdracht en gaan aan die opdracht samenwerken met partners. Door samenwerking worden scholen afhankelijk van de inzet en kwaliteit van partners. Door die toenemende afhankelijkheid ontstaat aandacht voor horizontale verantwoording. De schoolleider organiseert beide activiteiten op de school. Het organiseren van samenwerking en horizontale verantwoording lijkt theoretisch lastig. Rond samenwerking ontstaan namelijk spanningen. Doelen van organisaties kunnen in samenwerkingsrelaties bijvoorbeeld botsen. Over horizontale verantwoording in het onderwijs is daarnaast weinig kennis beschikbaar. Het organiseren van samenwerking en verantwoording vraagt nieuwe competenties van schoolleiders. Dit zijn competenties die horen bij collaborative leadership.

Dit onderzoek bekijkt op welke manier schoolleiders samenwerken en horizontale verantwoording organiseren. Specifieke aandacht is er voor de effecten die verantwoording op de samenwerkingsrelatie heeft en de rol van de schoolleider binnen samenwerkingsrelaties. Door middel van een kwalitatieve casestudy is op drie scholen bekeken hoe schoolleiders horizontale verantwoording organiseren.

Schoolleiders organiseren onbewust horizontale verantwoording in de samenwerkingsrelatie met partners. Zij zijn onbekend met de term horizontale verantwoording en weten niet exact hoe zij een verantwoordingsrelatie naar partners kunnen organiseren. In de onderzochte samenwerkingsrelaties vinden echter wel activiteiten plaats die theoretisch horen bij horizontale verantwoording. Schoolleiders sturen bijvoorbeeld nieuwsbrieven naar partners of spreken met partners over de handelswijze en visie van de school. De theorie presenteert horizontale verantwoording als een buitengewone activiteit voor schoolleiders. In de praktijk blijkt dat horizontale verantwoording voor schoolleiders een onderdeel is van het onderhouden van samenwerking.

Horizontale verantwoording blijkt spanningen rond samenwerking te verminderen. Door verantwoordingsactiviteiten krijgen organisaties een beter inzicht in elkaars handelswijze en visie. Zo kan wederzijds respect ontstaan en het onderlinge vertrouwen groeien. Organisaties werken daardoor beter samen, zij sluiten bijvoorbeeld werkzaamheden beter op elkaar aan en durven elkaar aan te spreken op verantwoordelijkheden. Een tweede effect van horizontale verantwoording is dat scholen kunnen leren van de feedback van partners op hun handelswijze. Aan de hand van die feedback kunnen zij het onderwijsproces verbeteren.

Niet iedere verantwoordingsactiviteit creëert hetzelfde effect. De horizontale dialoog blijkt een krachtig verantwoordingsactiviteit om onderling vertrouwen te versterken. De schoolleider heeft een invloed op de mate waarin effecten van verantwoording ontstaan. Hij bepaalt namelijk welke verantwoordingsactiviteiten hij organiseert. Het valt op dat in de verantwoordingsrelatie niet gesproken wordt over de resultaten van de school. Horizontale verantwoording gaat over het investeren in de relatie en het verbeteren van de gezamenlijke activiteiten.

# INHOUDSOPGAVE

<b>Voorwoord</b>	<b>3</b>
<b>Managementsamenvatting</b>	<b>4</b>
<b>1. Inleiding</b>	<b>7</b>
1.1. <i>Probleemstelling</i>	8
1.2. <i>Vraagstelling</i>	10
1.3. <i>Relevantie</i>	11
1.4. <i>Leeswijzer</i>	12
<b>2. De afbraak van muren rond scholen</b>	<b>13</b>
2.1. <i>Hoge maatschappelijke verwachtingen</i>	13
2.2. <i>Samenwerken in netwerken</i>	14
2.3. <i>Spanningen rond samenwerken</i>	15
2.4. <i>Verantwoorden over prestaties</i>	17
2.5. <i>Rol van schoolleiders in netwerken</i>	18
2.6. <i>Contextuele conclusie</i>	18
<b>3. Samenwerkings- en verantwoordingsrelaties</b>	<b>20</b>
3.1. <i>Governance en collaboration</i>	20
3.2. <i>Samenwerking en management</i>	20
3.3. <i>Horizontale verantwoording</i>	22
3.4. <i>Effecten van verantwoording</i>	25
3.5. <i>De rol van managers en leiders</i>	26
3.6. <i>Theoretische Conclusie</i>	29
<b>4. Strategie van het onderzoek</b>	<b>32</b>
4.1. <i>Typering van het onderzoek</i>	32
4.2. <i>Onderzoeksstrategie</i>	33
4.3. <i>Operationalisatie</i>	36
4.4. <i>De analyse</i>	37
	5

4.5.	<i>Kwaliteit van het onderzoek</i>	37
4.6.	<i>Tot slot</i>	39
<b>5.</b>	<b>Samenwerking en verantwoording bij Lucas Onderwijs</b>	<b>40</b>
5.1.	<i>Visie op samenwerken en horizontale verantwoording bestuur Lucas Onderwijs</i>	40
5.2.	<i>De relaties en gezamenlijke activiteiten</i>	42
5.3.	<i>De manier waarop schoolleiders samenwerking organiseren</i>	43
5.4.	<i>Succesfactoren en blokkades</i>	47
5.5.	<i>Horizontale verantwoording</i>	52
5.6.	<i>Tot slot</i>	59
<b>6.</b>	<b>De effecten van verantwoording en rol van de schoolleider</b>	<b>60</b>
6.1.	<i>Effecten van horizontale verantwoording</i>	60
6.2.	<i>De rol van schoolleiders</i>	63
<b>7.</b>	<b>Conclusie, discussie en aanbevelingen</b>	<b>70</b>
7.1.	<i>Conclusie</i>	71
7.2.	<i>Discussie</i>	75
7.3.	<i>Aanbevelingen</i>	77
<b>8.</b>	<b>Bijlagen</b>	<b>79</b>
8.1.	<i>Literatuurlijst</i>	79
8.2.	<i>Operationalisatie</i>	84
8.3.	<i>Respondenten</i>	86
8.4.	<i>Codeboom</i>	87

# 1. INLEIDING

*“De letterlijke en figuurlijke muur om scholen is afgebroken. De ramen van scholen gaan open om partners over de school te informeren, hen te raadplegen of resultaten aan hen te toetsen. Sommige scholen openen zelfs de schooldeur. Zij gaan met partners samenwerken.”* (PO-Raad, 2012a).

Bovenstaande zinnen beschrijven veranderingen in het onderwijs. Vroeger waren scholen gesloten bolwerken in de samenleving. Tegenwoordig gaan ramen en schooldeuren open. Scholen gaan samenwerken en zich verantwoorden naar partners in hun omgeving (Sagasser & Wolters, 2010:5; PO-Raad, 2012a). Het verantwoorden naar partners heet horizontale verantwoording. Binnen horizontale verantwoording informeren of bediscussiëren scholen met niet hiërarchisch bovengeschieden hun visie, de maatschappelijke opdracht en resultaten van de school (Huiskes et al., 2007:5). De verwachting is dat horizontale verantwoording een positief effect heeft op samenwerking. Samenwerken is namelijk lastig, het gaat gepaard met onzekerheden en spanningen. Horizontale verantwoording zou spanningen rond samenwerking kunnen verminderen.

Het open zetten van ramen en schooldeuren verandert de rol van de schoolleider. Het krijgt de taak om samenwerking en verantwoording te organiseren op zijn bord. Het organiseren van samenwerking is geen gemakkelijke opgave en er is weinig bekend over de manier waarop horizontale verantwoording georganiseerd kan worden in het onderwijs (Po-Raad, 2012a). Onderstaand voorbeeld illustreert waarom het organiseren van de activiteiten gecompliceerd is.

De schoolleider van de fictieve basisschool De Oranjeboom merkt dat verwachtingen van de ouders van leerlingen veranderen. Zij spreken over de ‘maatschappelijke opdracht’ van de school en willen dat de school werkt aan een brede ontwikkeling van leerlingen. De schoolleider start daarom een cultureel programma op. Hij ziet dat de leerkrachten niet de benodigde tijd of kennis hebben om activiteiten binnen dat programma te organiseren. De school werkt daarom samen met Het Podium. Deze culturele instelling verzorgt toneellessen. De leerlingen en ouders zijn enthousiast over de extra activiteiten binnen de school. De samenwerking blijkt echter lastig. Wanneer een les uitloopt, berekent Het Podium dit op de minuut met de school. Het podium is namelijk een private onderneming, zij willen winst maken. De school heeft een ander doel, zij willen hoogstaand onderwijs organiseren. Uitloop zien de school als een risico van het werken met kinderen. De extra kosten irriteren de schoolleider. Zo botsen de doelen van de organisaties en ontstaan spanningen in de samenwerking. Hoe gaat de schoolleider met deze spanning om? Ondertussen krijgt de schoolleider een nieuwe vraag vanuit het schoolbestuur. Het bestuur wil dat de schoolleider horizontale verantwoording aflegt aan partners. Horizontale verantwoording zou namelijk spanningen rond samenwerken kunnen verminderen. De directeur weet niet precies wat horizontale verantwoording is. Wat moet hij aan Het Podium verantwoorden en op welke manier kan hij dat doen? Moet hij Het Podium zijn jaarverslag sturen of met de directeur van deze instelling in gesprek gaan?

Dit onderzoek bekijkt op welke manier niet-fictieve scholen in het primair onderwijs de ramen en schooldeuren open zetten. In het onderzoek staan de wijze waarop schoolleiders samenwerking en horizontale verantwoording organiseren en de effecten daarvan centraal. Het onderzoek is uitgevoerd in opdracht van Lucas Onderwijs, een schoolbestuur in Den Haag.

## 1.1. PROBLEEMSTELLING

Deze paragraaf schetst het onderzoeksterrein, dit leidt tot de doelstelling en centrale vraagstelling van het onderzoek. Het onderzoek bevat vier kernthema's: hoge maatschappelijke verwachtingen, samenwerking, horizontale verantwoording en rol van de schoolleider. Hieronder is de toelichting bij de thema's beknopt, hoofdstuk twee bespreekt deze uitgebreid.

Onder invloed van recente sociale ontwikkelingen in de samenleving nemen de **maatschappelijke verwachtingen** van het onderwijs toe. De sociale ontwikkelingen zijn processen van individualisering, globalisering en technologisering. Deze processen betekenen dat burgers mondig en zelfstandig worden (individualisering), grenzen van plaatsen en staten vervagen (globalisering) en ICT een grote rol in de samenleving is gaan spelen (technologisering). De processen maken de behoeften van mondige burgers complex en hun verwachtingen van dienstverlening hoog (zie Castells, 2003; Schnabel, 2004; Noordegraaf, 2004). Tegenwoordig is de aanpak van maatschappelijk problemen door hoge maatschappelijke verwachtingen en de sociale ontwikkelingen lastig, zij worden zogenaamde wicked problems (zie Noordegraaf, 2004; Koppenjan & Klijn, 2004). Wicked problems laten zich moeilijke oplossen vanuit één organisaties of vanuit het sturende gezag van een overheid (Kjær, 2004; Van Delden, 2007). Een voorbeeld illustreert dit. Overgewicht bij kinderen is een maatschappelijk probleem. Reclames en grote fastfoodketens beïnvloeden tegenwoordig het eetpatroon van kinderen. De maatschappij wil dat het probleem wordt aangepakt, maar wie moet dit doen? Is de overheid hiervoor verantwoordelijk? Moeten scholen aan het probleem bijdragen? Kan een school in Nederland op tegen de krachtige marketing van een fastfoodketen uit Amerika?

Het voorbeeld illustreert dat de verantwoordelijkheid voor de aanpak van wicked problems niet is aan te wijzen is tot één organisatie. Tegenwoordig worden maatschappelijke problemen daarom meer in **samenwerking** van netwerken tussen organisaties aangepakt. Dit past binnen een bestuurlijke reactie op de veranderende maatschappelijke verhoudingen. In het publieke domein is namelijk een overgang van 'government naar governance' zichtbaar (Kjær, 2004). De overheid vergroot vanaf de jaren '80 de autonomie van publieke dienstverleners en doet zelf 'een stapje terug'. De dienstverleners krijgen meer verantwoordelijkheden en de plek waar beleid ontstaat en publieke diensten worden geleverd verschuift van het centrale gezag van de overheid naar netwerken tussen organisaties (Peters & Pierre, 2000; Rhodes, 1997)

Scholen worden geconfronteerd met de hoge maatschappelijke verwachtingen en bestuurlijke ontwikkelingen. Zij 'moeten' bijdragen aan wicked problems zoals overgewicht, sociale segregatie en alcohol- en drugsmisbruik. Scholen krijgen een maatschappelijke opdracht en gaan in dat kader samenwerken met partners (WRR, 2009:266; Inspectie van Onderwijs, 2010). Voor het verminderen



van overgewicht kunnen scholen bijvoorbeeld samenwerken met diëtisten en sportverenigingen. Het voorbeeld van De Oranjeboom illustreert dat samenwerking gepaard gaat met spanningen. Er ontstaan spanningen omdat organisaties samenwerken maar niet homogeen zijn (Geuijen, 2011). Organisaties kunnen in de samenwerking daarom andere doelen nastreven of informatie anders beoordelen (zie Koppejan & Klijn, 2004). Onderling vertrouwen is voor samenwerking essentieel, maar ontstaat niet vanzelfsprekend (WRR, 2004; Van der Steen et al., 2009: 19).

Samenwerking maakt organisaties van elkaar afhankelijk. Scholen worden bijvoorbeeld afhankelijk van de kwaliteit en inzet van partners. Die partners organiseren namelijk ook activiteiten in, op of samen met de school. De ontwikkeling naar governance maakt dat scholen meer samenwerken in dat licht ontstaat aandacht voor **horizontale verantwoording**. Binnen horizontale verantwoording belichten en verdedigen scholen hun handelswijze, visie en resultaten aan partners, zij betrekken hen bij de resultaten van de gezamenlijke inzet van middelen (zie Schillemans, 2007, Bovens, 2006). De theoretische verwachting is dat de verantwoordingsvorm een positief effect heeft op samenwerkingsrelaties. Organisaties kunnen bijvoorbeeld van elkaar leren en het onderlinge vertrouwen kan groeien (zie Schillemans, 2007).

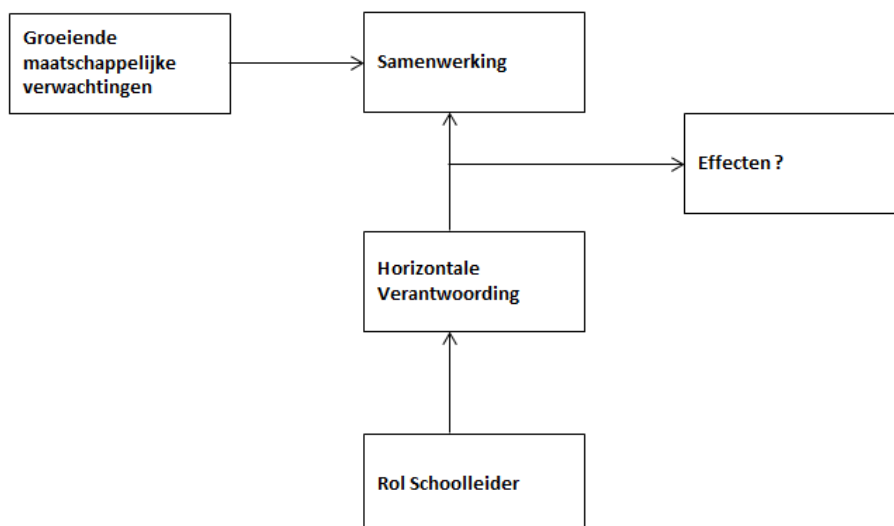
De rol van de schoolleider is cruciaal op de school (Fullan, 2002:16). Binnen samenwerking is de schoolleider bepalend in de interactie met externe organisaties. Hij organiseert samenwerking en horizontale verantwoording (De Wit, 2012). Het organiseren van samenwerking en horizontale verantwoording is een complexe opgave voor schoolleiders. Voor de uitvoering en inhoud van horizontale verantwoording zijn weinig richtlijnen beschikbaar (Minderman & Buwalda, 2009). Schoolleiders moeten tevens iets met de spanningen rond samenwerken. Het organiseren van de activiteiten vraagt nieuwe competenties van de schoolleiders (vergelijk Koppenjan en Klijn, 2004; Geuijen, 2011). **De rol van schoolleiders** verandert door samenwerking en verantwoording.<sup>1</sup>

De kennis over horizontale verantwoording in het onderwijs is beperkt (Minderman & Buwalda, 2009; PO-Raad, 2012). Het is bijvoorbeeld onbekend op welke wijze schoolleiders horizontale verantwoording het meest effectief kunnen organiseren. Dit onderzoek wil bijdragen aan deze kennis. Omdat het belang van samenwerking toeneemt in het onderwijs bekijkt dit onderzoek welke effecten horizontale verantwoording kan hebben op samenwerking. Daarnaast bekijkt het onderzoek op welke manier de rol van de schoolleider de effecten van horizontale verantwoording beïnvloedt. Op deze manier draagt het onderzoek bij aan de kennis over horizontale verantwoording, samenwerking en leiderschap in het primair onderwijs. In figuur 1 is het verband tussen de vier thema's schematisch weergegeven. Op basis van de beschreven thema's is de volgende doelstelling geformuleerd:

*In kaart brengen op welke wijze drie schoolleiders in het primair onderwijs binnen samenwerkingsrelaties horizontale verantwoording organiseren en bekijken wat daarvan de effecten zijn voor de samenwerkingsrelatie.*

---

<sup>1</sup> Voor de consistentie in dit onderzoek wordt in het vervolg een mannelijke verwijzing naar het woord schoolleider gebruikt.



AFBEELDING 1: SCHEMATISCHE WEERGAVE VAN DE KERNTHEMA'S

## 1.2. VRAAGSTELLING

In het onderzoek staat de volgende vraagstelling centraal:

*Op welke wijze organiseren schoolleiders in het primair onderwijs horizontale verantwoording in samenwerkingsrelaties met partners en wat zijn daarvan de effecten voor de samenwerkingsrelatie?*

Door het beantwoorden van contextuele, theoretische en empirische deelvragen ontstaat het antwoord op de hoofdvraag. De contextuele deelvragen gaan in op de bestuurlijke en maatschappelijke context waarbinnen samenwerking en horizontale verantwoording georganiseerd worden in het onderwijs:

- Welke ontwikkelingen leiden tot samenwerkings- en horizontale verantwoordingsrelaties in het onderwijs?
- Waarom vormt het organiseren van samenwerkings- en horizontale verantwoordingsrelaties een nieuwe uitdaging voor schoolleiders?

Door theoretische deelvragen komt de theoretische kennis over samenwerkingsrelaties en horizontale verantwoording in het onderwijs aan bod.

- Op welke wijze kunnen schoolleiders samenwerkingsrelaties organiseren?
- Wat is horizontale verantwoording?
- Welke theoretische effecten kent een horizontale verantwoordingsrelatie tussen schoolleiders en partners?

De empirische deelvragen hebben betrekking op de data die verzameld is onder schoolleiders van Lucas Onderwijs en hun partners.

- Op welke wijze organiseren de schoolleiders van Lucas Onderwijs samenwerkingsrelaties?
- Op welke wijze organiseren schoolleiders een horizontale verantwoordingsrelatie in de samenwerkingsrelaties?
- Hoe uiten de effecten van horizontale verantwoording zich?

### 1.3. RELEVANTIE

In de regel beschrijft men de relevantie van een onderzoek aan de hand van de maatschappelijke en wetenschappelijke meerwaarde van de resultaten. Deze paragraaf beschrijft daarom voor wie het onderzoek een meerwaarde heeft en wat het onderzoek bijdraagt aan de beschikbare wetenschappelijke kennis binnen het onderzoeksterrein.

In eerste instantie zijn de resultaten relevant voor de respondenten omdat het onderzoek hen inzicht biedt in hun samenwerkingsrelaties. Daarmee ondersteunt het onderzoek volgens Koppenjan en Klijn (2004) het leerproces van organisaties. Dit inzicht is ook relevant voor het schoolbestuur Lucas Onderwijs. De Lucas Academie, een intern kennisnetwerk, werkt aan een leertraject voor schoolleiders. Het onderzoek biedt bijvoorbeeld handvaten voor het opzetten van trainingen of lessen binnen dit leertraject.

Voor besturen en schoolleiders buiten Lucas Onderwijs is het onderzoek relevant omdat het in kaart brengt hoe schoolleiders in de praktijk horizontale verantwoording organiseren en welke effecten dat heeft. Momenteel bestaat een versnipperde discussie over horizontale verantwoording in het onderwijs (Minderman & Buwalda, 2009). Daardoor ontstaat het vermoeden dat er verwarring bij schoolleiders heerst over de wijze waarop zij horizontale verantwoording kunnen organiseren. Het onderzoek levert een bijdrage aan de kennis over dit vraagstuk.

Het onderzoek levert ook een wetenschappelijke bijdrage aan de kennis over horizontale verantwoording in het onderwijs. Daarmee probeert het onderzoek meer duidelijkheid te scheppen binnen de versnipperde wetenschappelijke discussie (zie Minderman & Buwalda, 2009).

Het onderzoek levert ook een bijdrage aan de wetenschappelijke kennis over samenwerking in het onderwijs. Minderman et al. (2010, 2011) bekeek in een studie naar ondernemerschap in het onderwijs de relatie tussen schoolleiders en partners binnen Lucas Onderwijs. Uit enquêtes blijkt dat partners de samenwerking met scholen niet altijd herkennen. Dit onderzoek gaat door middel van een kwalitatieve casestudy dieper in op die relatie om meer kennis over de samenwerkingsrelaties te genereren.

Over samenwerken in netwerken is veel onderzoek beschikbaar, maar relatief weinig onderzoek is verricht naar de effectiviteit van netwerken (Geuijen, 2011). Naar leiderschap binnen inter-organisationale samenwerking is ook weinig onderzoek verschenen (Schruijer & Vansina, 2011). Er is een behoefte aan kennis over de wijze waarop leiderschap kan bijdragen aan het maximaliseren van het potentiële effect van samenwerking (Coleman, 2011). Dit onderzoek bekijkt het effect van samenwerking in het onderwijs en de rol van horizontale verantwoording en de schoolleider daarin. Op die manier draagt het onderzoek ook bij aan de kennis over de effectiviteit van netwerken en leiderschap in netwerken.

## 1.4. LEESWIJZER

Dit onderzoeksverslag is als volgt opgebouwd. Hoofdstuk twee schetst het contextuele kader van het onderzoek. De bestuurlijke en maatschappelijke ontwikkelingen waardoor samenwerking en horizontale verantwoording issues zijn in het huidige onderwijs staan centraal. Dit kader gaat ook in op de spanningen rond samenwerking en de rol van de schoolleider. De kernbegrippen uit het onderzoek zijn theoretisch gedefinieerd in hoofdstuk drie. Hier staat het management van samenwerking en het organiseren van horizontale verantwoording door schoolleiders centraal. Daarnaast worden de theoretische effecten van horizontale verantwoording beschreven. Vervolgens maakt hoofdstuk vier een overgang van de theorie naar de empirie door een beschrijving van de strategie van het onderzoek. In hoofdstuk vijf en zes volgen de resultaten en de analyse. Hoofdstuk vijf beschrijft samenwerking en horizontale verantwoording binnen Lucas Onderwijs. Hoofdstuk zes gaat in op de effecten van horizontale verantwoording en de rol van de schoolleider. Na de analyse volgen de conclusie, discussie en aanbevelingen van het onderzoek (hoofdstuk zeven). In de bijlagen vindt de lezer onder andere de literatuurlijst en topiclijsten.

## 2. DE AFBRAAK VAN MUREN ROND SCHOLEN

De ramen en deuren van scholen zijn niet per toeval open gewaaid, scholen breken bewust de spreekwoordelijke muren rond scholen af. Ze gaan zich verantwoorden en samenwerken door maatschappelijke en bestuurlijke ontwikkelingen. Dit hoofdstuk schetst deze ontwikkelingen en beschrijft de achtergrond van de kernthema's. De toenemende maatschappelijke verwachtingen licht paragraaf 2.1 toe. Het samenwerken in netwerken komt in paragraaf 2.2 aan bod. Paragraaf 2.3 beschrijft spanningen rond samenwerking. In 2.4 staat de aandacht voor horizontale verantwoording in centraal. Paragraaf 2.5 beschrijft de rol van schoolleiders, in 2.6 volgt een contextuele conclusie.

### 2.1. HOGE MAATSCHAPPELIJKE VERWACHTINGEN

De huidige samenleving kent mondige burgers die kritisch kijken naar publieke dienstverlening. De maatschappelijke verwachtingen van dienstverlening zijn hoog en de moderne sociale vraagstukken zijn 'wicked problems'. Deze situatie is ontstaan door de maatschappelijke ontwikkelingen, om dit te begrijpen omschrijft deze paragraaf de ontwikkelingen. Daarnaast zijn de gevolgen voor de onderwijspraktijk beschreven.

#### 2.1.1. MONDIGE BURGERS, VERVAAGDE GRENZEN EN EEN VIRTUELE SAMENLEVING

Burgers zijn in de afgelopen decennia zelfstandiger, mondig en kritischer geworden door een proces van individualisering. Individualisering is een ontwikkeling waardoor de onderlinge afhankelijkheid van burgers is verminderd en zij keuzes op veel terreinen van het leven zelf maken, onafhankelijk van de keuzes van anderen of eerder gemaakt keuzes (Schnabel, 2004). In Nederland was dit anders tijdens de verzuiling. Een bakkerszoon nam vanzelfsprekend de bakkerij van zijn vader over, tegenwoordig kan hij ook gaan studeren. Zo is het opleidingsniveau verhoogd, waardoor burgers kritischer zijn. Zij laten hun mening horen via bijvoorbeeld de media (Van den Brink, 2002). Gelijk aan individualisering lopen processen van globalisering en technologisering (Castells, 2003:12, 2000:5).

Door globalisering zijn economie, politiek en cultuur minder gebonden aan grenzen van staten. Wanneer artiest X een hit scoort in Amerika, zien we dat dit nummer in no-time ook in andere landen scoort. Sociale problemen en hun oplossingen beperken zich ook niet meer tot territoriale grenzen. Denk daarbij aan problemen als het milieu en terrorisme (Noordegraaf & Geuijen, 2011:34).

Globalisering en individualisering zijn bevorderd door technologisering. Informatietechnologieën, zoals het internet, ontstaan en virtualiseren delen van het leven van burgers en organisaties (Castells, 2000). Dit betekent dat mensen op ieder moment, vanuit iedere locatie, informatie kunnen vinden en dat met elkaar kunnen delen. Organisaties gebruiken deze mogelijkheden en maken beleid transparanter of bieden via internet informatie aan. De onderwijsinspectie plaatst bijvoorbeeld visitatierapporten van scholen online. Daardoor kunnen burgers kritischer zijn over prestaties van organisaties (Frissen, 2002; Noordegraaf & Geuijen, 2011:34).

Door de drie ontwikkelingen krijgen burgers complexe behoeften, zogenaamde post-materiële waarden. Zij vinden bijvoorbeeld privacy, duurzaamheid en emancipatie belangrijk en willen participeren in bestuur en politiek (Balkenende et al., 2003, Harvey, 1996; Inglehart, 1997). Het is voor

organisaties lastig om deze complexe verwachtingen te organiseren, zij zijn slecht verenigbaar. Men wil een groene samenleving, maar niemand ziet graag een windmolen in zijn achtertuin (Noordegraaf, 2004:56-57). Door de ontwikkelingen ontstaan mondige burgers met hoge en complexe verwachtingen van publieke dienstverlening zij delen die verwachtingen snel met de wereld, bijvoorbeeld via internet.

### 2.1.2. *WICKED PROBLEMS*

Door maatschappelijke ontwikkelingen en hoge maatschappelijke verwachtingen zijn sociale vraagstukken *wicked problems* geworden (Koppenjan en Klijn, 2004). De vraagstukken zelf en de aanpak daarvan worden complex. De problemen reiken verder dan grenzen van beleidssectoren, organisaties en landen. Een voorbeeld, de maatschappij verwacht dat scholen werken aan het verminderen van overgewicht, maar dit is niet de primaire taak van scholen. Meerdere instanties zijn betrokken bij het oplossen van dit probleem, zoals bureau Jeugdzorg of maatschappelijk werk. Geen organisatie is dé organisatie die het probleem kan oplossen. De verantwoordelijkheid voor het oplossen van sociale vraagstuk is niet meer toe te wijzen aan één organisatie of één sector, maar verspreid over meerdere organisaties (Bryson, 2004; Minderman et al., 2010:20; Kettl, 2002).

### 2.1.3. *HET ONDERWIJS ALS WICKED PROBLEM*

Scholen worden ook geconfronteerd met kritische burgers en hoge maatschappelijke verwachtingen. Ouders en de maatschappij willen inspraak op school, inzicht in de resultaten en verwachten dat scholen meewerken aan het oplossen van maatschappelijke vraagstukken als alcohol en drugsmisbruik en sociale segregatie (WRR, 2009:266, Inspectie van Onderwijs, 2010; Onderwijsraad, 2008:16). Het onderwijs krijgt een maatschappelijke opdracht mee. Het onderwijs lijkt daardoor zelf een wicked problem te worden, want hoe kan het onderwijs voldoen aan deze hoge verwachtingen? Voor het aanpakken van wicked problems lijken traditionele methoden waarin afzonderlijke organisaties of de overheid sociale vraagstukken aanpakten ongeschikt. De wicked problems worden tegenwoordig aangepakt door middel van samenwerking in netwerken (Koppenjan & Klijn, 2004:2).

## 2.2. SAMENWERKEN IN NETWERKEN

Samenwerken aan wicked problems past binnen de opkomst van *Governance*. Deze paragraaf beschrijft de komst van governance en samenwerking in de publieke sector en het onderwijs.

### 2.2.1. *DE OPKOMST VAN GOVERNANCE*

In de afgelopen decennia zijn organisaties uit het maatschappelijk middenveld een grotere rol gaan spelen in het maken en uitvoeren van beleid. Veel Westerse overheden deden daarvoor een stapje terug. Overheden zagen dat het lastig is om vanuit een centraal gezag oplossingen voor wicked problems te bieden, organisaties reageren sneller op veranderende maatschappelijke vragen (Balkenende et al., 2003; John, 2006). Overheden vergrootten daarom vanaf de jaren '80 de autonomie van veel publieke dienstverleners via deregulering en privatiseringen. De economische crisis versterkte dit, overheden wilden nu ook inkrimpen om overheidsuitgaven te verminderen (Van Thiel, 2000; Kickert et al., 2005; Christensen & Lægreid; 2001; Politt & Bouckaert, 2004;). Omdat de

wicked problems de grenzen van beleidssectoren en organisaties overschrijden, komt het idee op dat kwalitatief goede dienstverlening in samenwerking tussen maatschappelijke organisaties ontstaat (RMO, 2009: 8; Agranoff & McGuire, 1999). De plek waarop beleid ontstaat en publieke diensten geleverd worden verschuift op deze manier vanuit het centrale gezag van de overheid naar samenwerking en netwerken tussen organisaties, een overgang van *government* naar *governance* (Koppenjan & Klijn, 2004; Peters & Pierre, 2000, Kjær, 2004; Rhodes, 1997).

### 2.2.2. EDUCATIONAL GOVERNANCE

In het onderwijs is het patroon zichtbaar van toenemende maatschappelijke verwachtingen, een grotere autonomie voor dienstverleners en toenemende afhankelijkheid van partners in plaats van de overheid. Er ontstaat: '*Educational Governance*'.

Scholen kunnen lastig voldoen aan de hoge maatschappelijke verwachtingen met alleen de inzet van eigen middelen, zij worden daarom gestimuleerd om met partners samen te werken (Minderman et al., 2010:23; WRR, 2009:266; Inspectie van Onderwijs, 2010). De overheid vergrootte door deregulering de autonomie van scholen. Door invoering van de lumpsumbekostiging hebben scholen zelf het gezag over hun budget voor personele en materiële uitgaven. De verantwoordelijkheden voor het curriculum en het personeelsbeleid zijn ook bij onderwijsinstellingen terecht gekomen (WRR, 2004: 89-90; PO-raad, 2009:9; De Wit, 2012:38). Niet meer de overheid, maar de scholen zelf zijn verantwoordelijk voor kwaliteit en hun handelswijze (Kelchtermans, 2004:9).

De groei van het aantal brede buurtscholen laat zien dat scholen meer samenwerken. Deze scholen proberen de ontwikkelingskansen van kinderen te vergroten door partners rond jeugdbeleid uit de wijk bij de school te betrekken (Ministerie van OCW, 2010: 16-18; Emmelot et al., 2006: 79). Partners noemt men ook stakeholders, het zijn alle personen en organisaties die op een manier van belang zijn en inbreng hebben op het functioneren van de organisatie (Klaassen & Veugelers, 2009:13, De Vijlder, 2005:26). Voor scholen zijn dit bijvoorbeeld sportverenigingen, kunsteducatie, gemeenten, vroeg- en voorschoolse educatie, voortgezet onderwijs, jeugdwelzijn, pedagogische centra, lerarenopleidingen en vertegenwoordigers uit de buurt. Gewone basisscholen werken ook samen met deze partners, denk daarbij aan sportlessen die combinatiefunctionarissen op scholen geven. Rond de scholen ontstaan dus netwerken van organisaties die meewerken aan het onderwijsproces. Maar voor schoolleiders is het organiseren van die samenwerking lastig. De volgende paragraaf beschrijft spanningen en onzekerheden rond samenwerken.

### 2.3. SPANNINGEN ROND SAMENWERKEN

Organisaties werken samen in netwerken rond wicked problems. Spanning ontstaan al snel wanneer twee mensen samenwerken, laat staan als organisaties bestaande uit vele mensen samenwerken. Rond samenwerking ontstaan dus spanningen en onzekerheden. Om dit te begrijpen omschrijft deze paragraaf onzekerheden en spanningen en vervolgens het verschil tussen traditionele en netwerkorganisaties.

### *2.3.1. ONZEKERHEDEN EN SPANNINGEN ROND SAMENWERKING*

Koppenjan en Klijn (2004) onderscheiden strategische, institutionele en cognitieve onzekerheden rond samenwerken. Strategische onzekerheden ontstaan doordat organisaties afhankelijk van elkaar worden, maar niet homogeen zijn (Geuijen, 2011:89). Iedere organisatie in het netwerk kan anders denken over doelen of de manier waarop samengewerkt moet worden. Een gemeenschappelijk doel zou voorop moeten staan, maar organisaties zijn geneigd de eigen strategie toe te passen. Het is een lastige opgave om over de eigen organisatiegrens in de termen van 'wij' en 'win-win' te denken. (Schruijer & Vansina, 2011; Koppenjan & Klijn, 2004). Een voorbeeld, een commerciële organisatie wil winst maken, maar een school kwalitatief goed onderwijs geven. Deze doelen kunnen wringen.

Omdat organisaties verschillende institutionele achtergronden kennen, zijn regelgeving, beleid, subsidies, en prestatiesystemen ingesteld op afzonderlijke organisaties en niet op netwerksamenwerking (Kenis & Provan, 2008; Koppenjan & Klein, 2004). Dit levert institutionele onzekerheden op. Scholen en kinderopvang zijn anders gefinancierd, het gezamenlijk financieren van activiteiten kan bijvoorbeeld wettelijk lastig zijn.

Koppenjan en Klijn (2004) onderscheiden ook cognitieve onzekerheden. Organisaties in netwerken kunnen informatie missen, dit belemmert hen in hun handelen. Zij beoordelen daarnaast informatie vanuit de eigen perceptie. Hun mening over de oorzaak, de aard en het effect van problemen en hun oplossingen baseren zij op die perceptie. Zo kunnen conflicten in het netwerk ontstaan die niet over de inhoud van een probleem maar over de betekenis van een probleem gaan (Koppenjan en Klijn, 2004: 23, 115).

De onzekerheden maken het samenwerken in netwerken dynamisch, onvoorspelbaar en lastig. Zo ontstaan bijvoorbeeld spanningen rond besluitvorming en de effectiviteit van netwerken. Besluitvorming in netwerken is een ingewikkeld proces omdat het begin- en eindpunt niet is afgebakend, de perceptie over de inhoud van een probleem kan voortdurend verschuiven (De Bruijn et al., 2008:13-15). Effectiviteit is lastig te beoordelen omdat prestaties door middel van samenwerken lastig meetbaar zijn. Het gezamenlijk opstellen van doelen is al lastig, achteraf moet blijken of deze niet ten koste van doelen van afzonderlijke organisaties gegaan zijn of dat doelen dubbele taken hebben gekost (Provan & Milward, 2001). Deze spanningen vormen nieuwe uitdagingen voor managers in organisaties. Zij moeten samenwerking faciliteren en omgaan met deze spanningen.

### *2.3.2. BELANG VAN ONDERLING VERTROUWEN*

Organisaties in een netwerk willen samen iets voor elkaar krijgen, zij hebben daarvoor elkaar en elkaars middelen nodig. Om elkaar toegang te geven tot elkaars middelen is onderling vertrouwen nodig (Geuijen, 2011:98). Binnen samenwerkingsrelaties is het daarom van cruciaal belang dat organisaties elkaar leren kennen en vertrouwen. Wanneer organisaties in een netwerk elkaar goed kennen en vertrouwen kunnen bovenstaande spanningen en onzekerheden verminderen (zie Koppenjan & Klijn, 2004). Wanneer men elkaar kent en vertrouwd wordt het gemakkelijker om in termen van 'wij-wij' en 'win-win' te denken. Vertrouwen ontstaat echter niet vanzelfsprekend. Van nature zijn netwerken ongereguleerde ruimten waar strijd wordt gevoerd om schaarse middelen en



conflicterende doelen (Van der Steen et al., 2009:19). Het creëren van onderling vertrouwen is daarom lastig. Gezien de effecten van horizontale verantwoording (zie paragraaf 3.4) zou deze verantwoordingsvorm iets kunnen betekenen in het laten groeien van het vertrouwen tussen organisaties. De volgende paragraaf beschrijft deze vorm van verantwoording.

## 2.4. VERANTWOORDEN OVER PRESTATIES

Horizontale verantwoording is het verantwoorden van de visie, missie en resultaten van een organisatie naar partners. Horizontale verantwoording is een trend en 'hot item' in de publieke sector (Bovens, 2006:9; Bakker & Yesilkagit, 2005:12). Het is een andere verantwoordingsvorm dan de verantwoording die organisaties afleggen aan hiërarchisch bovengeschiede instellingen, dit noemt men verticale verantwoording. Een typering van horizontale verantwoording volgt in paragraaf 3.3, hier staat de aandacht voor de verantwoordingsvorm in de publieke sector en onderwijspraktijk centraal.

### 2.4.1. DE TREND HORIZONTALE VERANTWOORDING

Horizontale verantwoording is een trend door de maatschappelijke interesse naar verantwoordingsvormen van publieke instellingen (denk ook aan gedragscodes, toezichthouders en visitaties). Zij moeten fatsoenlijk overheidsop treden garanderen. De bestuurlijke ontwikkeling naar governance versterkt de trend horizontale verantwoording. De vergroting van de autonomie van publieke dienstverleners ontlent organisaties hun legitimiteit niet aan de overheid, maar ook niet direct aan wetgeving of aan de markt (Minderman, 2008; RMO, 2009:10). Doordat organisaties meer gaan samenwerken, worden zij meer afhankelijk van de kwaliteit, inzet en middelen van andere organisaties. Voor een goede samenwerking met die partners wordt onderling vertrouwen belangrijk. Vertrouwen wordt essentieel omdat voor goede dienstverlening draagvlak en legitimiteit nodig is waardoor organisatie zelfstandig kunnen opereren in het veld van maatschappelijke voorzieningen (WRR, 2004). Door horizontale verantwoording leren organisaties elkaar beter kennen en kan onderling vertrouwen groeien (vergelijk Koppenjan & Klijn, 2004; Schillemans, 2007; De Vijlder, 2005). Horizontale verantwoording kan niet alleen leiden tot meer vertrouwen tussen organisaties, het kan ook zorgen voor maatschappelijke verankering en maatschappelijk vertrouwen in de organisatie (Schillemans, 2007; Suchman, 1995; Karsten et al., 2002: 104-105). Het theoretisch kader gaat dieper in op de effecten van verantwoording, daardoor wordt duidelijk op welke manier horizontale verantwoording onderling vertrouwen kan vergroten. Door de bestuurlijke en maatschappelijke ontwikkelingen en de verwachte effecten van horizontale verantwoording stimuleren beleidsmakers, onderzoekers en politiek samenwerkende organisaties om te zoeken naar legitimiteit en vertrouwen door middel van horizontale verantwoordingsrelaties met partners (zie RMO, 2009:11; Schillemans, 2007, De Wit, 2012, Bovens, 2006).

### 2.4.2. HORIZONTALE VERANTWOORDING IN HET ONDERWIJS

Scholen ervaren de maatschappelijke en bestuurlijke ontwikkelingen die de aandacht voor horizontale verantwoording vergroten. Zij zien ouders kritischer worden en inzicht vragen in de prestaties en inzet van middelen (Algemene Rekenkamer, 2004). Daarnaast maakt hun autonome positie ten opzichte van de overheid dat scholen hun bestaansrecht meer ontlent aan een verankering met partners met

wie zij samenwerken aan wicked problems (Minderman et al., 2010:23; De Wit, 2012:40). Die partners willen volgens onderzoek het handelen van de school beïnvloeden, hun eigen doelen, processen en organisatie op die van de school afstemmen en meepraten of meedoen in het beleid. Zij verlangen verantwoording over de manier waarop de school zijn maatschappelijke opdracht invult en willen inzicht in de resultaten en werkwijze van de school (Klaassen & Veugelers, 2009:13; De Vijlder, 2005:26; Van den Berg, 2004:10). Door een toenemend belang van samenwerking ontstaat in het onderwijs daarmee ook aandacht voor horizontale verantwoording. De PO-Raad heeft een gedragscode met als speerpunt het organiseren van horizontale verantwoording en het Ministerie van Onderwijs stuurt aan op horizontale verantwoording, naast de verticale verantwoording naar de Onderwijsinspectie (Po-raad, 2012b; Ministerie van Onderwijs, 2004:11). Er heerst echter onduidelijkheid rond horizontale verantwoording in het onderwijs, er zijn geen handboeken, regels of verplichtingen voor de verantwoordingsvorm (Minderman & Buwalda, 2009; Po-Raad, 2012b).

## 2.5. ROL VAN SCHOOLLEIDERS IN NETWERKEN

De rol van de schoolleider verandert door samenwerking en horizontale verantwoording. Hij organiseert namelijk samenwerkingsrelaties, is het aanspreekpunt voor externe partners en het vormgeven van horizontale verantwoording is onderdeel van zijn taak. Het effectief leiderschap van schoolleiders wordt tegenwoordig bepaald door het effectief managen van relaties met partners (De Wit, 2012; Bryson 2004:24; Feldman & Khademian, 2002; Radin, 2002). De schoolleider moet daarom iets met de spanningen rond samenwerken, hij is degene die samenwerking op de school faciliteert. Voor het organiseren van samenwerking ontstaat de vraag naar het inzetten van nieuwe competenties en vaardigheden (Schruijer en Vansina, 2011:252). Op de competenties voor effectief leiderschap in netwerkorganisaties gaat het theoretisch kader in.

## 2.6. CONTEXTUELE CONCLUSIE

Dit contextuele kader beschrijft waarom samenwerking en horizontale verantwoording in het onderwijs aandacht krijgen. Daarnaast is beschreven waarom rond samenwerking spanningen ontstaan en waarom horizontale verantwoording belangrijk wordt binnen samenwerkingsrelaties. Deze conclusie beantwoordt de contextuele deelvragen en legt een verband tussen samenwerking en horizontale verantwoording.

De aandacht voor samenwerkings- en horizontale verantwoordingsrelaties in het onderwijs ontstaat door een aantal maatschappelijke en bestuurlijke ontwikkelingen. Door maatschappelijke ontwikkelingen van individualisering, globalisering en technologisering hebben burgers hoge verwachtingen van publieke dienstverlening. Door de ontwikkelingen zijn sociale vraagstukken in de samenleving wicked problems geworden. Governance is een bestuurlijke reactie op de ontwikkelingen, in samenwerking in netwerken worden tegenwoordig wicked problems aangepakt. Het onderwijs is zo'n wicked problem geworden, de maatschappij vraagt namelijk steeds meer van het onderwijs. Door hoge maatschappelijke verwachtingen van het onderwijs gaan scholen steeds meer samenwerken.

Er ontstaan binnen samenwerkingsrelaties tussen organisaties strategische-, cognitieve- en institutionele onzekerheden. Organisaties in samenwerkingsrelaties zijn niet homogeen, tijdens samenwerking kunnen verschillen in handelswijze of doelen van de organisaties botsen (strategische onzekerheden). Het verschil in de institutionele achtergrond van organisaties kan zorgen voor institutionele onzekerheden, organisaties worden bijvoorbeeld anders gefinancierd en worden door andere inspecties gecontroleerd. Er ontstaan cognitieve onzekerheden wanneer organisaties informatie niet delen of doordat organisaties andere percepties op informatie hebben. Door deze onzekerheden ontstaan spanningen in de samenwerking. Besluitvorming en het opstellen van een gezamenlijke visie is bijvoorbeeld lastig wanneer organisaties het door verschillende percepties op informatie het niet eens worden over een probleem of het doel van de samenwerking. Het organiseren en faciliteren van samenwerkingsrelaties is door deze onzekerheden en spanningen lastig.

De organisaties in netwerken zijn meer afhankelijk van elkaar dan van de overheid. Scholen worden door samenwerking afhankelijk van hun partners. Door een toenemende onderlinge afhankelijkheid ontstaat de aandacht voor horizontale verantwoording. Vertrouwen wordt een cruciale factor voor gezonde samenwerking. De verwachting is dat horizontale verantwoording het onderlinge vertrouwen tussen organisaties kan versterken. Het theoretisch kader gaat verder in op het effect van horizontale verantwoording op samenwerkingsrelaties en verduidelijkt deze verwachting.

Scholen zijn door hoge maatschappelijke verwachtingen die leiden tot meer samenwerking met partners hun schoolmuren af gaan breken. Scholen organiseren in hun samenwerkingsrelaties met partners horizontale verantwoording. Het organiseren van samenwerking en horizontale verantwoording is echter een lastige opgave. Voor samenwerking is onderling vertrouwen nodig, maar in netwerken is sprake van strijd en spanningen. Wellicht kan horizontale verantwoording onderling vertrouwen vergroten, maar over de uitvoering van de verantwoordingsvorm is weinig kennis beschikbaar. De organisatie van beide activiteiten komen op het bord van de schoolleider. Hij moet de ramen en deuren van zijn school openzetten. In zijn rol worden nieuwe leiderschapscompetenties belangrijk.

## 3. SAMENWERKINGS- EN VERANTWOORDINGSRELATIES

Dit hoofdstuk is het theoretisch kader van het onderzoek. De kernthema's worden beschreven en gedefinieerd. Paragraaf 3.1 beschrijft governance en collaboration. Daarop sluit 3.2 aan met een beschrijving van management in samenwerkingsrelaties. Het kernthema horizontale verantwoording is in paragraaf 3.3 gedefinieerd, de effecten van de verantwoording komen in 3.4 aan bod. Paragraaf 3.5 beschrijft de rol van managers. Het hoofdstuk sluit af met een conclusie in paragraaf 3.6.

### 3.1. GOVERNANCE EN COLLABORATION

Het contextuele kader introduceerde het begrip governance, deze paragraaf definieert governance en collaboration. Governance is een veelgebruikte term en kent verschillende betekenissen. In dit onderzoek staat de term voor institutionele arrangementen die mensen ontwerpen en managen om publieke taken te vervullen, zoals markten, hiërarchieën en netwerken (Bovens en al., 2007:47). Het onderzoek gebruikt de volgende definitie:

*Een bestuurlijke reactie op recente maatschappelijke ontwikkelingen waardoor sociale problemen worden opgelost in samenwerking tussen publieke of private actoren vanuit verschillende niveaus en sectoren. Die actoren hebben een autonomie ten opzichte van de overheid, zij worden afhankelijk van elkaar.*

*(Noordegraaf & Geuijen, 2011:41-43; Rhodes, 1996:15)*

In dit onderzoek gaat governance over *collaboration*, over *samenwerking* in netwerken. Netwerken zijn sociale structuren die interorganisatorische interacties van uitwisseling, overleg en gezamenlijk productie en actie voortbrengen (Alter & Hage, 1993). Netwerken zijn intersectoraal, intergovernmentaal en functioneel gevestigd rond een specifiek beleid of beleidsterrein (Agranoff & McGuire, 1999:20-21). De volgende paragraaf gaat in op het management in netwerken.

### 3.2. SAMENWERKING EN MANAGEMENT

Het contextuele kader beschrijft dat samenwerking gepaard gaat met spanningen. Het organiseren van samenwerking is daardoor lastig en vraagt om nieuwe managementvormen. Deze paragraaf definieert samenwerking en introduceert verschillende samenwerkingsrelaties. Daarnaast gaat de paragraaf in op managen van samenwerking.

#### 3.2.1. EEN ONDERSCHIED IN SAMENWERKINGSRELATIES

Er is sprake van interorganisatorische samenwerking als twee of meer onafhankelijke organisaties een werkverband aangaan en ontwikkelen omdat zij een gemeenschappelijk gedefinieerd doel hebben en dit gezamenlijk willen behalen (Schruijer & Vansina, 2011:245). Wanneer een school met een partner werkt aan een gemeenschappelijk doel, zoals taalachterstand verminderen, is sprake van samenwerking. Maar niet elke samenwerkingsrelatie is hetzelfde.

Er ontstaan verschillende samenwerkingsrelaties doordat partijen elkaar in bepaalde mate betrekken bij de eigen organisatie. Een school kan gezamenlijk beleid ontwikkelen met een partner of hem slechts ruimtes verhuren om kinderen te laten sporten. Het eerste voorbeeld is een intensievere

samenwerkingsrelatie dan de tweede vorm van samenwerking. Bryson (2004) onderscheidt kenmerken die verschillende samenwerkingsrelaties bepalen, gebaseerd op de betrokkenheid van partners op de organisatie (tabel 3.1).

In samenwerkingsrelaties tussen scholen en partners wordt de betrokkenheid bepaald door de intensiteit van het contact tussen de school en partners, de mate waarin de school en partner gezamenlijk gebruik maken van ruimtes en in welke mate zij binnen het gezamenlijke opgestelde werkplan gezamenlijk activiteiten vormgeven (zie Minderman et al., 2011). Wanneer een school actief luistert naar partners en in een gezamenlijk proces beleid en activiteiten vormgeeft, krijgt een partner grote betrokkenheid. Er is dan sprake van 'samenwerken', zie de kenmerken. Naarmate de betrokkenheid van partners toeneemt, is er meer interactie tussen de organisaties en meer aandacht voor 'gezamenlijk leren' (Bryson, 2004; Minderman et al., 2011). 'Samenwerken' vraagt om meer interactie tussen een school en een partner dan 'informereren'. Intensieve vormen van samenwerking vragen daarom een andere investering van een schoolleider in de relatie dan een betrokkenheid die gericht is op 'informereren' (Bryson, 2004:32-33).

<b>Tabel 3.1: Kenmerken samenwerkingsrelatie Bryson (2004)</b>					
<b>Mate van betrokkenheid</b>					
<b>Partner wordt:</b>	<b>Informereren</b>	<b>Consulteren</b>	<b>Betrekken</b>	<b>Samenwerken</b>	<b>Machtigen</b>
	Geïnformeerd over gang van zaken.	Geïnformeerd, wordt naar geluisterd en feedback gegeven over hoe de input van de partner invloed heeft op het onderwijsproces.	Betrokken en actief mee samengewerkt Zijn belangen worden in overweging genomen. Er wordt feedback gegeven de invloed op het onderwijsproces.	Het advies en de aanbevelingen van de stakeholder wordt tot een zo maximaal mogelijke omvang ingelijfd.	Er wordt geïmplementeerd wat de stakeholder beslist.

### 3.2.2. MANAGEMENT VAN SAMENWERKING

Door de ontwikkeling naar governance en meer samenwerking in de publieke sector ontstaan nieuwe vormen van management, zoals netwerkmanagement (Noordegraaf & Geuijen, 2011:41). Deze managementvorm is gericht op het bijeen brengen van organisaties met uiteenlopende doelen en belangen om wicked problems aan te pakken. Een netwerkmanager houdt een netwerk van verschillende organisaties bij elkaar. Het management van netwerken is lastig, want leiders hebben weinig formele controle over deelnemers en hun acties. Organisaties werken op gelijkwaardige basis samen maar hebben verschillende culturen en agenda's (Alexander et al.2001:159; Koppenjan & Klijn, 2004; Arganoff & McGuire, 1999).

Het managen van een organisatie in een netwerk is ook complex. Een schoolleider kan stappen nemen wanneer een eigen leerkracht niet functioneert, maar heeft geen zeggenschap over werknemers van partners. In netwerkorganisaties gelden andere eisen voor effectief management. Effectieve managers of leiders zetten andere competenties in dan zij nodig hadden binnen traditionele organisaties. Deze competenties horen bij *collaborative leadership* (Coleman, 2011). Paragraaf 3.5

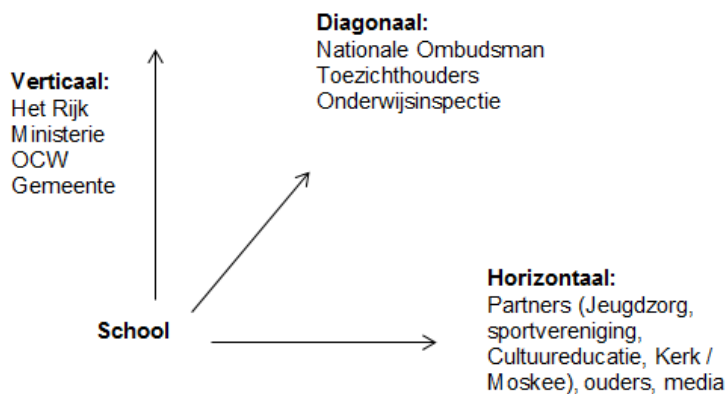
definieert en beschrijft collaborative leadership. De volgende paragraaf beschrijft een activiteit die steeds belangrijker wordt binnen het effectief managen van een organisatie in een netwerk, het organiseren van horizontale verantwoording.

### 3.3. HORIZONTALE VERANTWOORDING

Om de betrokkenheid van partners bij de school te vergroten kan een schoolleider binnen samenwerkingsrelaties horizontale verantwoording organiseren. Deze paragraaf maakt duidelijk wat het onderzoek verstaat onder horizontale verantwoording en beschrijft de verschijningsvormen, inhoud en vorm van de verantwoordingsrelatie.

#### 3.3.1. EEN DEFINITIE

Een verantwoordingsrelatie is een sociale relatie tussen een handelende persoon of instantie (een actor) en een beoordelende persoon of instantie (een forum). De actor geeft in een verantwoordingsrelatie het forum inzicht in zijn handelen en verdedigt, rechtvaardigt en licht het handelen toe. Het forum beoordeelt dit, de beoordeling kan formele of informele consequenties hebben (Schillemans, 2007:23; Bovens, 2006). Er zijn verschillende verantwoordingsrelaties mogelijk. Er is sprake van een verticale verantwoordingsrelatie wanneer er een bovengeschied forum is. Er is een diagonale verantwoordingsrelatie wanneer een forum door een hiërarchisch bovengeschiede organisatie is ingesteld om toezicht- en controle uit te oefenen, denk aan de onderwijsinspectie. De *horizontale verantwoording* richt zich vanuit de actor op niet- hiërarchisch bovengeschiedten, bijvoorbeeld klanten of partners (Schillemans, 2007:21).



AFBEELDING 2: VERANTWOORDINGSRELATIES (SCHILLEMANS, 2007)

De definitie uit dit onderzoek is opgemaakt vanuit definities van Schillemans (2007:73) en De Vijlder en Westerhuis (2002:10) en daarna toegepast op het onderwijs. Dit onderzoek verstaat onder horizontale verantwoording:

*“Alle activiteiten die een school ontplooit om zijn handelswijze, visie, resultaten, bedrijfsvoering en invulling van de maatschappelijke opdracht toe te lichten, belichten en verdedigen naar een niet-hiërarchisch bovengeschied forum in zijn omgeving”.*

### 3.3.2. ACTIVITEITEN EN INHOUD

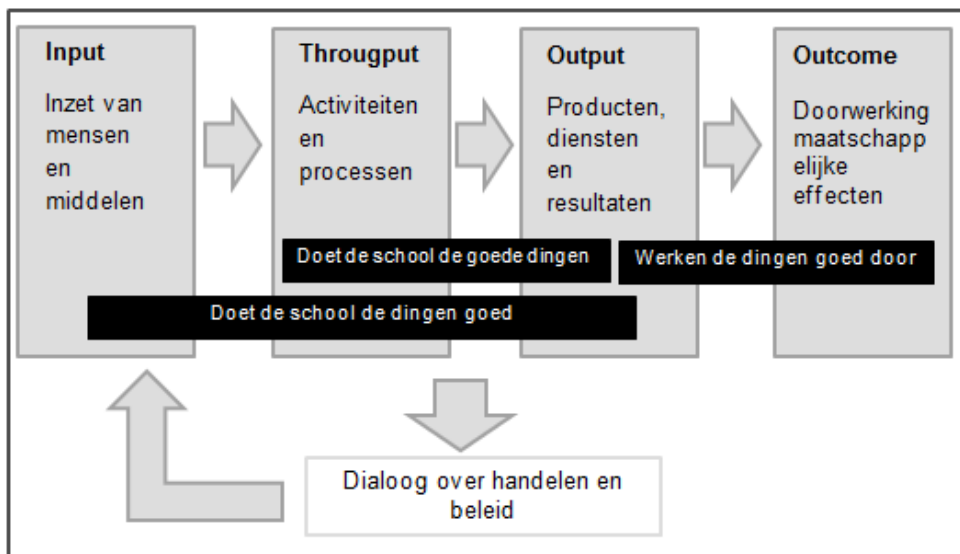
Er is verwarring in de literatuur over de activiteiten die ingezet kunnen worden om horizontale verantwoording te organiseren. Men noemt jaarverslagen en jaarrekeningen als horizontale verantwoording maar spreekt ook over de horizontale dialoog als verantwoordingsinstrument (PO-Raad, 2009:20, De Vijlder & Westerhuis, 2002:10, Ministerie OCW, 2004; Sagasser & Wolters, 2010, Minderman, 2008). Tussen de instrumenten zitten grote verschillen. Dit onderzoek kiest een brede definitie van horizontale verantwoording en kijkt naar 'alle activiteiten'. De activiteit kunnen 'op papier' of in 'interactie' plaatsvinden, in tabel 3.2 is een overzicht opgemaakt van verschillende horizontale verantwoordingsinstrumenten.

<b>Tabel 3.2: Instrumenten en activiteiten voor horizontale verantwoording</b>	
<b>Op papier</b>	<b>Interactie</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Website</li> <li>▪ Jaarverslag</li> <li>▪ Schoolgids</li> <li>▪ Schoolplannen</li> <li>▪ Nieuwsbrieven</li> <li>▪ Onderzoek: Enquêtes, tevredenheidsmetingen, interviews</li> <li>▪ Imago onderzoek</li> <li>▪ Media analyse</li> </ul> <p>Naar: VO-Raad, 2011:96; De Vijlder, 2005:27; Van den Berg, 2004: 9-10</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Informatiebijeenkomsten</li> <li>▪ Debat</li> <li>▪ Klankbordgroep</li> <li>▪ Leerlingenraad</li> <li>▪ Ouderraad</li> <li>▪ Ronde tafel; ouder- en omgavindspanel</li> <li>▪ Adviescommissie</li> <li>▪ Werkgroepen</li> <li>▪ Gemeenschappelijke projecten, deelnemen aan netwerken van partners.</li> <li>▪ Uitwisseling van medewerkers</li> <li>▪ Sluiten van overeenkomsten</li> <li>▪ Horizontale dialoog</li> </ul>

Auteurs en beleidsmakers sturen horizontale verantwoording in de richting van de horizontale dialoog (zie Aucoin & Heintzman, 2000:277; De Bruijn, 2007; Provan & Milward, 2001). De Po-Raad (2012a) stelt dat scholen niet alleen de visie, maatschappelijke opdracht en resultaten op papier moeten verspreiden maar hierover een dialoog met stakeholders moeten organiseren. In een dialoog kunnen organisaties argumenten uitwisselen en resultaten bediscussiëren (Huiskes et al., 2007:5). Dit maakt de dialoog krachtig omdat het relaties van ondernemingen en stakeholders van confrontatie en competitie naar consultatie en coöperatie verschuift, zij raken bij elkaar betrokken. 'Trust me' en 'show me' maken plaats voor 'involve me', 'join me' en 'engage me' (Kaptein & Van Tulder, 2002).

In een horizontale dialoog bespreekt de schoolleider de inzet (input), processen (throughput), resultaten (output) en effecten (outcome) van de school met partners. Zij geven daarop feedback en krijgen zo de mogelijkheid om invloed uit te oefenen op het beleid en de wijze waarop de school de maatschappelijke opdracht uitvoert, zie figuur 3.

Het figuur maakt duidelijk dat er een dialoog over het handelen en beleid gevoerd wordt en de feedback weer ingevoerd kan worden, waardoor een cyclus ontstaat. De dialoog ontstaat niet zomaar, partners hebben informatie nodig om een mening te vormen over het handelen. Dit betekent dat informatie- en verantwoordingsdocumenten nodig zijn. De instrumenten op papier kunnen dienen als startpunt van een dialoog.



AFBEELDING 3: DE HORIZONTALE DIALOOG NAAR: VAN DEN BERG, 2004

### 3.3.3. EFFECTIEVE HORIZONTALE VERANTWOORDING

De theoretische verwachting is dat niet iedere horizontale verantwoordingsactiviteit hetzelfde effect heeft. Deze paragraaf beschrijft waarom verwacht wordt dat de dialoog en verantwoording tijdens het handelen van een actor effectiever is dan andere activiteiten.

Verschil in de mate waarin effecten ontstaan, wordt allereerst bepaald door het moment van verantwoording. Horizontale verantwoording kan 'ex-ante' of 'ex-post' plaatsvinden (Schillemans, 2007). 'Ex-post' betekent dat de actor verantwoording aflegt na het opereren en achteraf feedback vraagt om zijn gedrag aan te passen. Ex-ante verantwoording vindt plaats voordat en gedurende de actor opereert. Fora kunnen feedback geven over de handelswijze van een organisatie tijdens het handelen. De theoretische verwachting is dat de invloed van deze verantwoording groter is. (Schillemans, 2007:159, Laver & Shepsle, 1999: 295; Dunn, 1999: 300; Dunn & Legge, 2001: 75; Mulgan: 2003: 43). Het effect wordt theoretisch ook groter door een hoge mate van interactie tussen een actor en een forum. Bij meer interactie ontstaat meer mogelijkheid voor discussie en uitleg en toelichting van de handelswijze. Anders gezegd, een partner krijgt door interactie en gesprek een beter inzicht in de handelswijze van de actor en een actor krijgt meer mogelijkheden om zich te verdedigen uitleg te geven (zie ook De Bruijn, 2007). De beschrijving van de horizontale dialoog laat dit zien. De dialoog maakt dat organisaties sterk bij elkaar betrokken raken en dat competitie en confrontatie plaats maken voor coöperatie (Kaptein & Van Tulder, 2002).

Theoretisch is het effect van horizontale verantwoording groter naarmate een actor een forum meer betreft. Een forum wordt meer betrokken door verantwoording tijdens het opereren en door interactie. Theoretisch zou het effect van de horizontale dialoog groter zijn dan bijvoorbeeld het toesturen van een nieuwsbrief. Daarmee heeft horizontale verantwoording een verband met de kenmerken van samenwerkingsrelaties (tabel 3.1). De verwachting is dat instrumenten de meer betrokkenheid genereren effectiever zijn. Op de effecten van verantwoording gaat de volgende paragraaf in.



### 3.4. EFFECTEN VAN VERANTWOORDING

Het effect van horizontale verantwoording is dat partners kunnen reageren op de antwoorden van de school door de school positief te beïnvloeden (Van den Berg, 2004:11). Die positieve beïnvloeding kan effecten hebben voor de school zelf of voor de samenwerkingsrelatie tussen de school en de partner. De samenwerkingsrelatie kan door horizontale verantwoording positief beïnvloed worden door leer- en draagvlakeffecten. Deze paragraaf beschrijft naast die effecten meer theoretische opbrengsten van horizontale verantwoording.

#### **Draagvlak, vertrouwen en imago**

Partners leren de school beter kennen waardoor het vertrouwen in de school kan toenemen (De Vijlder, 2005: 8-9; WRR, 2004). Het vertrouwen van partners in de school is van cruciaal belang, voor goede samenwerkingsrelaties is onderling vertrouwen nodig (zie WRR, 2009; Geuijen, 2011). Onderling vertrouwen ontstaat omdat partners de handelswijze, missie, visie of resultaten van een school kunnen gaan waarderen. Zij kunnen die waardering ook uitspreken naar derden, bijvoorbeeld aan hun eigen relaties of persoonlijke netwerken. Op die manier kan ook bij derden het vertrouwen in de school toenemen. Het vertrouwen leidt tot draagvlak voor het beleid en draagt bij aan het imago van de school (Huiskes et al., 2007; Schillemans, 2007:74). Gevolgen daarvan kunnen zijn dat meer leerlingen zich inschrijven en hooggekwalificeerd personeel toestroomt (Van den Berg, 2004:12). Vertrouwen en het imago zijn voor scholen van belang, want deze zijn leidend in de schoolkeuze van ouders (Bekkers, 2012; Karsten et al., 2002; Waslander et al., 2010).

#### **Leerfunctie**

Belanghebbenden krijgen de mogelijkheid om de handelswijze van de school te leren kennen en daarop feedback te geven. De schoolleider kan aan de hand van die feedback het onderwijs- en bedrijfsproces verbeteren en dit beter aansluiten op de wensen, behoeften en eisen van de omgeving. De kwaliteit van de school kan op die manier toenemen (Van den Berg, 2004:12; Aucoin & Heintzman, 2000; De Vijlder, 2005:5). Door middel van horizontale verantwoording kan een organisatie meer leren over het eigen functioneren dan in iedere ander vorm van een hiërarchische verantwoordingsrelatie (WRR, 2004:206-207). Dit maakt de leerfunctie een belangrijke opbrengst van horizontale verantwoording.

#### **Rekenschap**

Doordat de bereikte resultaten en de beoogde maatschappelijke effecten van de school transparant worden krijgen de school, partners en de omgeving van de school inzicht in de effectiviteit en de doelmatigheid. Deze transparantie is een opbrengst op zich, het draagt bij aan het goed bestuurlijk functioneren van scholen (Po-Raad, 2012b; De Vijlder, 2005). De waarde van de rekenschapsfunctie is groot, omdat het tegemoet komt aan de maatschappelijke behoefte aan een inzicht in de besteding van publieke middelen en prestaties van scholen (Algemene Rekenkamer, 2004)

### **Het kanaliseren van mondige ouders en belanghebbenden.**

Er leven in de samenleving oordelen en vooroordelen over het onderwijs, gevoed door politiek en media. Wanneer scholen zelf resultaten presenteren en open staan voor feedback kan de regie van het maatschappelijk debat over onderwijs bij scholen komen. Onrust wordt zo voorkomen, er ontstaan juist productieve gesprekken (Vo Raad, 2011; RMO, 2009:8; Van den Idsert & Jansen, 2010:19).

### **Betere aansluiting op maatschappelijk behoeften.**

Door de horizontale verantwoording blijft het onderwijs inhoudelijk bij de tijd, want het wordt gevoed door maatschappelijke inzichten (Po-Raad, 2012b).

### **Meer samenwerkingsrelaties**

Belanghebbenden zien door horizontale verantwoording hoe de school bijdraagt aan voor hen relevante beleidsthema's. Zo kunnen nieuwe samenwerkingsrelaties ontstaan rond die beleidsthema's en hoeven organisaties (Van den Berg, 2004:12).

De theoretische effecten zijn voor schoolleiders van groot belang. Allereerst omdat zij een positief effect kunnen hebben op de school als geheel, bijvoorbeeld omdat zij bijdragen aan een beter imago of het verbeteren van het onderwijsproces. Daarnaast hebben de effecten een positieve invloed op de relatie die schoolleiders organiseren met partners. De effecten laten zien dat door horizontale verantwoording het vertrouwen in de school kan toenemen omdat scholen elkaar beter leren kennen. Verschillende keren is al aangestipt dat dit onderlinge vertrouwen cruciaal is voor een goede samenwerkingsrelatie.

Zoals aangegeven vraagt het organiseren van samenwerking en horizontale verantwoording nieuwe competenties binnen het leiderschap van schoolleiders. Dit leiderschap heet *collaborative leadership* en gaat over het bevorderen van samenwerking binnen, maar vooral buiten de grenzen van de eigen organisatiestructuur (Coleman, 2011, Alexander et al., 2001; Chrislip & Larson, 1994, Avery, 1999).

## **3.5. DE ROL VAN MANAGERS EN LEIDERS**

Deze paragraaf beschrijft de sleutelrol van schoolleiders. De laatste alinea's gaan in op de kenmerken van *collaborative leadership*. Er wordt een framework opgemaakt van *collaborative leadership*. Als laatst komen competenties die passen bij *collaborative leadership* aan bod.

### **3.5.1. DE CRUCIALE ROL VAN SCHOOLLEIDERS**

In de rol van een schoolleider komen de functies van een manager en een leider samen (zie De Wit, 2012). Een manager stuurt beleidsprogramma's en uitvoeringspraktijken aan en probeert 'dingen voor elkaar te krijgen, via anderen' (Noordegraaf et al., 2011:18). Leiderschap faciliteert de uitvoering en is gericht op waarden en doelen die heroverwogen, herschikt of aangepast moeten worden om de kwaliteit van beleid en instituties te waarborgen. De leider maakt de cruciale beslissingen in organisaties ('t Hart & Boin, 2011:118). Dit betekent dat een schoolleider in zijn rol als leider een visie voor een school opstelt en als manager de uitvoering daarvan begeleidt

Schoolleiders hebben een breed takenpakket, binnen en buiten de grenzen van de school. Zij dragen zorg voor een goed school- en leerklimaat, maar moeten ook initiatieven nemen voor doelmatiger en effectiever onderwijs, de autonomie van de school invullen, de beroepskwaliteit van docenten bevorderen, bouwen aan coalities met externe partners en kwaliteitszorg en horizontale verantwoording vormgeven (De Wit, 2012; Smylie & Hart, 1999; Moolenaar et al., 2010). De combinatie van een managers- en leiderschapsrol en het uitgebreide takenpakket maken de rol van de schoolleider cruciaal, hij kan de noodzakelijke voorwaarden creëren voor succes, verbetering en verandering (Hallinger & Heck, 2010:95; WRR, 2009; De Wit, 2012; Waslander, 2007:59; Fullan, 2002:16,20).

Het faciliteren van samenwerking en organiseren van horizontale verantwoording is onderdeel van de taak van schoolleiders, hij is het aanspreekpunt voor externe organisaties (De Wit, 2012:41). Het aansturen op interactie met partners wordt door meer samenwerking in het onderwijs belangrijker, het wordt zelfs een factor voor succes in het uitvoeren en maken van beleid (zie De Wit, 2012:41; Koppenjan & Klijn, 2004:109). Binnen de interactie met partners is de schoolleiders het aanspreekpunt op de school. Hij maakt ook beslissingen over de mate waarin partners invloed krijgen op de school. Met die keuzes beïnvloedt hij de vorm waarin de school samenwerkt (zie tabel 3.1). De schoolleider besluit ook welke van horizontale verantwoordingsactiviteiten hij organiseert. Theoretisch is daardoor de rol van de schoolleider binnen samenwerkingsrelaties ook cruciaal, hij kan deze relaties succesvol maken (zie Bryson, 2006:45; Van Delden, 2007:133).

Het organiseren van interactie met partners is moeilijk, de vorm van sturing staat in zijn kinderschoenen (Koppenjan & Klijn, 2004:110; Bryson, 2006:4). Het organiseren van samenwerking en verantwoording verandert de traditionele rol van de schoolleider, de activiteiten vragen om collaborative leadership. Collaborative leadership gaat om het bevorderen van samenwerking binnen en buiten de grenzen van de organisatiestructuur. De kenmerken van deze vorm van leiderschap zijn in de onderstaande alinea's beschreven.

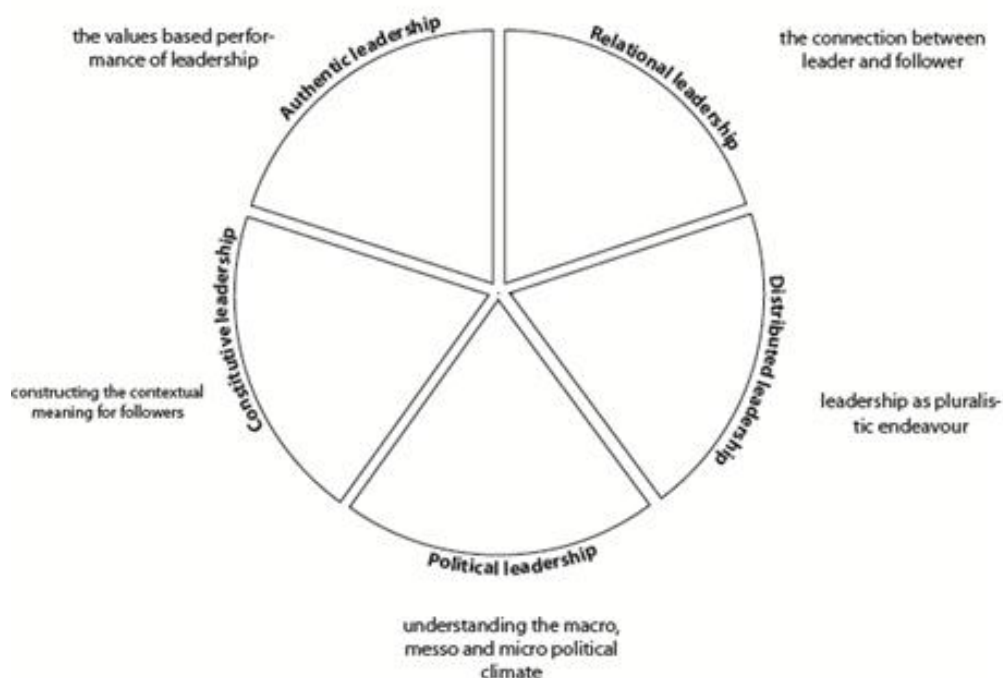
### *3.5.2. DE SCHOOLLEIDER ALS COLLABORATIVE LEADER*

Voor het leiderschap op 'samenwerkende scholen' gelden volgens de literatuur andere eisen. Een effectieve schoolleider brengt in zijn rol verschillende leiderschapsstijlen samen tot 'collaborative leadership' (zie afbeelding 4). Collaborative leadership kan het potentiële voordeel van samenwerking maximaliseren (Coleman, 2011, 't Hart en Boin, 2011; Alexander et al., 2001:159).

Coleman (2011) baseert dit model op de vier belangrijkste aandachtspunten over taken en eigenschappen van collaborative leaders uit diverse literatuur. Schoolleiders moeten:

- **Betekenisgeving:** een gedeelde visie ontwikkelen en anderen inspireren en verleiden deze visie te volgen (Barton & Quinn, 2001; t Hart en Boin, 2011).
- **Empowerment:** eigenaarschap en participatie in het samenwerkingsproces aanmoedigen (Huxham & Vangen, 2000).

- **Conflict:** het oplossen van geschillen tussen partner op strategisch en operationeel niveau (Briggs et al., 2007).
- **Commitment en effectiviteit:** helpen om de voordelen van samenwerken te bewaken (zie Coleman, 2011).



AFBEELDING 4: LEIDERSCHAPSMODEL COLEMAN (2011)

Bovenstaande activiteiten zouden geen buitengewone - maar dagelijkse activiteiten voor schoolleiders moeten zijn (Coleman, 2011; Agranoff & Mc Guire, 1999:22). Dit onderzoek hanteert een framework om de kenmerken van collaborative leadership concreet te duiden. Het framework, gepresenteerd in de onderstaande tabel, omvat de bovenstaande kenmerken van acties van collaborative leadership.

<b>Tabel 3.3: Framework collaborative leadership</b> (Nissen et al., 2005)	
Leiderschap is niet abstract. Het vereist het vermogen om processen te diagnosticeren en organiseren om uitdagingen op te lossen.	Leiderschap kan worden onderhouden en worden verbeterd.
Leiderschap vraagt de vaardigheid om 'the bigger picture' te zien.	Leiderschap moet gedeeld worden, coöperatie en samenwerking is essentieel.
Leiderschap vraagt een positieve visie op de toekomst en een strategie om daar te komen.	Leiderschap is relationeel. Het vindt plaats tussen mensen in de echte wereld, in alledaagse situaties.

Collaborative leadership kenmerkt zich door competenties die schoolleiders kunnen inzetten. De verwachting is dat het inzetten van die competenties samenwerking bevordert. Niet iedere leider heeft deze competenties of eigenschappen van nature. Op traditionele scholen waren deze competenties namelijk niet noodzakelijk. Het is aan schoolleiders om de competenties bij zichzelf te identificeren en indien mogelijk te versterken of te ontwikkelen (Linden, 2002). In figuur 3.6 zijn competenties van

collaborative leadership uit diverse literatuur gegroepeerd. Dit figuur laat zien dat het karakter van leiders in netwerken een rol speelt. Zijn karakter beïnvloedt of bepaalde competenties van nature aanwezig zijn. Zo legt de ene persoon makkelijke contact met mensen dan de ander. Gezien het geschetste leiderschapsmodel, het framework en de competenties lijkt dit relationele aspect belangrijk in het managen van samenwerkingsrelaties.

<b>Tabel 3.4: Competenties en eigenschappen van collaborative leader (Linden et al., 2002; Agranoff &amp; Mc Guire, 1999)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inzien dat je als leider of organisatie niet alleen een probleem kan oplossen,</li> <li>▪ Een gevoel van urgentie; willen samenwerken.</li> <li>▪ Plezier hebben in het oplossen van problemen in een multisectorieel, trans disciplinair, samenwerkingsverband</li> <li>▪ Meerdere disciplines beheersen</li> <li>▪ Weten waar in het netwerk hulpbronnen zijn te vinden.</li> <li>▪ Overtuiging uitstralen over het bereiken van bepaalde doelen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Zelfreflectie en correctie toe te passen.</li> <li>▪ Problemen kunnen duiden.</li> <li>▪ Vaardigheden hebben om andermans kennis, kunde en bronnen te benutten.</li> <li>▪ Doelgerichte interactie en besluitvorming tussen verschillende partijen creëren.</li> <li>▪ Visie ontwikkelen</li> <li>▪ Hoop</li> <li>▪ Creativiteit</li> <li>▪ In staat zijn een idee te verkopen.</li> <li>▪ Vertrouwen genereren.</li> </ul>

### 3.6. THEORETISCHE CONCLUSIE

In deze conclusie volgen antwoorden op de deelvragen en is een verband tussen de rol van de schoolleider, samenwerkingsrelaties en horizontale verantwoording gelegd.

Samenwerkingsrelaties ontstaan wanneer scholen een werkverband met externe organisaties rond een gemeenschappelijk doel aangaan. Samenwerkingsrelaties verschillen in de mate waarin belanghebbenden betrokken zijn bij scholen. Het verschil in betrokkenheid ontstaat door de mate waarin scholen met partners contact hebben, ruimtes delen en activiteiten in samenwerking te organiseren. Op basis van die criteria is vast te stellen of de scholen partners 'informereren' of intensief met hen 'samenwerken' (zie figuur 3.1).

Een mogelijkheid om te investeren in het contact met een partner is het organiseren van horizontale verantwoording. Horizontale verantwoording is een sociale relatie tussen een school en een niet-hiërarchisch bovengeschikt forum in de omgeving. In die relatie ontplooit een school activiteiten om zijn handelswijze, visie, resultaten, bedrijfsvoering en invulling van de maatschappelijke opdracht toe te lichten, belichten en te verdedigen. Er is geen eenduidig theoretische beeld over de manier waarop schoolleiders horizontale verantwoording moeten organiseren. Daarom bekijkt het onderzoek verschillende activiteiten die scholen in het kader van horizontale verantwoording kunnen ontplooiën. Horizontale verantwoording kent effecten die een meerwaarde hebben voor de school. Horizontale verantwoording kan namelijk leiden tot een beter imago van de school (zie draagvlakeffecten), kan de handelswijze van de school verbeteren, kent rekenschapseffecten, kanaliseert meningen van ouders en partners en kan meer samenwerkingsrelaties opleveren. Belangrijker in het licht van dit onderzoek is echter dat horizontale verantwoording ook samenwerking kan verbeteren. Doordat partners de

handelswijze van de school leren kennen kan namelijk het onderlinge vertrouwen groeien. Dat onderlinge vertrouwen is een cruciale factor voor succesvolle samenwerkingsrelaties.

Theoretische lijken de effecten in een hogere mate op te treden wanneer actoren gedurende het handelen van scholen participeren in de verantwoording en instrumenten in worden gezet die de betrokkenheid van partners vergroten, bijvoorbeeld de horizontale dialoog.

Het theoretisch kader schetst als laatst de cruciale rol van de schoolleider. Hij heeft een sleutelrol binnen scholen omdat hij de voorwaarden voor succes, verbetering en veranderingen kan creëren. Door een toenemend belang van samenwerking worden andere eisen aan effectief management van schoolleiders gesteld. Samenwerking vraagt om collaborative leadership. Collaborative leadership combineert verschillende leiderschapsrollen. De competenties die horen bij collaborative leadership kunnen samenwerking bevorderen. Competenties van collaborative leaders zijn onder andere 'vertrouwen genereren', 'een visie hebben' 'leiderschap delen', 'interactie tussen partners creëren', 'the bigger picture zien' en 'overtuiging uitstralen over het bereiken van doelen'.

Op basis van deze theorie zijn een aantal verbindingen te maken die kunnen dienen als een analysekader binnen de empirie:

- De maatschappij verwacht meer van het onderwijs, daarom gaan scholen samenwerken met partners om leerlingen meer activiteiten te bieden in het onderwijsproces. In lijn van de kenmerken die samenwerking bepalen die Bryson (2004) opstelt kunnen schoolleiders samenwerking op een verschillende manier organiseren. Zij kunnen partners in een verschillende mate bij de school betrekken. Partners kunnen betrokken worden door middel van horizontale verantwoording.
- Horizontale verantwoording kunnen schoolleiders organiseren met verschillende instrumenten (zie tabel 3.2). Op basis van onderzoek van onder andere Schillemans (2007) en Kaptein & Van Tulder (2002) is de verwachting dat het effect van horizontale verantwoording groter is als verantwoording gedurende het handelen plaatsvindt en activiteiten georganiseerd worden die een hoge mate van interactie en betrokkenheid van partners creëren. Het organiseren van de interactie met partners is lastig, er ontstaat behoefte aan een nieuwe leiderschapsrol in het onderwijs.
- Voor het goed organiseren van samenwerking en horizontale verantwoording hebben schoolleiders competenties nodig die horen bij collaborative leadership. De inzet van deze competenties bevorderen samenwerking. Deze competenties schetsen onder andere Agranoff en McGuire (1999) en Linden et al. (2002), zie tabel 3.4. In de praktijk moet blijken of schoolleiders deze competenties daadwerkelijk inzetten en of deze een invloed hebben op samenwerkingsrelaties.

Wanneer deze theoretische conclusie verbinden met de bevindingen uit het contextuele hoofdstuk ontstaan meer inzichten:

- Er zijn strategische-, cognitieve, en institutionele onzekerheden die zorgen voor spanningen in samenwerkingsrelaties. Wanneer organisaties in een netwerk elkaar goed kennen en vertrouwen kunnen de spanningen en onzekerheden verminderen (zie Koppenjan & Klijn, 2004). Horizontale verantwoording kan onderling vertrouwen versterken, de verantwoordingsvorm maakt het namelijk mogelijk dat competitie tussen partijen in netwerken plaats maakt voor zinvolle interactie en coöperatie (zie De Vijlder, 2005; Van den Berg, 2004; Kaptein & Van Tulder, 2002). De verwachting is daardoor dat horizontale verantwoording spanningen weg kan nemen in samenwerkingsrelaties.
- De schoolleider organiseert verantwoording, hij kiest en organiseert de activiteiten. Maar het organiseren van de interactie met partners is niet gemakkelijk (De Wit, 2012). Het organiseren van samenwerking en horizontale verantwoording vraagt nieuwe competenties van schoolleiders, competenties die horen bij collaborative leadership. Het inzetten van deze competenties kan samenwerking bevorderen (Coleman, 2011). Daarnaast verschilt de mate waarin effecten van verantwoordingsactiviteiten optreden. De keuze voor activiteiten maakt de schoolleider. Theoretisch lijkt de schoolleider daarom een invloed te hebben op de effecten van verantwoording.

Deze inzichten dienen als analysekader binnen het onderzoek. In de analyse wordt bekeken hoe deze theoretisch inzichten zich verhouden tot de praktijk. Het volgende hoofdstuk beschrijft de onderzoeksstrategie, daarna komen de resultaten van het onderzoek aan bod.

## 4. STRATEGIE VAN HET ONDERZOEK

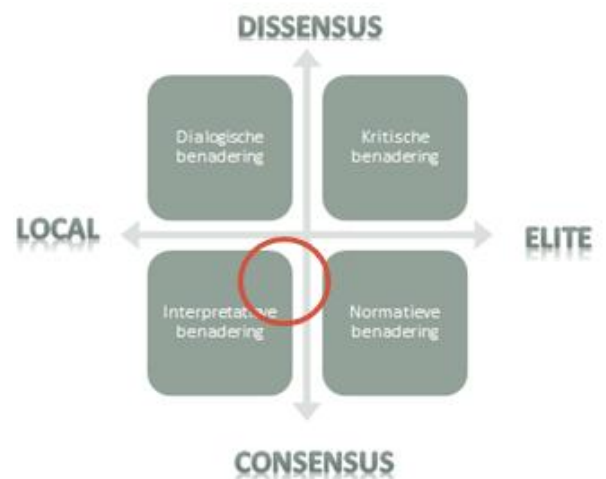
Dit hoofdstuk verantwoordt de keuzes binnen de strategie van het onderzoek en beschrijft hoe empirische onderzoek is uitgevoerd. Eerst is de typering van het onderzoek beschreven in paragraaf 4.1. Paragraaf 4.2 behandelt de onderzoeksstrategie. Paragraaf 4.3. maakt de kernthema's 'meetbaar' door ze te operationaliseren. De analyse staat centraal in paragraaf 4.4 en paragraaf 4.5 gaat in op de validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek.

### 4.1. TYPERING VAN HET ONDERZOEK

Deze paragraaf beschrijft de aard van dit onderzoek en verklaart de keuzes voor een kwalitatief en interpretatief onderzoek.

Het doel van dit onderzoek is het gedrag van schoolleiders en de wijze waarop zij in de praktijk horizontale verantwoording organiseren verklaren. Het onderzoek zoekt daarnaast naar de betekenis die responderen geven aan de effecten horizontale verantwoording. Kwalitatief onderzoek biedt de mogelijkheid om mensen, objecten en fenomenen te onderzoeken in hun natuurlijke setting. De methode maakt het mogelijk om de betekenis die mensen geven aan fenomenen te begrijpen of te interpreteren (Denzin & Lincoln, 1994). Kwalitatief onderzoek maakt het daarmee een onderzoeker mogelijk om de onderzochte problematiek te verklaren, omdat bekeken wordt hoe mensen zich op basis van hun betekenisgeving gedragen in een sociale situatie (Boeije, 2005:27). Deze eigenschappen van kwalitatief onderzoek maken de methode geschikt voor het doel van dit onderzoek.

Alvesson en Deetz (1996) maakten een matrix van vier wetenschapsfilosofische stromen (zie figuur 4.1). Dit zijn varianten voor kwalitatief onderzoek. De benaderingen ontstaan door verschillen in de mate waarin de onderzoeker voorkennis heeft en of het doel van onderzoek consensus of dissensus is. De onderzoeker kan kennis op lokaal niveau opdoen (zonder voorkennis zijn onderzoek starten) of vooraf voorkennis opdoen en dit in de praktijk toetsen (elite). Daarnaast kan een onderzoeker zoeken naar overeenkomsten of tegenstellingen en 'alternatieve meningen'. Dit onderzoek bevindt zich op het snijvlak tussen de normatieve en interpretatieve stroming.



AFBEELDING 4: MATRIX ALVESSON EN DEETZ (1996)

Om de positie van dit onderzoek te begrijpen is het belangrijk om de rol van de literatuur te beschrijven. Binnen de normatieve benadering speelt theorie een leidende rol. Een onderzoeker doet voorkennis op en test deze theorie in de praktijk. In dit onderzoek is de onderzoeker wel met enige



voorkennis gestart, maar de theorie is niet leidend in het onderzoek. De theorie is gebruikt in de vorm van *sensitizing concepts*. Dit betekent dat de onderzoeker vooraf globaal enkele begrippen theoretisch uitwerkt. Deze uitwerking dient om het onderzoek een richting te geven. De concepten vormen een bril of lens die de onderzoeker richt op het veld van onderzoek (Boeije, 2005:47). In de analyse wil de onderzoeker namelijk iets vertellen over de kernbegrippen, daarvoor is een duiding nodig voor de manier waarop naar de kernbegrippen gekeken is. De theorie in dit onderzoek is gebruikt om dit frame te duiden. De theorie is dus gebruikt als een zoeklicht, dit past bij een interpretatieve benadering (zie Boeije, 2005; Van Thiel, 2007).

Dit onderzoek sluit verder aan bij de interpretatieve benadering omdat het zoekt naar overeenkomsten, een verklaring vanuit de ogen van respondenten hoe horizontale verantwoording ontstaat. Het onderzoek bevat daarmee voornamelijk elementen van de interpretatieve benadering. Het gedrag en de betekenisgeving van mensen in de alledaagse praktijk staat centraal, niet het toetsten van de theorie in de praktijk.

## 4.2. ONDERZOEKSSTRATEGIE

Deze paragraaf verantwoordt de keuzes rond de dataverzameling. De paragraaf legt de keuze voor een casestudy uit en beschrijft de steekproef, selectie van de steekproef, respondenten en onderzoeksmethoden.

### *CASESTUDY*

Het onderzoek kent een verklarende vraagstelling. De vraagstelling zoekt een verklaring voor het gedrag van schoolleiders binnen hun natuurlijke situatie. Een casestudy maakt het mogelijk om een relatief compleet beeld van de werkelijkheid te schetsen van een kleine groep respondenten. Een casestudy kan beslissingen en betekenissen verklaren die personen binnen het onderzoeksveld maken. De methode sluit aan op verklarende onderzoeksvragen die op zoek zijn naar het 'op welke manier' en 'waarom' van verschijnselen (Yin, 2009:4-13; Van Thiel, 2005: 67; Swanborn, 1981:276). Dit maakt de casestudy een passende onderzoeksmethode voor het doel van dit onderzoek (Van Thiel, 2005:97,25). Lucas Onderwijs is de opdrachtgever van het onderzoek, er is gekozen voor cases in de vorm van scholen onder de koepel van dit onderwijsbestuur.

### *DE STEEKPROEF*

Onder het bestuur van Lucas Onderwijs vallen veertig basisscholen, zes speciale basisscholen, drie expertisecentra en vier scholengroepen met achtentwintig vestigingen voor voortgezet onderwijs. Lucas onderwijs is één van de grootste schoolbesturen in Nederland, met ongeveer 3.400 medewerkers die de zorg voor meer dan 31.000 leerlingen dragen. De scholen staan in de regio van Zuid-Holland West: Den Haag, Voorburg, Leidschendam enzovoort. De scholen kennen een autonomie ten opzichte van de koepel Lucas Onderwijs, waardoor zij verschillen in de onderwijsvisie en beleidsstrategie. De stichting Lucas Onderwijs ondersteunt de scholen en het College van Bestuur bij het strategisch beleid (Lucas Onderwijs, 2009). Zij leveren dienstverlening aan scholen, zoals administratie, advisering en trainingen. Er is bijvoorbeeld een kennisacademie, de Lucas Academie, die de professionalisering van leerkrachten en schoolleiders stimuleert.

De stichting werkt vanuit de missie dat zij scholen willen stimuleren om het best denkbare onderwijs te bieden, zodat leerlingen zich kunnen ontwikkelen tot zelfbewuste, verantwoordelijke en kansrijke burgers. In de missie is de samenwerking in partnerschap met de maatschappelijke omgeving opgenomen (Lucas Onderwijs, 2009). Omdat het onmogelijk was alle schoolleiders en partners rond Lucas Onderwijs te onderzoeken, is een doelgerichte selectie voor de steekproef gemaakt (Boeije, 2005: 50).

### *SELECTIE VAN DE STEEKPROEF*

Er is een selectie gemaakt van drie cases en gekozen voor een multiple casestudy (Van Thiel, 2007:102). Om de invloed van een schoolleider op de opbrengsten van samenwerkingsrelaties en horizontale verantwoording te onderzoeken is gekozen voor contrasterende cases, een '*most dissimilar system design*' (Yin, 1994:45). Daardoor is het mogelijk om het effect van een variatie op de cases op enkele variabele te bekijken (Van Thiel, 2007:102). Er is een selectie gemaakt op een onafhankelijke variabele, waardoor een oorzaak-gevolgrelatie directer geïdentificeerd kan worden en succesfactoren benoemd kunnen worden (Van Thiel, 2007:102). De onafhankelijke variabele 'de mate waarin een school in ontwikkeling is naar een brede buurtschool' is gehanteerd. Deze keuze is gemaakt vanuit de verwachting dat scholen die ver zijn in de ontwikkeling naar een brede buurtschool meer samenwerkingsrelaties hebben en op een andere manier contact onderhouden. De cases zijn geselecteerd op basis van vooronderzoek. De onderzoeker heeft vier oriënterende gesprekken gevoerd en geobserveerd binnen Lucas Onderwijs. Er is gesproken met medewerkers van Lucas Onderwijs die een overzicht hebben over de verschillende basisscholen. Daarnaast is onderzoek gedaan in documenten rond scholen van het Lucas Onderwijs, zoals in jaarverslagen en websites. Zo ontstond een beeld van de mate waarin verschillende scholen in ontwikkeling naar een brede buurtschool zijn. Er zijn twee ver gevorderde cases geselecteerd en een casus die minder ver is in de ontwikkeling.

**School A:** De school is ver gevorderd in de ontwikkeling naar een brede buurt school. Er vinden veel extra activiteiten op de school plaats en er is een uitgebreid Leerling Kansen Profiel-programma. Binnen dat programma worden (vaak door externe relaties) kinderen lessen op het gebied van sport, expressie, muziek en cultuur aangeboden. Binnen Lucas Onderwijs heerst het beeld dat de school behoort tot de meest, vooruitstrevende en actieve scholen in het primair onderwijs. De school bekijkt de mogelijkheden om zich samen te voegen met een organisatie voor kinderopvang tot een integraal kind centrum. De school staat in een voorstad van Den Haag, in een gemixte wijk. De wijk is geen probleemwijk maar ook geen welgestelde buurt. De school kent qua populatie een redelijke spiegeling van de wijk. De basisschool heeft rond de 300 leerlingen.

**School B:** Deze school is minder ver in de ontwikkeling naar een brede buurtschool. De school heeft wel voorzieningen voor kinderopvang en een peuterspeelzaal. Ook worden in de school activiteiten (sport, spel, expressie) door derden worden georganiseerd. Maar de school staat niet bekend als de meest ondernemende of actieve school. De school staat in een gerenoveerde wijk in het centrum van een voorstad van Den Haag. De school heeft een aantal jaar geleden een nieuw pand betrokken.

Opvallend is dat boven de school appartement zijn en naast de school een bejaardentehuis is gevestigd. De school kent een gematigde gemixte populatie van rond de 200 kinderen.

**School C:** De derde school staat binnen Den Haag bekend als toonaangevend op het gebied van de brede buurtschool ontwikkeling. De school is onderdeel van een pilot vanuit de gemeente Den Haag en het ministerie van OCW. De school wil samensmelten met twee andere organisatie voor welzijnswerk en kinderopvang. Op een nieuwbouwlocatie moet een integraal ontwikkelcentrum ontstaan waar alle bewoners van de wijk terecht kunnen. De school staat in een buitenwijk in Den Haag met huizen uit een goedkoper segment. De school kent een sterk gemixte populatie. De school heeft een LKP programma, ook zijn al partners in de school gevestigd die welzijnswerk en opvang organiseren.

### *RESPONDENTEN*

Het onderzoek kent drie fases. Het onderzoek startte met het voeren van oriënterende gesprekken met drie beleidsmedewerkers, één schoolleider en een onderzoeker. Deze dienden ter introductie op het onderwerp en ter ondersteuning van de casusselectie. In de analyse zijn alleen de gesprekken met twee beleidsmedewerkers meegenomen, de overige respondenten hadden geen relatie met de scholen en passen daardoor niet in de casestudy. Deze beleidsmedewerkers geven vorm aan activiteiten op scholen en hebben een direct contact met de schoolleiders. De informatie uit deze gesprekken komt alleen in hoofdstuk 5 aan bod. In de tweede fase is gesproken met drie schoolleiders. In die gesprekken is gevraagd naar relaties waar zij het meest direct mee in contact staan. In de derde fase is gesproken met die relaties. De keuze om te spreken met de meest directe partners van scholen is gemaakt vanuit de verwachting dat dit de kans op bruikbare resultaten vergrootte. Rondschool A is gesproken met vijf partners. Rond school B en C waren twee respondenten beschikbaar. Een respondentenlijst is te vinden in de bijlagen.

### *ONDERZOEKSMETHODEN*

Het onderzoek valt binnen de kwalitatieve stroming, daardoor zijn documentenanalyses, participerende observaties en interviews geschikt als methodes ter dataverzameling (Boeije, 2005, Van Thiel, 2007). Het onderstaande schema toont welke methodes gebruikt zijn bij het beantwoorden van de empirische deelvragen.

Onderdeel	Documenten analyse	Interviews	Observaties
Samenwerkingsrelaties	X	X	X
Horizontale verantwoording	X	X	X
Rol schoolleiders		X	X

**Documentenanalyse:** Binnen de documentenanalyse is een keuzeselectie gemaakt waardoor alleen informatie over samenwerking en horizontale verantwoording op scholen is gezocht en in het onderzoek is gebruikt. Deze informatie is gevonden in uitingen van de scholen (jaarverslagen, nieuwsbrieven, websites, jaarplannen en resultaten van enquêtes). Binnen Lucas Onderwijs is informatie over samenwerking en horizontale verantwoording gedocumenteerd. Deze

geanonimiseerde documenten zijn onderzocht om een beeld te krijgen van samenwerking en horizontale verantwoording binnen Lucas Onderwijs.

**Interviews:** Het belangrijkste onderzoeksmateriaal vormen zeventien interviews. Daarvan zijn veertien semigestructureerde interviews meegenomen in de analyse. De respondenten zijn ondervraagd in hun natuurlijke omgeving (de werkplek). Er is tijdens het afnemen van de interviews afgestemd op het referentiekader van de respondenten, het onderwerp en de begrippen zijn aan respondenten geïntroduceerd. De interviews zijn opgenomen met een geluidsrecorder. Geluidsopnames zijn letterlijk getranscribeerd tot teksten met aandacht voor non-verbale gedragingen van respondenten.

**Observaties:** Het onderzoek wilde de praktische uitwerking van horizontale verantwoording ontdekken door observaties tijdens horizontale verantwoordingsmomenten. Schoolleiders gaven echter aan dat dit onmogelijk was, later in dit onderzoek wordt dit helder. Daarom is alleen participerende observaties toegepast binnen de scholen. De onderzoeker is op scholen rondgeleid en heeft deze meerdere keren bezocht. Tijdens de bezoeken zijn aantekeningen gemaakt en waarnemingen vastgelegd om een sfeer in beeld te krijgen (Boeije, 2007:56). Daarnaast heeft de onderzoeker drie maanden een werkplek binnen het stichtingsbureau van Lucas Onderwijs gehad en daar deelgenomen aan vergaderingen en bijeenkomsten. Ook zijn een conferentie en workshops bezocht over de onderzoeksproblematiek.

### 4.3. OPERATIONALISATIE

Deze paragraaf beschrijft hoe in het onderzoek de thema's samenwerking, horizontale verantwoording en de rol van de schoolleider zijn geoperationaliseerd. Er wordt uitgelegd hoe de theoretische begrippen meetbaar zijn gemaakt voor gebruik in de analyse. In de bijlagen zijn tabellen terug te vinden die gebruikt zijn binnen de Operationalisatie.

#### **Samenwerking**

Er is gekeken in welke mate scholen partners betrekken bij de school aan de hand van de schaal van Bryson (2004). Uit het theoretisch kader blijkt dat die betrokkenheid van partners bij scholen vooral afhankelijk is van de wijze van contact, het gebruik van ruimtes en de mate waarin activiteiten gezamenlijk georganiseerd worden (zie Minderman et al., 2011,2011). Het onderzoek heeft deze drie kenmerken verbonden aan de schaal van Bryson (2004). Deze tabel is weergegeven in de bijlagen.

#### **Horizontale verantwoording**

Uit het theoretisch kader blijkt dat de methoden voor horizontale verantwoording verschillen in de mate waarin een schoolleider partners bij de school betreft. Tussen het presenteren van een jaarverslag of het voeren van een horizontale dialoog zitten verschillen in de mate van betrokkenheid en invloed van een stakeholder. De manier waarop schoolleiders horizontale verantwoording organiseren is daarom gemeten door de activiteiten van horizontale verantwoording in te delen op een zelfde soort schaal als Bryson (2004). Op de schaal zijn instrumenten voor horizontale verantwoording ingedeeld passend bij de mate van betrokkenheid van de partner. De schaal loopt op van verplichte vormen van

verantwoording tot vergaande vormen gericht op gezamenlijke leren. De schalen 'samenwerken' en 'machtigen' zijn samengevoegd omdat binnen horizontale verantwoording hiertussen weinig verschil merkbaar is.

### **Rol schoolleiders**

Het onderzoek bekijkt of schoolleiders 'collaborative leadership' laten zien. Collaborative leadership is meetbaar gemaakt doordat het framework van de vorm van leiderschap is gekoppeld aan de competenties van collaborative leaders. Het framework is overgenomen van Nissen et al. (2005) en de geschetste competenties zijn opgemaakt vanuit Linden et al. (2002) en Agranoff en McGuire (1999). De mate waarin deze kenmerken te herkennen zijn bij de schoolleiders bepaald of zij eigenschappen van een collaborative leader inzetten.

## **4.4. DE ANALYSE**

De analyse heeft plaatsgevonden aan de hand van getranscribeerde interviews, de resultaten uit een documentenresearch en observaties. Met behulp van topiclijsten zijn thema's en codes ontstaan, deze kwamen namelijk in alle interviews naar voren. Deze codes zijn ingevoerd in het computerprogramma MaxQDA, (de codeboom is te vinden in de bijlagen). Fragmenten uit de transcripties zijn gelabeld met een code. Zo ontstond een bestand met alle fragmenten over de verschillende codes. Op basis van dat document zijn eerste overeenkomsten genoteerd aan de hand van quote's van respondenten. Daarin is gekeken op welke manier de resultaten uit de documentenanalyse en de observaties deze resultaten ondersteunden. Op basis daarvan is het uiteindelijke verhaal geschreven en zijn de resultaten gekoppeld aan de theoretische verwachtingen.

## **4.5. KWALITEIT VAN HET ONDERZOEK**

Validiteit en betrouwbaarheid zijn twee belangrijke indicatoren voor de kwaliteit van onderzoek (Boeije,2005: 145). Deze paragraaf beschrijft de kwaliteit van het onderzoek aan de hand van beide indicatoren.

### ***BETROUWBAARHEID***

Er is sprake van een betrouwbare methoden van dataverzameling als bij herhaling van waarnemingen dezelfde resultaten worden gevonden. De betrouwbaarheid van een onderzoek heeft betrekking op de beïnvloeding van waarnemingen door toevalligheden of onsystematische fouten. Die betrouwbaarheid wordt vergroot door standaardisering van methoden en dataverzameling (Boeije, 2005:145). In dit onderzoek zijn de onderstaande stappen ondernomen om de betrouwbaarheid te garanderen.

De opbouw van dit methodologisch hoofdstuk vergroot de betrouwbaarheid van het onderzoek. Het maakt duidelijk op welke wijze resultaten zijn gevonden. Daardoor is herhaling van de waarnemingen mogelijk. De betrouwbaarheid van de resultaten van het onderzoek is vergroot doordat een triangulatie op onderzoeksmethode is toegepast. Dezelfde resultaten zijn gevonden door middel van verschillende onderzoeksmethoden.

Binnen het verzamelen van data is een standaardisering van methoden gebruikt. Voor interviews zijn topiclijsten opgesteld, aan iedere respondent zijn dezelfde vragen op een vergelijkbare manier gesteld. Het gebruik van een de systematische analyse aan de hand van de codeboom zorgde voor een standaardisering in de analyse. Het labelen en groeperen van fragmenten berust daardoor niet op toevalligheden. Daarnaast zijn interviews opgenomen en letterlijk uitgetypt, waardoor de kans op misverstanden kleiner is. De onderzoeker heeft ook non-verbale gedragingen van respondenten genoteerd zodat een realistische rapportage van de antwoorden van respondenten is ontstaan.

De betrouwbaarheid van de dataverzameling is als laatst vergroot door een membercheck. De transcripten zijn opgestuurd naar alle respondenten, zij mochten het transcript op feitelijk onjuistheden controleren.

De onderzoeker heeft de betrouwbaarheid van een vergelijking tussen de cases vergroot door in de casusselectie rekening te houden met externe factoren. Er zijn cases geselecteerd waarbij omgevingsfactoren zoveel mogelijk gelijk zijn. Er is bijvoorbeeld gekeken naar de samenstelling van de wijk en of een school niet een uitzonderlijke handelswijze hanteerde. Toch is door de beperkte grootte van de steekproef en aanwezigheid van vele externe factoren niet te garanderen dat rond andere scholen dezelfde resultaten worden gevonden. De casestudy levert daarmee een redelijke weergave van de werkelijkheid, maar het maakt het onderzoek gedeeltelijk replicerbaar.

### *VALIDITEIT*

De validiteit van een onderzoek heeft betrekking op de beïnvloeding van het onderzoek door systematische fouten. Een onderzoeker moet meten en verklaren wat hij daadwerkelijk wil verklaren en meten, dit is de interne validiteit van het onderzoek (Boeije, 2005:145). De externe validiteit van het onderzoek wijst uit of onderzoeksresultaten generaliseerbaar zijn (Van Thiel, 2007). Om de interne validiteit van de dataverzameling en analyse te garanderen is de onderzoeker zo nauwkeurig mogelijk te werk gegaan. De keuzes binnen het onderzoek zijn zo gemaakt dat deze passen bij de onderzoeksvraag en doelstelling van het onderzoek. Dit hoofdstuk verantwoordt de manier waarop instrumenten passen binnen de methoden en strategie van onderzoek.

Externe factoren hebben invloed op de representativiteit van de cases. De onderzoeker wilde per cases in minimaal drie partners spreken. Bij de cases B en C is dit niet gelukt. School B benoemde maar drie partijen als samenwerkingsrelaties. Eén van die partijen gaf aan geen samenwerking met de school te ervaren en was niet beschikbaar als respondent. Het interviewen van andere partijen zou te weinig relevante informatie opleveren. Schoolleider C benoemde ook drie partners, één partij was niet in staat om mee te werken. Er is geprobeerd meer partijen rond de school te spreken, maar binnen het beschikbare tijdsbestek van het onderzoek was dit onmogelijk. Omdat ondertussen een verzadiging op informatie van respondenten optrad, is besloten de dataverzameling te eindigen. De informatie van partners kwam ook overeen met het beeld dat beleidsmakers schetsten.

Schoolleiders hebben invloed gehad op de selectie van de steekproef. Vanaf 'buiten' was namelijk niet vast te stellen met welke partijen schoolleiders veel contact en samenwerkingsrelaties organiseren. Er is daarom kritisch doorgevraagd naar de motivatie van een schoolleider om bepaalde partners wel of niet te benoemen.

De generaliseerbaarheid van de resultaten lijkt door een beperkt aantal cases beperkt, maar de resultaten dienen in eerste instantie ook voor alleen het Lucas Onderwijs. Echter, scholen in heel Nederland gaan meer samenwerken en zicht verantwoorden. Daarom kunnen de resultaten van dit onderzoek breder herkenbaar en toepasbaar zijn. De resultaten schetsten een voorbeeld over de manier waarop horizontale verantwoording in samenwerkingsrelaties georganiseerd *kan* worden.

#### 4.6. TOT SLOT

Deze paragraaf vormt een overgang van de theorie naar de empirie. Het hoofdstuk legt uit hoe de overgang van theorie naar empirie is gemaakt. In het hoofdstuk is bijvoorbeeld terug te vinden hoe de centrale thema's geoperationaliseerd zijn en op welke manier data is verzameld en geanalyseerd. In hoofdstuk vijf en zes staan deze empirische resultaten centraal. Eerst volgt de data over horizontale verantwoording en samenwerking binnen het Lucas Onderwijs. In hoofdstuk zes staan de effecten van verantwoording en de rol van de schoolleider centraal.

# 5. SAMENWERKING EN VERANTWOORDING BIJ LUCAS

## ONDERWIJS

Dit hoofdstuk gaat in op samenwerking en horizontale verantwoording binnen Lucas Onderwijs. Paragraaf 5.1. schetst de mate waarin de activiteiten een issue zijn binnen het Lucas Onderwijs. De volgende paragrafen beschrijven de wijze waarop de activiteiten georganiseerd zijn in de cases. Paragraaf 5.2 beschrijft met welke partners schoolleiders activiteiten organiseren. In paragraaf 5.3 is beschreven op welke manier samenwerkingsrelaties georganiseerd zijn. Paragraaf 5.4 geeft succesfactoren en blokkades in samenwerking weer. Paragraaf 5.5 beschrijft horizontale verantwoording in de samenwerkingsrelaties. Paragraaf 5.6 maakt een brug naar hoofdstuk zes.

### 5.1. VISIE OP SAMENWERKEN EN HORIZONTALE VERANTWOORDING

#### BESTUUR LUCAS ONDERWIJS

Deze paragraaf beschrijft in welke mate samenwerking en horizontale verantwoording een issue zijn binnen de onderwijsorganisatie Lucas Onderwijs. Een beeld is opgemaakt van de manier waarop het bestuur en beleidsmakers de activiteiten beschrijven.

Het bestuur van Lucas Onderwijs vindt samenwerking en horizontale verantwoording belangrijke issues in het huidige onderwijs. Zij stimuleren schoolleiders de activiteiten te organiseren. Zij doen dit door middel van een verticale verantwoordingsrelatie (zie Schillemans, 2007). Schoolleiders worden die verantwoordingsrelatie beoordeeld op de manier waarop zij samenwerken aan hun maatschappelijke opdracht. Het organiseren van horizontale verantwoording weegt ook in de beoordeling mee. Deze beoordeling is gedocumenteerd. Het blijkt dat in de afgelopen twee jaar de meeste scholen een visie op hun maatschappelijke opdracht formuleerden en partners benoemden. Voor veel scholen is het lastig om partners aan de school te binden en hun belangen in acht te nemen. Een klein deel van de scholen organiseert horizontale verantwoording. Gezien dit beeld is het niet gek dat beide activiteiten het onderwerp zijn van leertrajecten, debatten en studiedagen voor de schoolleiders binnen Lucas Onderwijs.

#### 5.1.1. SAMENWERKING

Lucas Onderwijs ziet dat scholen worden geconfronteerd met de veranderende samenleving, scholen kunnen niet meer met alleen de eigen inzet van middelen aan maatschappelijke verwachtingen voldoen (R4). Deze ontwikkeling veranderde de afgelopen jaren veel binnen de onderwijsorganisatie. Vanuit scholen ontstonden samenwerkingsrelaties. Op de veranderende samenleving en scholen reageerde het Lucas Onderwijs door samenwerking en de brede buurtschool-ontwikkeling te ondersteunen en op te nemen in beleidsplannen. Samenwerking met maatschappelijke partners is tegenwoordig meer regel dan uitzondering. Nieuwbouw vindt bijvoorbeeld vaak in samenwerking met andere organisaties plaats:

*“Heel veel projecten waar ik mee bezig ben worden niet meer een ‘stand alone school’. Zij worden gebouwen waarin onderwijs, zorg, sport, kunst en cultuur gegeven wordt.” (R1)*



Het is zichtbaar dat scholen partners in een bepaalde mate betrokkenheid geven, zij steken samenwerking op een verschillende manier in:

*“Er zijn scholen die zeggen ik heb een relatie met de kinderopvang. Hun mensen staan op het speelplein onze kinderen op te wachten (...) Maar er zijn ook scholen die verbindingen hebben met de kinderopvang, voorschool, peuterspeelzaal, maatschappelijk werk, sport en kunst, zij organiseren samen verlengde onderwijstijd, LKP, zomerschool en zaterdagsschool.” (R1)*

Het bestuur stimuleert scholen om gelijkwaardige samenwerkingsrelaties te organiseren:

*“Eerst kochten scholen in. Ze bekeken: ‘wat hebben kinderen nodig en hoe kunnen wij dat met externen leveren?’ (...) Vanuit het Lucas is de insteek om de leerling centraal te stellen en te kijken wie aan de ontwikkeling van een leerling een bijdrage kan leveren. We moeten af van het nadenken over organisaties. Als het beter is om een andere organisatie te vormen, moet je dat doen.” (R1)*

Het bestuur stimuleert scholen niet alleen om met partners vanuit één locatie te werken, zij bekijken ook de mogelijkheid voor scholen om met partners naar één organisatie, een integraal kind centrum, te groeien. Er draaien pilots met organisaties voor kinderopvang en welzijnswerk. School A en C uit dit onderzoek zijn onderdeel van die pilot. Samenwerking tussen de organisaties uit die pilot is op dit moment al zeer intensief. Voor zo'n intensieve samenwerking is volgens beleidsmakers interactie tussen scholen en partners nodig.

### 5.1.2. ROL HORIZONTALE VERANTWOORDING IN SAMENWERKINGSRELATIES

Het bestuur van Lucas Onderwijs stimuleert het organiseren van horizontale verantwoording. Zij zien dat het kan leiden tot een goede interactie tussen scholen en partners. Ook vinden zij het belangrijk dat organisaties rond leerlingen handelen vanuit één pedagogische visie:

*“Het organiseren van horizontale verantwoording is in het onderwijs belangrijk om een kind één pedagogisch klimaat bij verschillende organisaties te bieden. Als het kind de school uitloopt en het gaat naar naschoolse opvang, wordt het niet een ander kind. Het wordt wel vaak een andere organisatie met een andere sfeer, ander doel, andere betrokkenheid van mensen, andere visie op hoe maak je vriendjes of hoe houd je vriendschappen heel” (R4).*

Voor het creëren van een gezamenlijke visie moeten organisaties met elkaar spreken via activiteiten rond horizontale verantwoording. Het bestuur ziet dat organiseren van horizontale verantwoording in de praktijk complex is.

*“Inhoudelijke afstemming is niet vanzelfsprekend, het is ingewikkeld. Het komt pas de laatste paar jaar op, die integrale en brede scholen. Veel scholen werken wel samen met partijen maar nog niet op de manier van: ‘Hoe willen we het met elkaar doen vanuit één visie.’ (R1,50)*

### 5.1.3. ANALYSE

Het blijkt dat het Lucas Onderwijs het theoretische geschetste beeld van mondige burgers die meer vragen van de school dan het aanleren van taal en rekenen ervaart (zie Noordegraaf, 2004). De scholen reageren daarop met het aangaan van samenwerkingsrelaties. Dit bevestigt het theoretische beeld dat toenemende maatschappelijke verwachtingen leiden tot meer samenwerking (zie WRR, 2009:266; Noordegraaf & Geuijen, 2011:41-43). Het schoolbestuur stuurt aan op horizontale

verantwoording omdat dit de interactie tussen scholen en partners kan versterken. Zij herkennen het theoretische beeld dat de kennis in de kinderschoenen staat (Minderman & Buwalda, 2009).

Deze resultaten ondersteunen het beeld dat samenwerking en horizontale verantwoording issues zijn in het huidige onderwijs (WRR, 2009; De Wit, 2012; Minderman et al., 2010). De paragraaf beschrijft een globaal beeld van samenwerking en horizontale verantwoording. De volgende paragrafen beschrijven de activiteiten vanuit de cases.

## 5.2. DE RELATIES EN GEZAMENLIJKE ACTIVITEITEN

Scholen werken samen, maar met wie? Deze paragraaf beschrijft de organisaties waarmee de scholen samenwerken en de activiteiten die gezamenlijk georganiseerd worden.

### 5.2.1. DE PARTNERS EN ACTIVITEITEN

De schoolleiders onderscheiden verschillende vormen van samenwerkingsrelaties:

- **Huurders:** organisaties die buiten schooltijd gebruik maken van ruimtes van de school, zoals kerkgenootschappen, sportclubs, muziekscholen en organisaties die muziek-, taal- of ICT-lessen aanbieden.
- **Stakeholders:** organisaties waarmee zij geregeld contact hebben over leerlingen of organisaties die lessen op de school organiseren tijdens schooltijd, zoals CJK, consultatiebureau, overblijfororganisaties, kunsteducatie.
- **Partners:** organisaties waarmee vaak en intensief contact is, er worden gezamenlijk activiteiten georganiseerd of er is structurele samenwerking. Dit zijn vooral kinderopvang en welzijnswerk.

Scholen werken met partners samen aan processen en activiteiten die een meerwaarde hebben voor hun leerlingen. School A en C doen dit ook rond activiteiten die een meerwaarde hebben voor ouders van leerlingen of kinderen in de wijk:

- **Kinderopvang:** de scholen hebben samenwerkingsrelaties om peuterspeelzalen, voorschoolse- en naschoolse opvang te organiseren.
- **Buitenschoolse activiteiten:** de scholen werken samen met bijvoorbeeld welzijnswerk om buitenschoolse activiteiten te organiseren, zoals sportlessen. Op school C organiseert welzijnswerk ook Nederlandse les en nailessen voor ouders.
- **Leerling Kans Profiel:** de scholen A en C werken samen aan het LKP-programma binnen de school. De organisaties verzorgen lessen expressie, cultuur en sport.
- **Gebruik van ruimtes:** de scholen werken samen door met organisaties ruimtes en faciliteiten te delen.

### 5.2.2. ANALYSE

Allereerst wordt zichtbaar dat schoolleiders een label plakken op samenwerkingsrelaties. Zij baseren dit op de manier waarop en mate waarin zij contact hebben met de organisaties en of zij gezamenlijk ruimtes delen. Deze criteria zijn ook theoretisch opgesteld als kenmerken die samenwerkingsrelaties bepalen (zie Minderman et al., 2011). De theorie maakte geen onderscheid tussen stakeholders en

partners, dit doen schoolleiders wel. Bij intensiever contact noemt een schoolleider een organisatie een partner. Hier wordt al zichtbaar dat schoolleiders organisaties in een verschillende mate bij de school betrekken, zij maken zelf min of meer een verdeling van samenwerkingsrelatie als ook Bryson (2004) opmaakt. Dit onderzoek gaat in op de relaties die de schoolleiders benoemen als 'partners'.

Op de scholen is sprake van samenwerking met een breed scala organisaties aan activiteiten die een meerwaarde hebben voor leerlingen, kinderen in de wijk of ouders van leerlingen. Naast de primaire taak van de school, het ontwikkelen van taal en rekenvaardigheden, bieden zij leerlingen via samenwerkingsrelaties kansen op een bredere ontwikkeling. Bijvoorbeeld op sportief of cultureel vlak via een LKP-programma. De scholen werken daarmee samen aan activiteiten die zij zelf niet kunnen bieden of activiteiten rond de maatschappelijke opdracht (Minderman et al., 2010; WRR, 2009:266; Inspectie van Onderwijs, 2010).

Er is een verschil in de hoeveelheid samenwerkingsrelaties en activiteiten die gezamenlijk georganiseerd worden. De scholen A en C hebben meer samenwerkingsrelaties en gezamenlijke activiteiten. Schoolleider B heeft minder partners en werkt aan minder activiteiten samen. De volgende paragraaf gaat in op dit verschil en de aard van de relaties.

### 5.3. DE MANIER WAAROP SCHOOLLEIDERS SAMENWERKING ORGANISEREN

Deze paragraaf beschrijft op welke manier scholen samenwerkingsrelaties organiseren. Eerst komt de manier waarop scholen in contact komen met partners aan bod. Vervolgens is de aard van de samenwerkingsrelaties beschreven. Als laatst worden blokkades en succesfactoren in de samenwerkingsrelaties benoemd.

#### 5.3.1. HET ONTSTAAN: INITIATIEF VERSUS REACTIEF

Op school A en C zoeken schoolleiders actief naar relaties en de relaties groeien op een organische manier. Schoolleider B komt anders in contact met partners.

Schoolleiders A en C zoeken actief naar partners die hun onderwijsproces kunnen verbreden of activiteiten aanbieden die de school niet zelf kan organiseren.

*“Je probeert samenwerking actief op te zoeken. Bijvoorbeeld door actief om je heen te kijken. Wat zit er allemaal in je wijk?” (R2)*

De schoolleiders kijken naar organisaties of initiatieven in de wijk die een meerwaarde hebben voor de school en bieden deze een platform. De schoolleiders staan open voor ideeën van organisaties en gaan over initiatieven in gesprek. Organisaties weten dit van de scholen en kloppen al zelf bij de scholen aan. Relaties ontstaan door deze open houding van de schoolleiders op een organische manier. Nieuwe relaties ontstaan via contacten van de school, ouders, kinderen of organisaties waarmee de school werkt.

Op school B ontstaat samenwerking vooral vanuit de verplichting van het schoolbestuur en vanuit het initiatief van externe organisaties. Het onderwijsbestuur vraagt de school om kinderopvang te bieden of de schooldeur open te zetten voor andere activiteiten. School B neemt weinig initiatief in het

organiseren van gezamenlijke activiteiten maar reageert altijd op voorstellen van externe organisaties. Er zijn minder samenwerkingsrelaties dan op de scholen A en C. Een respondent illustreert dit: *“Als je de school als onderneming ziet, dan denk ik dat er meer te halen en te doen is als je zelf het initiatief neemt. Ik zie scholen die dat meer doen en daar handiger mee zijn.” (R3).*

### 5.3.2. DE MANIER VAN SAMENWERKEN

De aard van de samenwerkingsrelaties verschilt tussen de scholen. De scholen A en C hebben andere samenwerkingsrelaties dan school B. Een beschrijving van de wijze van contact, de gezamenlijk activiteiten en het gezamenlijk gebruik van ruimtes maakt dit duidelijk. Dit zijn de theoretisch kenmerken welke de aard van samenwerkingsrelaties bepalen. Hieronder zijn zij beschreven, op basis van die kenmerken is bepaald op welke wijze de scholen samenwerkingsrelaties organiseren.

#### **Het delen van ruimtes**

School A en C zijn multifunctionele voorzieningen en delen structureel ruimtes met partners. Op beide scholen zijn organisaties voor kinderopvang gevestigd. In schoolgebouw C is ook een welzijnsorganisatie gehuisvest. De scholen delen structureel ruimtes met andere organisaties zodat zij binnen en buiten schooltijd activiteiten op de school kunnen organiseren. School B is geen multifunctionele voorziening. De kinderopvang is buiten de school geplaatst en maakt minimaal gebruik van ruimtes in de school. De school deelt alleen de gymzaal met andere organisaties. Daar worden na schooltijd schilder-, fotografie- en sportlessen gegeven.

#### **Het organiseren van gezamenlijke activiteiten**

De scholen A en C geven structureel vorm aan samenwerking rond hun maatschappelijke opdracht. Er wordt in die samenwerkingsrelaties rekening gehouden met de belangen van de partners. Belangen van de school en partners worden op elkaar afgestemd. Beide scholen overleggen intensief met hun partners en stellen gemeenschappelijke doelen op. Dit blijkt uit een aantal voorbeelden. Het LKP-programma op de scholen wordt in samenwerking met verschillende organisaties georganiseerd. School C ontwikkelt samen met de kinderopvang een taalplan voor 0-4 jarigen. In de opvang worden ook kinderen gescreend op gezondheidsproblemen die later leerprestaties beïnvloeden. De schoolleider luistert naar - en houdt rekening met - de inbreng van de manager van de kinderopvang. Op school A deelt de peuterspeelzaal informatie en personeel met de kleuterklassen. De school stemt ook praktische zaken met partners af:

*“Alles wat schoolleider A doet op school dat doen wij in de opvang, dat gebeurt samen. Een mooi voorbeeld daarvan is de ouderavond. Wanneer het ouderavond op school is, hebben wij de gesprekken met onze ouders. Dan hoeven ze niet twee keer te komen.” (R11)*

School B organiseert minder activiteiten in samenwerking en betreft de organisaties minder bij de school. Dit zien de partners van de school:

*“De school heeft niet veel samenwerking. Zij zitten op een eiland en de schoolleider vindt dat prima denk ik” (R6).*

De organisaties waarmee de school samenwerkt ondervinden in de samenwerkingsrelatie weinig inhoudelijk overleg.

### **Wijze van contact**

School A en C hebben een intensief contact met partners. Er is een goede en gelijkwaardige band tussen scholen en partners. Dat blijkt uit de opstelling van de schoolleiders en de manier waarop partners het contact met de schoolleiders beoordelen. Beide schoolleiders vinden het belangrijk om gelijkwaardig en informeel contact te hebben, zij investeren daarom in hun relaties. Schoolleider A illustreert het contact als volgt:

*“Je laat hen voelen dat we dezelfde kinderen en daarom hetzelfde doel hebben. Niemand is meer dan de ander. Klassen assistent, vrijwilliger of leerkracht, we zijn er voor dat kind. Iemand die denkt beter te zijn dan een ander is niet welkom in mijn organisatie.” (R2)*

Schoolleider C laat zien dat hij investeert in relaties:

*“Als onderwijs heb ik het financieel beter dan welzijn, ik geef meer dan ik neem. Als we maar genoeg geld hebben om gezamenlijk voor de wijk iets moois neer te zetten. Het komt uit een portemonnee van een stukje welzijnswerk, kinderopvang en school. Wie het meeste aandeel heeft? Dat zal de school wel zijn. Maar de winst is voortgang van kinderen.” (R7)*

De partners van de scholen beschrijven het contact als goed, informeel en persoonlijk. Partners hebben een goede klik met de schoolleiders, een enkeling voelt zich zelfs een onderdeel van het schoolteam (R13). Met de schoolleiders is veel persoonlijk, en mail-contact. Een manager in de kinderopvang illustreert het contact met schoolleider A:

*“Het is letterlijk een telefoontje, dan weten we genoeg. Als er daarna stappen ondernomen moeten worden, gaat dat snel via de mail” (R11,64)*

School B heeft een minder intensief contact met partners. De schoolleider geeft een waardering aan het onderhouden van contact met partners:

*“Het vreet veel van mijn tijd. Ik denk af en toe dat ik te weinig toe kom aan de inhoud van het onderwijs en te weinig tijd heb om gesprekken te voeren over voortgang in de klassen. Het neemt ook alleen maar toe....” (R3)*

Uit de waardering blijkt dat het onderhouden van contact niet de favoriete bezigheid van de schoolleider is. Het contact lijkt niet op het informele en intensieve contact van school A en C. Partners komen af en toe bij de school over de vloer en hebben via mail en telefoon regelmatig contact. De partners noemen het contact met de schoolleider wel goed, vriendschappelijk en laagdrempelig. Er is voornamelijk contact over praktische zaken, minder over beleidsmatige. Toch is veel in de samenwerking bespreekbaar:

*“We hebben allebei hetzelfde idee om er zoveel mogelijk uit te halen. Overal valt over te praten, dat is wederzijds. Is er een probleem of heb ik een advies nodig, dan kan ik naar de schoolleider.” (R6)*

### **5.3.3. DE ANALYSE**

Aan de hand van het beeld van het ontstaan van relaties en de kenmerken die de mate van betrokkenheid van partners bepalen beschrijft deze paragraaf op welke manier schoolleiders samenwerkingsrelaties organiseren. Op basis van de theoretisch opgestelde criteria die

samenwerkingsrelaties in het onderwijs kenmerken (zie Minderman et al., 2010,2011) wordt in deze analyse gekeken wat de aard van samenwerkingsrelaties is volgens het schema van Bryson (2004).

Samenwerkingsrelaties ontstaan op school A en C vanuit het initiatief van de schoolleiders. Op school B ontstaan relaties vanuit het initiatief van externe organisaties of vanuit een verplichting van het onderwijsbestuur. Alle scholen ervaren de hoge maatschappelijke verwachtingen die theoretisch zijn geschetst, maar gaan daar anders mee om. Schoolleiders A en C voelen meer urgentie tot samenwerking dan schoolleider B. Zij zoeken er actief naar en hebben meer plezier in samenwerken. Deze eigenschappen van de schoolleiders zijn competenties van collaborative leaders die Linden (2002) en Agranoff en McGuire (1999) opstellen. Schoolleider A en C zeten deze competenties in binnen het zoeken van samenwerking.

De scholen A en C multifunctionele voorzieningen, zij delen structureel ruimtes met partners. Zij delen (nog) geen verantwoordelijkheden maar zijn nog afzonderlijke organisaties. Met partners organiseren de scholen structureel activiteiten rond maatschappelijke vraagstukken. Voor het organiseren van die activiteiten is informeel en goed contact met partners. Schoolleider A en C overleggen en bespreken plannen, visies, beleid en ideeën met deze organisaties. Daardoor krijgen partners een grote inhoudelijke invloed. Zij geven de scholen feedback en de school houdt daar rekening mee. De aard van de samenwerkingsrelaties kent een hoge mate van betrokkenheid. In het frame van Bryson (2004) worden de relaties van deze scholen gekenmerkt als 'samenwerken' (zie paragraaf 3.2).

School B is geen onderdeel van een multifunctionele voorziening. De school deelt af en toe ruimtes. Het contact met partners gaat over praktische zaken, er is weinig inhoudelijke afstemming. Partners organiseren activiteiten op de school, maar minder in samenwerking met de school. Op deze school is minder interactie met partners dan op de scholen A en C. Gezien de kenmerken die samenwerkingsrelaties bepalen, hebben de partners weinig betrokkenheid bij de school. De samenwerkingsrelaties zouden door het frame getypeerd worden als 'consulteren' (zie Minderman, 2010; Bryson, 2004). Het contact tussen de school en partners is goed en vriendschappelijk.

Alle partners benoemen het contact met de scholen als 'fijn' en 'vriendschappelijk'. School B houdt samenwerkingsrelaties op afstand. Blijkbaar bepaalt niet alleen een hoge mate van betrokkenheid op basis van het frame van Bryson (2004) de beoordeling van het contact. De schoolleiders zetten relationeel leiderschap in binnen het contact met partners. Coleman (2011) onderscheidt dit als één van de leiderschapsrollen die collaborative leaders samenbrengen in schoolleiderschap. Deze relationele leiderschapsrol beïnvloedt sterk de mate waarin partners het contact met de schoolleider beschrijven.

Nu is duidelijk met wie schoolleiders relaties onderhouden en op welke manier zij die samenwerking organiseren. De volgende paragraaf gaat in op de blokkades en succesfactoren in de samenwerkingsrelaties.

## 5.4. SUCCESFACTOREN EN BLOKKADES

In de samenwerkingsrelaties zijn succesfactoren en blokkades zichtbaar. Eerst komen de succesfactoren binnen samenwerkingsrelaties aan bod, daarna volgen de blokkades. Vervolgens volgt een analyse om te beschrijven hoe de factoren te verklaren zijn vanuit de literatuur.

### 5.4.1. SUCCESFACTOREN IN DE SAMENWERKINGSRELATIE

De volgende factoren bevorderen een goede samenwerking tussen scholen en partners:

#### **Een sterke band en ‘elkaar kennen’**

De belangrijkste succesfactor is een sterke band tussen schoolleiders, managers van partners en werknemers op operationeel niveau. Een schoolleider schets dit:

*“Als je een goede band hebt krijgt je extra dingen gedaan. Onze kinderen mochten bijvoorbeeld niet meedoen aan activiteiten van naschoolse opvang, door de goede band doen ze daar nu niet moeilijk over. Ze zijn flexibel in het inzetten van eigen mensen en tijd.” (R2)*

Een sterke band kan ontstaan wanneer organisaties elkaars visie en belangen kennen. Dit wordt duidelijk uit het volgende voorbeeld. School A en C organiseerde dialoogsessies in het kader van nieuwbouw. Werknemers, managers en schoolleiders spraken over elkaars werkzaamheden en behoeften in de nieuwbouw. Dat leverde dit op:

*“Dit was de eerste keer dat mensen zicht voorstelden, ze kende elkaar niet. Wij snapten niet waarom een leraar per se in zijn klas moest blijven zitten. Nu weten we waarom hij dat doet en is het geen probleem meer. Voorheen was het: ‘waarom blijft die zitten? Kan hij niet ergens anders gaan zitten? Nu kunnen we een volgende stap maken.” (R11)*

Een sterke band zorgt dat het volgende mogelijk wordt in samenwerkingsrelaties:

- **Snel schakelen:** men geeft elkaar eerder antwoorden, informatie over leerlingen is snel gedeeld, activiteiten worden besproken en praktische zaken zijn snel geregeld.
- **Aanspreken op gedrag:** men durft elkaar aan te spreken op ongewenst gedrag.
- **Draagt bij aan vertrouwen:** door een sterke band ontstaat wederzijds respect en vertrouwen dat de organisaties het beste met elkaar voor hebben en kwaliteit leveren. Er ontstaat openheid en eerlijkheid waardoor echt samengewerkt wordt.

#### **Doen! Samen fouten maken**

Het werkt goed wanneer scholen ondernemen en niet bang zijn om fouten te maken. Er ontstaat namelijk eerder een gedeelde visie als samenwerking in de praktijk start, dan wanneer organisaties afzonderlijk visies opstellen. Achteraf of tijdens een samenwerking kan vervolgens een samenwerking in documenten worden vastgelegd. Door in de praktijk te starten is het ook mogelijk om gezamenlijk fouten te maken, daaruit valt veel te leren. Een schoolleider legt dit uit:

*“Wij werken van onderaf. Dat is onze strategie. We hebben niet eerst een plan gemaakt van wie doet dit of dat, waar moet het toe leiden en waar hangt dat schilderijtje? We zijn gestart. Gaan en je hoofd stoten, veel je hoofd stoten.” (R7)*

### **Een toegankelijke en initiatiefrijke schoolleider**

Een schoolleider kan samenwerking bevorderen door initiatief, inzet en toegankelijkheid te tonen. Een respondent illustreert dit:

*“De schoolleider wil dat de dagopvang gebruik maakt van verteltassen van de school. Ik zei dat ik het leuk vond wanneer hij als directeur kennis komt maken en die tassen komt introduceren. Dan kan hij laten weten hoe belangrijk het is. Dat doet hij dan, ik vind dat groots en belangrijk!” (R12).*

Een schoolleider die ambitie en enthousiasme over samenwerking laat zien inspireert partners. Het maakt ook dat zij op gelijk niveau met hem praten en zich bijzonder voelen. Schoolleider C deed dit bijvoorbeeld door er persoonlijk voor te zorgen dat de organisatie van een respondent op eerste pagina van de website van de school kwam (R14).

### **Flexibiliteit bij leerkrachten en schoolleiders**

Het samenwerkende karakter van scholen vraagt om flexibel werken. Leerkrachten moeten bijvoorbeeld lokalen met derden delen. Schoolleiders A en C willen als directie het goede voorbeeld geven. Zij creëerde flexwerkplekken en maken daar zelf gebruik van (R7, R2). Schoolleiders selecteren hun personeel nu op flexibiliteit en werken aan het flexibel inzetbaar maken van de huidige werknemers. Als dit niet lukt, nemen zij stappen:

*“Ik wil iets te weeg brengen bij leerkracht, we helpen kinderen in hun ontwikkeling met meer dan rekenen en taal. Daar hebben we anderen voor nodig. Dat betekent dat we elkaar moeten helpen en elkaars ruimtes gebruiken. Het voelt als jouw klaslokaal, maar uiteindelijk is het ons klaslokaal. Als iemand anders het nodig heeft voor of na schooltijd, sta je het af.” (R2)*

*“Leerkrachten hebben niet gekozen voor een school die lestijd gaat verlengen of anders gaat samenwerken met sportclubs. Sommigen konden de verandering niet aan, zij zijn naar een andere school gegaan.” (R7)*

#### **5.4.2. BLOKKADES**

De volgende factoren vormen blokkades voor goede samenwerkingsrelaties.

#### **Verschoven kasten**

Het delen van ruimtes leidt tot een spanningsveld tussen leerkrachten en externen. Zij zitten aan elkaars spullen, dit levert irritaties op. Flexibele inzet van ruimtes is lastig voor leerkrachten. Partners vinden het ook vervelend om geen vaste plek te hebben. ‘De verschoven kast’ is in ieder gesprek terug gekomen.

*“Dat multi gebruik van lokalen is heel lastig. We zijn daarin aan het oefenen. We moeten zeggen: het klaslokaal is niet meer mijn klaslokaal, het is een lokaal. Een ruimte waar je les kan krijgen, waar een smartboard hangt en anderen mensen ook les kunnen geven. Dat is van je eiland afstappen.” (R7)*

*“Het gaat niet altijd goed, ik heb een kleuterzaal, daar zit ook de naschoolse opvang in. Natuurlijk is er wrijving tussen die twee: ‘Zij heeft de kast verschoven, zij zit aan mijn spullen’.” (R2)*



### **Werken vanuit een andere visie, cultuur of werkwijze**

Een verschil in visie, cultuur of werkwijze kan leiden tot spanningen. Een verschil in visie is bijvoorbeeld lastig bij crisisgevallen. De school heeft een duidelijk idee over een aanpak, maar botst daarin soms met Jeugdzorg (R2). Ook een verschil in cultuur levert blokkades op. Een organisatie met een zakelijke sfeer, sluit slecht aan op een school (R8). Verschillende werkwijzen zijn lastig omdat scholen graag volgens één pedagogische lijn werken, maar niet alle externe partijen beschikken over de gewenste pedagogische vaardigheden:

*“Er kwamen mensen die gepassioneerd over hun vak waren en daarin kinderen wilde betrekken. Alleen diegene had niet de PABO gevolgd. Er waren problemen aan de pedagogisch didactische kant. Het schiet niet op als de verf aan het plafond zit en de kinderen zijn los geslagen.” (R7)*

### **Zuilen in de wet**

De zuilen tussen de institutionele achtergrond van onderwijs, welzijn en kinderopvang belemmeren de ontwikkeling van integrale kind centra. Vooral financiële en personele wetgeving zijn belemmerend. De onderwijsgelden zijn beschermd, dat geld mag wettelijk niet ingezet worden in het welzijn. In de wetgeving moeten gaten gevonden worden zodat er één geldpot komt. Daarnaast leveren cao's moeilijkheden op, medewerkers werken straks voor één organisatie maar vanuit een andere CAO.

### **Samenwerking niet bestuurlijk gekaderd**

Doordat samenwerkingsrelaties op bestuurlijk niveau te weinig gekaderd zijn ontbreken de voorwaarden voor het bouwen aan geïnstitutionaliseerde samenwerkingen. Samenwerking moet zich baseren op een besturingsfilosofie. De huidige samenwerkingen en afspraken zijn nu afhankelijk van de mensen in de samenwerking, ze staan nergens op papier. Er is angst dat wanneer mensen uit de samenwerking wegvallen, samenwerkingsrelaties in gevaar zijn.

*“Bestuurlijk moet gekaderd zijn dat de samenwerking is afgesproken en de managers moeten vanuit daar opdrachten krijgen, het mag niet afhankelijk zijn van personen en of zij het onderling goed kunnen vinden en welke persoonlijke keuzes ze maken. Als er straks iemand zit die zegt: ‘ja daag’, kunnen we er nog aan alle kanten nog onderuit. Dan zijn er drie organisatie in een pand zonder dat er samenwerking is. Dat moet beter verankerd worden.” (R12)*

### **Weerstand van leerkrachten**

Weerstand van leerkrachten tegen samenwerking zorgt voor spanningen. Zij uiten weerstand tegen extra activiteiten en het LKP-programma van de scholen A en C, omdat zij denken dat zij meer les moeten geven of hun energie liever in andere dingen steken. Niet alle leerkrachten ondersteunen het samenwerkende karakter van de scholen A en C.

*“Als een externe docent ziek was en vijf minuten voor tijd afzegde dan kreeg de coördinator LKP de kinderen. Van hier heb je ze, ‘doei’. Dat was dan de sfeer, geen leuke sfeer.” (R7)*

Partners vinden het lastig om met die leerkrachten te werken, zij beschermen bijvoorbeeld hun lokaal. Dit zorgt voor een spanningsveld tussen leerkrachten en externen.

### **Hardlopers, doodlopers?**

Schoolleiders en managers van externe organisaties kunnen te hard 'rennen' in een samenwerkingsrelatie. Zij kunnen hun team vergeten in plannen en activiteiten.

*"In het enthousiasme van mensen kan iets spaak lopen. Ik ben snel, maar schoolleider A is ook snel. Af en toe moeten we een stapje terug doen, want wij zitten in een ander tempo dan medewerkers. Medewerkers zeggen: wacht even dit heeft invloed op mij, op mijn klas, op mijn dingetje en ik weet niet of ik daarin mee wil gaan."* (R11)

Soms geven managers en schoolleiders A en C medewerkers op de werkvloer weinig tijd om aan situaties te wennen. Respondenten uiten zorgen over in hoeverre teams dan eigenaar zijn van het concept de brede buurtschool. Schoolleiders A en C maken soms ook beslissingen zonder dat zij zich bewust van de consequenties voor partners zijn. Het gaat om grote beslissingen, zoals een nieuwe methode of activiteit, maar ook om kleine praktische zaken als schooltijden:

*"Wij werken met voorschoolse educatie en zijn meegegaan in de keuze van de school voor een methode. Al onze medewerkers zijn daarvoor opgeleid. Op begeven moment ging de school samen met de welzijnsorganisatie naar een andere methode toe. Daarover moet je van gedachten wisselen. Ik kan de keuze alleen respecteren, ik ga daar niet over. Inmiddels ben met mijn organisatie in gesprek, de helft van mijn team moet opnieuw opgeleid worden. Het is handiger om dat te overleggen, dat is een voorwaarde voor partnerschap."* (R12)

### **Gebrek aan vertrouwen**

Een gebrek aan vertrouwen in elkaars kunde en organisaties staat een goede samenwerking in de weg. Een schoolleider illustreert dit met een voorbeeld:

*"Ze denken dat ze het zelf kunnen: 'hebben jullie geen vertrouwen in ons?'. Dan krijg je spanning, het zou fijn zijn als een organisatie soms overneemt wat ik zeg."* (R2)

Een gebrek aan vertrouwen beïnvloedt de samenwerkingsrelaties. Een manager vertelt bijvoorbeeld dat haar voorganger het concept van de brede school niet vertrouwde, daardoor kwam de samenwerking niet op een goede manier van de grond.

### **5.4.3. ANALYSE**

Deze paragraaf beschrijft relaties tussen de blokkades en succesfactoren. Daarnaast zijn verbanden met theoretische inzichten en de factoren beschreven.

Blokkades worden veroorzaakt door de theoretisch geschetste onzekerheden (zie Koppenjan en Klijn, 2004). De blokkades 'werken vanuit een andere visie, cultuur of werkwijze' en 'vershoven kasten' ontstaan door strategische onzekerheden. Deze onzekerheden ontstaan omdat organisaties niet homogeen zijn (Geuijen, 2011). In de samenwerking houden zij hun eigen doel of handelswijze voor ogen, een gemeenschappelijke visie of aanpak ontbreekt. De blokkades 'zuilen in de wet' en 'samenwerking niet bestuurlijk gekaderd' komen voort uit institutionele onzekerheden. De instituties belemmeren een intensievere samenwerking tussen scholen en partners. 'Hardlopers, doodlopers?' komt voort uit cognitieve onzekerheden. Schoolleiders en managers geven werknemers of elkaar niet

genoeg informatie. Doordat organisaties informatie missen, worden zij belemmerd in hun werkzaamheden (Koppenjan en Klijn, 2004).

Onderling vertrouwen is theoretisch geschetst als een voorwaarde voor goede samenwerking (zie WRR, 2009; Koppenjan en Klijn, 2004; Geuijen, 2011). Deze factoren maken het cruciale belang van vertrouwen zichtbaar, maar laten ook de theoretische constatering zien dat vertrouwen in samenwerkingsrelaties geen gegeven is (zie Van der Steen et al., 2009). 'Een sterke band en elkaar kennen' is de belangrijkste succesfactor. Deze factor kan volgens respondenten zorgen voor onderling vertrouwen. Waarom dat vertrouwen zo belangrijk is, maakt de relatie tussen de succesfactor en de blokkades duidelijk. Elkaar kennen en vertrouwen maakt dat men snapt waarom een ander iets op een bepaalde manier doet. Men is op de hoogte van elkaars werkwijze, cultuur en visie. In de samenwerkingsrelatie kan men daardoor beter rekening houden met elkaars verschillen of meer naar elkaar toegroeien. Men zal begrijpen waarom een collega bijvoorbeeld een kast vershuift, dit vormt geen blokkade meer. Blokkades kunnen dus verminderen wanneer men elkaar beter kent en vertrouwt.

Tussen een schoolleider en een manager van een partner is een goede relatie belangrijk, maar ook op operationeel en bestuurlijk niveau moet een band ontstaan. Vertrouwen is dus nodig om op een goede manier samen te werken. Kortom, investeren in een goede band, elkaar leren kennen en ontmoeten is een belangrijke succesfactor binnen samenwerkingsrelaties.

De rol van de schoolleider komt zowel in de succesfactoren als in de blokkades aan bod. Aan de ene kant kan hij als initiatiefrijke en ondernemende schoolleider een samenwerkingsrelatie positief beïnvloeden. Hij kan ook een blokkade vormen in de samenwerkingsrelatie wanneer hij partners niet meeneemt in besluiten. Zijn rol komt ook tot uiting in de behoefte aan flexibiliteit in samenwerkingsrelaties. Schoolleiders kunnen aan flexibiliteit binnen hun school werken. Zij hebben ook de bevoegdheid om leerkrachten die problemen veroorzaken van de school te verwijderen. De schoolleider kan dus inderdaad intern beslissingen nemen en daarmee de samenwerkingsrelaties bevorderen (zie Nissen et al., 2005; Coleman, 2011). Het delen van leiderschap en de vaardigheden hebben om besluitvorming tussen partijen te creëren zijn eigenschappen van collaborative leadership die Linden (2002) en Agranoff en McGuire (1999) onderscheiden. Uit de factoren blijkt dat samenwerking inderdaad vraagt naar de inzet van deze competenties.

Vanuit de theorie is horizontale verantwoording omschreven als een methode om elkaar goed te leren kennen en vertrouwen te vergroten. Vanuit deze blokkades en succesfactoren wordt duidelijk hoe belangrijk onderling vertrouwen in de samenwerking is. Er ontstaat nieuwsgierigheid of er in de samenwerkingsrelaties horizontale verantwoording is georganiseerd. De volgende paragraaf beschrijft horizontale verantwoording in de samenwerkingsrelaties.

## 5.5. HORIZONTALE VERANTWOORDING

Deze paragraaf beschrijft hoe horizontale verantwoording georganiseerd wordt in samenwerkingsrelaties. Eerst zijn de interpretatie en ervaringen betreffende de verantwoordingsvorm van schoolleiders en partners beschreven (zie 5.4.1.). Het blijkt dat zij geen horizontale verantwoording ervaren. Kenmerken van de samenwerkingsrelatie uit de vorige paragraaf doen echter vermoeden dat er wel horizontale verantwoordingsactiviteiten georganiseerd worden. Deze kenmerken somt 5.4.2 op, waarna de omschrijving van de georganiseerde verantwoordingsactiviteiten volgt (5.4.3.). De inhoud en invloed van de verantwoordingsactiviteiten beschrijven respectievelijk 5.4.3. en 5.4.5. Uiteindelijk volgt een analyse in 5.4.6, hierin worden de resultaten verbonden aan theoretische inzichten.

### 5.5.1. DE VERANTWOORDINGSRELATIE VOLGENS SCHOOLLEIDERS EN PARTNERS

Deze paragraaf beschrijft hoe schoolleiders en partners horizontale verantwoording in hun relatie ervaren. Eerst volgt een interpretatie vanuit schoolleiders, dan vanuit partners.

#### **Interpretatie verantwoording schoolleiders**

Schoolleiders organiseren volgens eigen zeggen geen horizontale verantwoording. Echter, zij kennen de inhoud en uitvoering van de verantwoording niet. Zo noemen zij verantwoording aan hun schoolbestuur, gemeente en een gezamenlijke verantwoordelijkheid met partners als horizontale verantwoording. Zij zien geen onderscheid met verticale of diagonale verantwoording. 'Verantwoording' roept associaties met papierwerk en bureaucratie op:

*"Het vastleggen van activiteiten in rapporten en die laten zien aan anderen mensen, dat gebeurt nog niet. Het vastleggen op papier is een vraag van inspectie, ik ben daar niet goed in. Ik ben iemand van doen en niet ouwehoeren. Een activiteit is hartstikke leuk geweest dat zie ik aan blijde gezichten bij kinderen en ik hoor het van mensen die het geregeld hebben. Dan is het voor mij klaar!" (R7)*

*"Moet je nou alles over alles iets opschrijven. In hoeverre jij verantwoordelijk bent voor hen en zij voor jou, dan krijg je administratieve rompslomp." (R3)*

Schoolleiders noemen belemmeringen binnen het organiseren van horizontale verantwoording. Deze zijn weergegeven in de tabel 5.1. De schoolleiders zien wel het belang van investeren in samenwerkingsrelaties. Zij willen gezamenlijk afspraken maken en een gemeenschappelijk doel en handelwijze bepalen.

Tabel 5.1: Belemmeringen voor afleggen horizontale verantwoording	
<b>Administratieve rompslomp:</b> de verantwoordingsrelatie kost veel papierwerk.	<b>Geen inzicht in verwachtingen:</b> zij kennen de verwachtingen van partners aangaande de verantwoordingsvorm niet.
<b>Tijdrovend:</b> het contact leggen met partners is een tijdrovende bezigheid.	<b>Geen vraag:</b> partners vragen geen verantwoording.
<b>Onduidelijkheid over methode:</b> Schoolleiders weten niet hoe zij de verantwoordingsvorm moeten organiseren: <i>“Horizontale verantwoording, ik zou me god niet weten hoe je dat zou moeten doen. Een jaarverslag? Een apart gesprek met je partner, en dan? Voor wie maak je die verantwoording?”</i> (R2)	<b>Geen plicht:</b> horizontale verantwoording wordt gestimuleerd door het bestuur, maar er is geen verantwoordingsplicht ten opzichte van partners of stakeholders.

### Interpretatie verantwoording partners

Partners ervaren geen horizontale verantwoordingsrelatie met schoolleiders. Sommige partners zeggen dat zij niet spreken over het beleid van de school. Anderen weten zelfs niet dat de school een jaarverslag publiceert. Sommige samenwerkingsrelaties worden wel geëvalueerd, hiervoor nemen zowel schoolleiders als partners het initiatief:

*“Het is andersom, terwijl zij zouden moeten vragen en vertellen. Ik vind het een leuke school en ik hoop dat het goed met ze gaat. Ik vind het dus leuk om te horen, maar ik moet eerder vragen dan dat zij mij iets vragen wat ik er van vind.”* (R6)

In deze gesprekken krijgen partners antwoorden op vragen die zij hebben over problemen, de handwijze, het beleid of visie van de school.

Schoolleiders en partners ervaren geen horizontale verantwoordingsrelatie, maar weten beide niet exact wat de activiteit betekent. Uit de analyse van de samenwerkingsrelaties blijkt bijvoorbeeld dat scholen en partners spreken over beleid en visies op elkaar afstemmen. Het vermoeden ontstaat dat er wel kenmerken van horizontale verantwoording in de relatie zijn. De volgende paragraaf beschrijft de kenmerken die dit vermoeden veroorzaken.

### 5.5.2. KENMERKEN VAN VERANTWOORDING IN SAMENWERKINGSRELATIES

Volgens respondenten is er geen sprake van horizontale verantwoording. In de samenwerkingsrelatie doen echter activiteiten vermoeden dat er wel horizontale verantwoordingsactiviteiten plaats vinden. Deze activiteiten staan in tabel 5.2.

Tabel 5.2: Activiteiten in samenwerkingsrelatie	
Op school A en C	Op alle scholen
- <b>Activiteiten en methoden afstemmen:</b> om over overlap te voorkomen en te bespreken ‘wie wat doet’: <i>“Hoe wil je kinderen afgeleverd hebben vanuit je eigen belangen en wat hebben zij nodig van ons?”</i> (R2)	- <b>Spreken over de pedagogische visie:</b> spreken over elkaars visie en zoeken overeenkomsten: <i>“We hebben dezelfde kinderen en hetzelfde gebouw, hoe gaan we met elkaar en de kinderen om? Wat mogen ouders van ons beide verwachten en hoe corrigeren we kinderen, dat spreek je af.”</i> (R2).
- <b>Spreken over zorgleerlingen:</b> stemmen af wat de school en externe organisaties doen om een situatie te verbeteren.	
- <b>Gemeenschappelijke projecten:</b> bijvoorbeeld een gezamenlijk taalplan (R7).	- <b>Samenwerking evalueren:</b> In evaluaties bekijken zij of iedereen tevreden is over het proces.

Horizontale verantwoording vindt plaats wanneer scholen hun handelswijze belichten, verdedigen en toelichten aan niet-hiërarchisch bovengeschoolde partijen (zie Schillemans, 2007; De Vijlder & Westerhuis, 2002). Door bovenstaande activiteiten stemmen scholen activiteiten, visies en beleid met partners en krijgen partners de mogelijkheid om verbeteringsuggesties of feedback te geven op de handelswijze van de school. Vanuit dit theoretisch inzicht ontstaat het vermoeden dat wel horizontale verantwoording georganiseerd is (zie ook Po-Raad, 2012b; De Vijlder, 2005:5). De volgende paragraaf beschrijft de concrete activiteiten van horizontale verantwoording in de samenwerkingsrelaties.

### 5.5.3. HORIZONTALA VERANTWOORDINGSACTIVITEITEN

Er is verder onderzocht welke theoretisch geschetste horizontale verantwoordingsactiviteiten schoolleiders organiseren (zie VO-Raad, 2011:96, De Vijlder, 2005:27). Enkele instrumenten worden door allen ingezet, anderen door allen schoolleider A en C.

Schoolleiders organiseren activiteiten om partners te informeren over de voortgang van de school. Sommige activiteiten zijn verplicht zoals een medezeggenschaps- en ouderraad, anderen ontstaan uit eigen initiatief. Tabel 5.3 beschrijft hoe schoolleiders de activiteiten organiseren en op welke manier partners deze ervaren.

<b>Tabel 5.3: Activiteiten in samenwerkingsrelatie gericht op informeren</b>	
<b>Activiteit</b>	<b>Beschrijving</b>
<b>Nieuwsbrieven</b>	
Hoe georganiseerd door schoolleiders?	Er staan nieuwsbrieven op de websites van scholen. Deze versturen de schoolleiders ook naar partners.
Ervaring partners	Partners ontvangen de nieuwsbrieven, deze bevat belangrijke en praktische informatie, bijvoorbeeld vrije dagen.
<b>Documenten</b>	
Hoe georganiseerd door schoolleiders?	Scholen maken jaarverslagen, jaarplannen en jaargidsen. Deze zijn aan te vragen bij de scholen en online te bekijken.
Ervaring partners	Een enkele partner ontvangt een jaarverslag. Zij vinden dit interessant om iets van de school te leren of om de eigen visie op die van de school af te stemmen.
<b>Enquêtes</b>	
Hoe georganiseerd door schoolleiders?	Schoolleiders nemen intern enquêtes af over de voortgang van kinderen, en hun mening over activiteiten. Partners krijgen de resultaten ook. Oudertevredenheidsonderzoeken zijn online op de websites van school A en C te vinden.
Ervaring partners	Partners vinden de uitkomsten van enquêtes interessant. Zij leren iets over de eigen organisatie.
<b>Informatiebijeenkomsten</b>	
Hoe georganiseerd door schoolleiders?	School A en C organiseren informatiebijeenkomsten om feedback te vragen op de handelswijze van de school. Ze zijn gericht op ouders, maar soms doen partners mee.
Ervaring partners	Partners noemen de informatieavonden niet.

Er vinden daarnaast gesprekken plaats die kenmerken van horizontale verantwoording bevatten. De gesprekken zijn gericht op het 'betrekken' en 'machtigen' van partners.

<b>Tabel 5.4: Activiteiten gericht op het betrekken en machtigen van partners</b>	
<b>Activiteit:</b>	<b>Beschrijving</b>
<b>Gesprekken op de wandelgangen</b>	
Hoe georganiseerd door schoolleiders?	Schoolleiders bespreken met partners op de wandelgangen de voortgang van de school en de samenwerking: <i>"Op de werkvloer bespreken we of we ons programma voor volgend schooljaar op elkaar af kunnen stemmen. Wij hebben deze ambities, heb jij dezelfde ambities of niet?" (R7).</i> <i>"Ik bespreek hoe de lessen gaan en of ze ergens tegen aan lopen. Waar hebben ze last van? In de wandelgangen, letterlijk!" (R2).</i>
Ervaring partners	Respondenten worden op de wandelgangen op de hoogte gehouden van ontwikkelingen op de school. Een respondent plaatst een kanttekening: <i>"Ze betrekken ons op informele momenten, op de gang. Je voelt alleen dat ze niet het hele verhaal kunnen vertellen omdat ook anderen op de gang staan. Dit kan beter achter gesloten deuren" (R14).</i>
<b>Informele gesprekken</b>	
Hoe georganiseerd door schoolleiders?	Schoolleiders organiseren informele gesprekken met partners over het afstemmen van de samenwerking. <i>"Je hebt niet elke week of maand overleg, maar we bellen of sturen een mailtje. Dat gaat heel informeel." (R3)</i> <i>"Als er wat is lopen we bij elkaar naar binnen, dat is niets formeels!" (R2)</i>
Ervaring partners	Ervaren informele gesprekken waarin zij samenwerking en praktische afspraken afstemmen: gebruik van middelen en ruimtes, het programma van activiteiten en leerplannen. Partners van school A en C spreken ook over voortgang van kinderen en handelswijze van de school.
<b>Evaluatiegesprekken</b>	
Hoe georganiseerd door schoolleiders?	Schoolleiders organiseren evaluatiegesprekken om te kijken wat partners en de school kunnen verbeteren/veranderen.
Ervaring partners	Partners vinden het fijn om de samenwerking te evalueren en daarin afspraken te maken voor volgende jaren.
<b>Dialogsessies</b>	
Hoe georganiseerd door schoolleiders?	Schoolleiders A en C organiseren met behulp van een beleidsmedewerker dialogsessies in het kader van nieuwbouw.
Ervaring partners	In de dialogen is gezocht naar de belangrijkste behoeften en waarden van de school en partners. Het doel van de sessies is gemeenschappelijke waarden, visie en handelswijze van de school en partners te formuleren.
<b>Gemeenschappelijke projecten</b>	
Hoe georganiseerd door schoolleiders?	Schoolleider A en C organiseren in samenwerking met partners onderwijsprocessen, zoals taalplannen.
Ervaring partners	Partners dragen bij aan het onderwijsproces en spreken daarover met de schoolleider, bijvoorbeeld de keuze voor taalmethodes.

Het blijkt dat schoolleiders weldegelijk activiteiten van horizontale verantwoording organiseren en partners deze ook ervaren. Zij organiseren (verplichte) activiteiten om partners te betrekken en consulteren en zijn (hetzij informeel) met partners in gesprek. Deze activiteiten gaan op de scholen A en C ook over visies, beleid en gezamenlijke projecten. Dit maakt de verantwoording inhoudelijk van aard. Deze scholen betrekken door horizontale verantwoording partners in hoge mate bij de school. Op school B zijn de activiteiten meer gericht op praktische zaken in de samenwerking, zoals het afstemmen van het gebruik van ruimtes. De volgende paragraaf vat de inhoud van de horizontale de activiteiten samen.

#### 5.5.4. DE INHOUD VAN VERANTWOORDINGSACTIVITEITEN

In de bovenstaande paragraaf komen al onderwerpen binnen horizontale verantwoording aan bod, deze paragraaf presenteert een compleet overzicht.

Op alle scholen is zichtbaar dat verantwoording gaat over praktische zaken. Schoolleiders spreken met partners over de alledaagse dingen en stemmen deze af. Het gaat bijvoorbeeld over hoe men met ruimtes om gaat. De scholen A en C spreken tijdens horizontale verantwoordingsactiviteiten ook over:

Tabel 5.5. Inhoud verantwoording school A en C	
Onderwerp	Toelichting
<b>Beleidsplannen en gemeenschappelijke waarden</b>	Er wordt over beleidsplannen gesproken, want er wordt daarin gezocht naar gemeenschappelijke waarden. De school luistert naar de feedback van de partner of soms past de partner iets in de eigen organisatie aan: <i>“We willen het daadwerkelijk samen doen, daarom hebben we de pedagogisch beleidsplannen naast elkaar gelegd. Er is gekeken waar lijnen synchroon of juist uit elkaar lopen (...) Zo zijn wij uiteindelijk de VSO anders gaan indelen.” (R11).</i>
<b>Nieuwbouw</b>	Men wil nieuwbouwplannen op elkaars wensen en behoefte aansluiten
<b>Onderlinge verhoudingen</b>	‘Wie wat doet’ en de verhoudingen van de organisaties ten opzichte van ouders komen in gesprekken aan bod
<b>Leerlingaantallen</b>	Worden besproken omdat deze invloed hebben op het werk van partners, minder leerlingen betekent minder inzet van personeel.

Het valt op dat schoolleiders en partners niet over resultaten en cijfers spreken. Schoolleider denken dat resultaten van scholen niet interessant zijn voor partners:

*“Als ik zeg CITO scores? Nee, ik weet niet of ze dat interesseert. Nieuwe begrijpend lezen methode aangeschaft? Draai het is om. Als zij zeggen we hebben een nieuw computersysteem, daardoor kunnen we sneller werken. Dat interesseert mij niet. Dus je moet reëel zijn in die verantwoording, verantwoord datgene wat belangrijk is in de relatie. Voor de rest, hier is het jaarverslag hebben we vragen, hoor ik het graag. Maar verwacht niet dat alle partners dezelfde informatie willen.” (R2)*

#### 5.5.5. DE INVLOED VAN FEEDBACK PARTNERS

Om te spreken van effectieve horizontale verantwoording moet de feedback van partners wel door scholen in overweging genomen worden en moeten zij bereid zijn hun handelswijze aan te passen (zie Schillemans, 2007; De Vijlder, 2005). Deze paragraaf beschrijft de mate waarin scholen gehoor geven aan de feedback van partners.

Schoolleider B betreft partners nauwelijks bij zijn school. Partners krijgen door horizontale verantwoordingsactiviteiten zeer beperkt de mogelijkheid om feedback te leveren op de handelswijze van de school. Daardoor is de invloed van hun feedback zeer beperkt.

De schoolleiders A en C organiseren activiteiten die partners in een hoge mate bij de school betrekken, zoals dialogosessies. Partners zien dat hun feedback invloed heeft op de scholen. Soms leiden adviezen tot een andere handelswijze van de school. Hetzelfde geldt andersom:



*“Op de school is een taalplan ontwikkeld waarbij beter aangesloten bij het niveau van kinderen die binnenkomen. De schoolleider komt op begeven moment bij mij langs om te vragen of de BSO daar aan mee kan doen. Terwijl ik dat plan lees denk ik: daar moet de BSO niet aan mee doen. Na school moeten de kinderen vrij zijn! Je moet de dagopvang betrekken en die mensen opleiden. Dat is nu gebeurd. Dat soort uitwisselingen heb ik veel met de schoolleider als daar aanleiding voor is.” (R12)*

*“Op begeven moment ga je verbanden of dingen zien waarvan je denk, als je dat zo aanvliegt gaat het handiger (...). Ik zeg niet dat ik de wijsheid in pacht heb, maar als buitenstaander kijk ik er op. Ik dacht bijvoorbeeld dat je kinderen binnen een LPK programma niet zelf moet laten kiezen, dan wordt het organisatorisch te ingewikkeld. Dat soort dingen heb ik dan wel meegegeven en dat wordt serieus genomen.” (R13)*

### 5.5.6. ANALYSE

De resultaten over horizontale verantwoording worden in deze analyse gekoppeld aan de theoretische inzichten over de verantwoordingsvorm. Uiteindelijk wordt een beeld opgemaakt van de manier waarop de schoolleiders horizontale verantwoording organiseren.

Hoewel schoolleiders zelf aangeven dat zij geen horizontale verantwoording organiseren, beweert dit onderzoek dat het wel gebeurt. Om deze bewering te begrijpen volgt hier nogmaals de definitie van horizontale verantwoording: *“Alle activiteiten die een school ontplooit om zijn handelswijze, visie, resultaten, bedrijfsvoering en invulling van de maatschappelijke opdracht toe te lichten, belichten en verdedigen naar een niet-hiërarchisch bovengeschied forum in zijn omgeving.”* (Schillemans, 2007:73; De Vijlder & Westerhuis, 2002:10). Schoolleiders organiseren activiteiten in de samenwerkingsrelatie die in tabel 5.3. en 5.4. theoretisch zijn vastgesteld als horizontale verantwoordingsactiviteiten (zie ook Van den Berg, 2004:9-10). De interpretaties van horizontale verantwoording laten zien dat schoolleiders en partners niet bekend zijn met de term en daardoor de activiteiten niet als horizontale verantwoording *kunnen* benoemen. Deze situatie volgt waarschijnlijk uit de versnipperde discussie over horizontale verantwoording in het onderwijs (Minderman & Buwalda, 2009). Door die versnipperde discussie was theoretisch ook niet precies te duiden op welke manier schoolleiders horizontale verantwoording kunnen organiseren.

Alle schoolleiders organiseren onbewust en op een informele manier activiteiten van horizontale verantwoording in samenwerkingsrelaties. Via bijvoorbeeld nieuwsbrieven, jaarverslagen en uitkomsten van enquêtes informeren alle schoolleiders hun partners over ontwikkelingen op de school. Deze activiteiten zijn theoretisch geschetst als activiteiten waarmee schoolleiders partners in een lage mate betrekken bij de school (zie Bryson, 2004). De theoretische verwachting is dat de effecten van deze verantwoordingsactiviteiten laag zijn (vergelijk Schillemans, 2007; Kaptein & Van Tulder, 2002). Schoolleider A en C organiseren ook dialogen (over beleidsplannen, visies en behoeften in de samenwerking) en zij organiseren gemeenschappelijke projecten. Deze verantwoording vindt gedurende de samenwerking plaats. Met deze activiteiten machtigen schoolleiders partners om invloed uit te oefenen op de handelswijze van de school (Bryson, 2004). Vanuit de theorie is de verwachting dat deze activiteiten een grote betrokkenheid van partners genereren en dat daarmee de

effecten van verantwoording groter zijn (vergelijk Schillemans, 2007; Kaptein & Van Tulder, 2002). De dialoog tussen partners en schoolleiders wordt door beiden niet benoemd als een horizontale verantwoordingsactiviteit, maar vindt weldegelijk plaats. De gesprekken kennen een informeel karakter, er gebeurt veel in de wandelgangen.

De inhoud van horizontale verantwoording op de scholen A en C lijkt op de theoretisch geschetste onderwerpen van horizontale verantwoording. Het afstemmen van praktische zaken, nieuwbouw en onderlinge verhoudingen gaat over 'doet de school de dingen goed' (input/throughput). Het afstemmen van beleid en waarden en normen in de verantwoording komt ook aan bod. Dit lijkt op het theoretische geschetste onderwerp 'doet de school de goede dingen' (throughput/output) (Van den Berg, 2004). Af en toe wordt gesproken over leerlingenaantallen, dit zijn de resultaten van scholen. Leerlingaantallen laten zien of scholen in ogen van ouders 'de goede dingen doen' en 'de dingen goed doen', anders zouden ouders een andere school kiezen (zie ook Bekkers, 2012). Dit onderwerp is de 'output' van een school. Vanuit de theorie leek het logisch dat schoolleiders vooral zouden spreken over de resultaten van de school, zoals CITO-scores (De Vijlder, 2005; Van Den Berg, 2004). In de praktijk blijkt dit niet het geval. Schoolleiders verwachten niet dat partners geïnteresseerd zijn in cijfers. De verantwoordingsvorm gaat in de praktijk veel meer over het afstemmen en investeren in samenwerking, De 'outcome', (of de maatschappelijke effecten goed doorwerken) is ook geen onderwerp van de verantwoording.

Om te spreken van effectieve verantwoording moet blijken dat feedback van partners effect heeft op de handelwijze van de school (De Vijlder, 2005). De scholen A en C passen hun handelwijze aan naar aanleiding van feedback, zij nemen deze mee in het onderwijsproces. School B geeft partners nauwelijks de mogelijkheid om feedback te geven doordat de partners slechts 'geïnformeerd' worden en niet gemachtigd worden om invloed uit te oefenen op het onderwijsproces (Bryson, 2004).

Kortom, schoolleider B informeert en consulteert zijn partners over de school en stemt praktische zaken in de samenwerking af door middel van horizontale verantwoording. Hij stuurt bijvoorbeeld nieuwsbrieven naar partners. De horizontale verantwoording op de scholen A en C gaat een stap verder. Zij machtigen partners om feedback te geven op de handelwijze van de school. Respondenten benoemen de horizontale verantwoordingsrelatie niet omdat zij onbekend zijn met de term horizontale verantwoording. Tocht ontstaat in de samenwerkingsrelatie horizontale verantwoording. Uit de theorie ontstond het beeld dat de verantwoording een extra activiteit zou zijn voor schoolleiders (zie Schillemans, 2007; De Vijlder & Westerhuis, 2002). Maar bij deze schoolleiders zijn de verantwoordingsactiviteiten een onderdeel van de manier waarop zij samenwerking organiseren. De verantwoordingsvorm ontstaat dus op een onbewuste wijze en kent soms een informeel karakter.

## 5.6. TOT SLOT

In dit hoofdstuk is duidelijk geworden op welke wijze samenwerking en horizontale verantwoording georganiseerd zijn binnen de cases. Het valt op dat de scholen A en C intensief samenwerken met partners en hun door horizontale verantwoording veel invloed geven op de school. School B geeft partners in samenwerkingsrelaties minder betrokkenheid en organiseert verantwoordingsactiviteiten die partners slechts informeren. Dit ontstaat omdat de verantwoordingsactiviteiten onderdeel zijn van de manier waarop schoolleiders samenwerkingsrelaties onderhouden. Het volgende hoofdstuk bekijkt welke effecten optreden bij de verschillende vormen van horizontale verantwoording op de scholen. Het hoofdstuk kijkt ook naar de rol van de schoolleider binnen samenwerkingsrelaties en horizontale verantwoording.

## 6. DE EFFECTEN VAN VERANTWOORDING EN ROL VAN DE SCHOOLLEIDER

Dit hoofdstuk beschrijft de effecten van horizontale verantwoording en gaat in op de rol van de schoolleider. Paragraaf 6.1 somt de zichtbare effecten van de verantwoordingsactiviteiten op. Paragraaf 6.2 beschrijft wat voor rol de schoolleider binnen de samenwerkingsrelaties heeft. In paragraaf 6.3 is vervolgens een verband gelegd tussen de effecten van horizontale verantwoording en de invloed van de rol van de schoolleider daarop.

### 6.1. EFFECTEN VAN HORIZONTALE VERANTWOORDING

De activiteiten waarmee scholen samenwerking afstemmen en hun handelwijze toelichten verbeteren samenwerkingsrelaties. Deze paragraaf beschrijft de effecten van horizontale verantwoording. De effecten zijn het grootst in de cases rond school A en C. Bij school B treden alleen de eerste twee effecten in een lage mate op.

#### **Betere afstemming, betere samenwerking**

Scholen en partners stemmen activiteiten en werkprocessen door horizontale verantwoording beter op elkaar af. Dit voorkomt overlap en bevordert samenwerking:

*“We houden kinderen vanaf het moment dat ze wakker worden totdat ze naar bed gaan een beetje in beeld. We weten van elkaar wat we doen en stemmen dat af, doen niet allemaal hetzelfde en werken we elkaar niet tegen.” (R6)*

Samenwerking loopt door horizontale verantwoording beter omdat scholen en partners meer informatie met elkaar delen en zo beter kunnen handelen. Dit effect ontstaat al bij activiteiten waarin schoolleiders partners informeren, bijvoorbeeld door het toezenden van nieuwsbrieven. Een partner vertelt over het effect van het toesturen van een nieuwsbrief.

*“Ik krijg een nieuwsbrief van school A, op andere scholen ben ik daar maanden mee bezig maar lukt dit niet. Het is iets kleins, maar daardoor missen wij essentiële dingen en informatie. Er staat in op welke dagen kinderen eerder uit zijn, dan moeten wij er ook eerder staan.” (R11)*

#### **Draagvlakeffecten**

Door verantwoordingsactiviteiten bouwen scholen en partners een sterke band op, die band bevordert draagvlak en vertrouwen. Dit draagvlakeffect is tweeledig, er is een effect binnen de samenwerkingsrelaties en een extern effect. In de samenwerkingsrelatie ontstaat door horizontale verantwoordingsactiviteiten draagvlak voor elkaars werkwijze. De partijen praten over elkaars visie en handelwijze. Zij leren elkaar goed kennen en zo kan respect voor- en vertrouwen in elkaar ontstaan. Partijen groeien daardoor naar elkaar toe en werken beter samen vanuit één pedagogische visie. Ook durven zij elkaar door een betere band aan te spreken op gedrag en verantwoordelijkheden:

*“Er komt een bepaald gedrag uit, een gezamenlijke afspraak over hoe zijn onze manieren. Dat vind ik waardevol. Op de werkplek kan je dan zeggen tegen iemand van een andere organisatie zeggen van joh dat hebben we zo niet afgesproken.” (R7)*

Dit draagvlak heeft ook extern effect. Partners delen het beeld dat zij via verantwoordingsactiviteiten van de school hebben verkregen met andere organisaties of in hun persoonlijke sfeer. Dit versterkt het imago van de school:

*“Ik maak mee dat een maatschappelijk werkster kinderen naar mijn school verwijst. Dan word ik gebeld: ‘Er zit een moeder helemaal vast met de directeur van een school, mag ze niet bij jou op gesprek komen?’. Dan neem ik de kinderen over. Dat is mond op mond reclame en dat komt omdat die maatschappelijk werkster een informele en collegiale band met ons heeft.” (R2)*

*“Ik praat positief over de school en heb mijn kind erop geplaatst, dat zegt genoeg denk ik. Ik weet ondertussen hoe de scholen in elkaar zitten. Als dat niet goed zou zijn, had ik dit niet gedaan.” (R11)*

Het is zichtbaar dat dit effect in een mindere mate ontstaat op school B:

*“Ik zou mensen zeggen dat het de leukste school in de buurt is, maar dat het niet iets bijzonders is. Een standaard en prima school, maar je moet niet veel extreme dingen verwachten. Het is het gemiddelde van alles, qua publiek, qua sfeer... (R6).*

### **Leer- en verbetereffecten**

Door horizontale verantwoording leren scholen en partners van elkaar. Zij leren meer over elkaars organisatie en worden geconfronteerd met een andere visie. Zij kunnen daardoor kritisch op de eigen visie reflecteren en iets van de ander leren.

*“Ik heb het inzicht gekregen dat er een visie achter welzijnswerk zit, dat die visie niet strookt met de school is alleen maar beter. Wij willen ‘ontwikkelen’, iemand anders iets leren of laten doen. Hun visie is, laat komen wat er komt. Daar moest ik aan wennen, maar ik steek er wat van op. Wij krijgen nu een andere insteek, we zijn geen school maar een hele andere instelling! Zij hoeven zich niet per se aan te passen aan ons. Je kunt elkaar aanvullen en het gaat in elkaar overvloeien. Welzijnswerk zegt nu bijvoorbeeld ‘we willen wel een beetje ontwikkeling erin’. (R7)*

Daarnaast leren de organisaties van de feedback op hun handswijze. Deze gebruiken zij om de processen en activiteiten van de eigen organisatie te verbeteren. Een schoolleider geeft aan hoe dit effect ontstaat uit een gezamenlijke activiteit:

*“Door organisatie X zie je dat ouders recht hebben op begeleiding. Die zijn soms handelsverlegen in de opvoeding door hun eigen verdriet of ellende. Als we dit niet aanpakken komt het kind niet verder. Dan ga je je meer richten op de ouders, die krijgen ook een plek in de school” (R2).*

### **ANALYSE**

Uit de resultaten blijkt dat de theoretische verwachting uitkomt dat horizontale verantwoording positieve effecten heeft voor samenwerking. Theoretisch was de verwachting dat de verantwoordingsvorm bij kan dragen aan het onderlinge vertrouwen (Schillemans, 2007; Kaptein & Van Tulder, 2002). Dat onderlinge vertrouwen zou bijvoorbeeld spanningen uit de samenwerkingsrelatie kunnen verminderen (Koppenjan & Klijn, 2004). In de praktijk blijkt dit het geval omdat de partijen door horizontale verantwoording elkaar beter leren kennen waardoor het onderlinge respect en vertrouwen in elkaars werk versterkt. Dit onderlinge vertrouwen versterkt samenwerking omdat partijen beter werkzaamheden gaan afstemmen, sneller schakelen, meer vanuit één visie gaan werken en elkaar durven aanspreken op ongewenst gedrag. Op die manier neemt horizontale

verantwoording dus *strategische onzekerheden* weg (zie Koppenjan & Klijn, 2004). Omdat partijen elkaar beter kennen gaan doelen minder botsten en maakt competitie plaats voor samenwerking. Daarnaast wordt de theoretische verwachting dat de verantwoordingsvorm bij kan dragen aan een betere samenwerking bevestigd doordat blijkt dat scholen meer informatie delen door horizontale verantwoordingsactiviteiten. Daarmee neemt de verantwoording cognitieve onzekerheden weg (Koppenjan & Klijn, 2004). Partijen voorzien elkaar namelijk sneller en beter van informatie en worden daardoor niet beperkt in hun handelen. De samenwerking loopt ook beter omdat een leereffect ontstaat, partijen kunnen van elkaars visie en handelswijze leren.

De theoretisch verwachte effecten ontstaan dus op een vergelijkbare manier in de praktijk. Het rekenschapseffect zou ook een effect van verantwoording zijn (De Vijlder, 2005). Dit effect is niet waargenomen. Dit komt omdat de inhoud van horizontale verantwoording tussen de schoolleiders en partners niet over resultaten en cijfers gaat. Ook het effect 'het kanaliseren van mondige ouders en belanghebbenden' is niet direct gevonden (zie PO-Raad, 2012). Dit effect heeft echter verband met het draagvlakeffect. Het gecreëerde draagvlak maakt dat organisaties productieve gesprekken hebben met de school en geen vooroordelen over de school de samenleving in 'slingeren'. Indirect is dit effect zichtbaar, maar niet op zo'n manier dat deze hierboven genoemd is. Het effect 'een betere aansluiting op maatschappelijke behoefte' blijkt ook niet expliciet uit dit onderzoek. Dit komt omdat de scholen zelf in hoge mate 'midden in de samenleving staan'. De scholen A en C zoeken zelf naar samenwerking, en blijven zelf op de hoogte van nieuwe initiatieven. Het laatste theoretische effect 'meer samenwerkingsrelaties' is niet direct teruggevonden.

De effecten zijn groter op de scholen A en C dan op school B. Het laatste effect is zelfs niet terug te vinden in de verantwoordingsrelaties van school B. Respondenten rond school B herkennen deze niet en de schoolleider duidt deze niet. Daarmee komt nog een theoretisch verwachting uit. Vanuit literatuur van Schillemans (2007) en Kaptein & Van Tulder (2002) ontstond de verwachting dat verantwoordingsactiviteiten die gedurende het handelen plaatsvinden en partners een grote invloed geven meer effect hebben. De scholen A en C organiseren verantwoording gedurende het handelen en geven partners een grote invloed op de school. Deze scholen ervaren ook meer effecten van verantwoording dan op school B. School B informeert partners slechts over de ontwikkelingen van de school, hij ervaart daardoor ook minder effecten van de verantwoordingsvorm.

Paragraaf 6.3 gaat verder in op dit verschil doordat een verband wordt gelegd met de rol van de schoolleider en de effecten van verantwoording. De volgende paragraaf gaat eerst op de rol van de schoolleider in.

## 6.2. DE ROL VAN SCHOOLLEIDERS

In het vorige hoofdstuk is tussen de regels door iets te lezen over de manier waarop de rol van schoolleiders samenwerking en horizontale verantwoording beïnvloeden. Deze paragraaf staat uitgebreid stil bij de invloed van de rol van de schoolleider. Om zijn cruciale rol binnen samenwerking te begrijpen is de paragraaf als volgt opgebouwd. Eerst is beschreven hoe uit de resultaten blijkt dat schoolleiders sleutelfiguren zijn op scholen (6.2.1.). Hieruit blijkt dat schoolleiders de belangrijkste keuzes op een school maken die samenwerking beïnvloeden. Om te begrijpen waarom schoolleiders die keuzes maken staat 6.2.2. stil bij de visie van de schoolleiders. Vervolgens staat 6.2.3. stil bij de manier waarop de keuzes van schoolleiders doorwerken binnen het organiseren van horizontale verantwoording en samenwerking. Paragraaf 6.2.4 beschrijft hoe schoolleiders competenties van collaborative leadership inzetten. In 6.2.5. worden de resultaten geanalyseerd.

### 6.2.1. EEN CRUCIALE ROL

De rol van de schoolleider blijkt cruciaal omdat hij de visie van de school bepaalt en de belangrijkste beslissingen daarbinnen neemt. Hij kan daarnaast zijn team enthousiast maken om mee te gaan in zijn plannen. De respondenten ervaren dat de schoolleider de uitstraling van het team bepaalt. Hij is het gezicht van de school en trekt de kar binnen en buiten de grenzen van de school. Een partner vergelijkt de rol met een vader in een gezin.

*“Hij is de vader van de school, beter kan ik het niet typeren, de hele school ademt dat uit. Als je daar een andere directeur op zet, krijg je een hele andere school. Heel cruciaal is dat, maar dat zie je overal. De sfeer op de school wordt bepaald door de directie. Die hebben daar invloed op.” (R6)*

Een schoolleider vat zijn rol zelf mooi samen:

*“Ik maak of breek het. Leraren doen het, maar als schoolleider ben ik op twee manieren een sleutelfiguur. Eén, het vormgeven van je school: wat willen we en wat voor visie streven we na. Hoe ga ik mijn organisatie inrichten? Wie ga ik aanstellen? Intern je visie en organisatie stroomlijnen! Vervolgens ben ik het gezicht naar partners. Als ze binnenkomen en het idee krijgen dat ik enthousiast ben en meedenk, krijgt de partner het gevoel dat de school een serieuze kandidaat is. Dat scheidt een band, mensen willen graag met je samenwerken en veel uit de samenwerking halen” (R2)*

### 6.2.2. VISIE OP SAMENWERKING

Schoolleiders organiseren vanuit hun visie op onderwijs samenwerkingsrelaties. Deze visie bepaalt sterk welke keuzes schoolleiders maken binnen het organiseren van samenwerking en verantwoording. Deze paragraaf beschrijft hun visies.

#### **Schoolleiders A en C**

Samenwerking is een belangrijk onderdeel van de visies op onderwijs van de schoolleiders. Zij werken samen zodat kinderen meer kansen krijgen om zich te ontwikkelen. Zij organiseren in samenwerking met partners namelijk activiteiten op meer gebieden dan taal en rekenen. Met die activiteiten willen de schoolleiders bijdragen aan de brede ontwikkeling van kinderen. Zij zien het liefst zoveel mogelijk samenwerking op de school en praten met passie over het brede onderwijs. De hoge

maatschappelijke verwachtingen zien de schoolleiders als een kans om hun onderwijs te verbreden, niet als een belemmering:

*“Ik ben gedreven om samen te werken omdat succes zie als je kinderen meer biedt. Ik zie dat wanneer een kind goed met een filmcamera kan omgaan en kan monteren, hij beter gaat rekenen. In het verleden kon hij nergens zijn competenties meten. Hij hoorde alleen ‘je bent slecht in taal, je bent slecht in rekenen’. Je gaat dan helpen met rekenen en taal maar er zit iets groters achter, zijn talent ligt op een ander gebied. Als je dat talent benut wordt een kind ook bereid rekenen te leren.” (R7)*

*“Het eerste wat veel scholen doen is zichzelf in het midden zetten. Een paar jaar terug zei ik, zet dat kind in het midden. Wij als school zijn maar één van de partners die een kind nodig heeft. Je hebt ouders, ons en wie nog meer? Zo zijn we aan de slag gegaan. Door samenwerking kunnen wij nu zorgen delen en kinderen verder helpen. Onze invloed op hun tijdsbesteding groeit. Wij bieden de kinderen nuttige activiteiten en houden ze op school. Daardoor kunnen ze als ze hier aan het sporten of knutselen zijn niet ergens anders iets uithalen of doelloos rondlopen.” (R2)*

Om deze ambities waar te maken zoeken de schoolleiders zelf naar relaties, zie paragraaf 5.3.1. Het actief zoeken naar – en altijd open staan voor – organisaties en maatschappelijke initiatieven volgt uit de visie van de schoolleiders. De schoolleiders zijn ondernemend. Zij starten in de praktijk met het organiseren van activiteiten, zonder vooraf plannen of documenten op te stellen. Door die houding ontstaan veel samenwerkingsrelaties. De schoolleiders nemen een sociale houding aan in een samenwerking en vinden informeel en gelijkwaardig contact belangrijk. Daardoor spreken zij in samenwerkingsrelaties snel over beleid of het afstemmen van activiteiten.

### **Schoolleider B**

Schoolleider B vindt de primaire taak van de school belangrijker dan de maatschappelijke opdracht. Op de school zijn minder activiteiten rond de maatschappelijke opdracht georganiseerd. De schoolleider vindt de maatschappelijke verwachtingen hoog:

*“Ik vind de maatschappelijke verwachtingen heftig, er komen veel verantwoordelijkheden naar de school. Eerder droeg je alleen zorg voor tussen schoolse opvang. Nu ben je er ook om te zorgen voor opvang na en voor schooltijd. Dan heb je seksuele voorlichting, kinderen met overgewicht, ontbijten op school. Ik vind dat zaken die in het gezinsleven thuis horen, maar ze worden steeds meer naar het onderwijs geschoven.” (R3)*

Het organiseren van samenwerking vindt de schoolleider tijdrovend. Samenwerking vindt meestal plaats rond extra activiteiten, maar daarvoor komt minder geld beschikbaar. Tegelijkertijd vraagt de maatschappij veel van de school. Dit vindt de schoolleider een lastige situatie. De schoolleider organiseert minder activiteiten in het kader van de brede buurtschool (bijvoorbeeld geen LKP). Daarom is er ook minder samenwerking op de school. De schoolleider zoekt zelf niet actief naar nieuwe relaties. De samenwerkingsrelaties die er zijn, ontstaan vanuit het initiatief van partners of het onderwijsbestuur. De schoolleider onderhoudt deze relaties op een vriendschappelijke en laagdrempelige manier.



### 6.2.3. ROL BINNEN SAMENWERKINGSRELATIES EN HORIZONTALE VERANTWOORDING

De visie van schoolleiders werkt door in de manier waarop zij samenwerkingsrelaties en horizontale verantwoording organiseren. Deze paragraaf laat dit zien. Eerst is beschreven hoe de schoolleider invloed heeft op keuzes binnen het organiseren van samenwerkingsrelaties, dan is beschreven hoe de rol de organisatie van horizontale verantwoording beïnvloedt.

#### **Schoolleiders en samenwerking**

Schoolleiders beïnvloeden de aard van samenwerkingsrelaties omdat zij beslissen in welke mate zij scholen betrekken bij de school. De theoretische verwachting komt uit dat schoolleiders beslissingen maken over de criteria die samenwerkingsrelaties kenmerken; het delen van ruimtes, de wijze van contact en mate waarin activiteiten gezamenlijk georganiseerd worden.

Een voorbeeld over het delen van ruimtes illustreert precies op welke manier een schoolleider invloed heeft op samenwerking. Het structureel delen van ruimtes maakt samenwerkingsrelaties intensiever. Als een partner slechts af en toe gebruik maakt van ruimtes in de school ontstaat een lage betrokkenheid. Schoolleider A en C kiezen er bewust voor om partner in de school te huisvesten. Zij delen ruimtes zodat zij meer activiteiten aan kunnen bieden. Schoolleider B maakt een andere keuze: *“Kinderopvang gaan we niet in de school doen. Ik vind een school een plek voor onderwijs, daar lopen mensen rond die lesgeven en corrigeren in je gedrag. Na schooltijd moet je niets met die mensen te maken hebben, dan moet je naar huis. Naar een plek die niet school is. Uiteindelijk is er aan de andere kant van het schoolplein op dit moment een naschoolse opvang en een speelzaal” (R3)*

Uit het voorbeeld blijkt op welke manier keuzes van een schoolleider een direct gevolg hebben voor de mate van betrokkenheid van partners. Deze keuzes maakt de schoolleider rond de drie criteria die samenwerkingsrelaties kenmerken. De keuzes komen voort uit de visies van schoolleiders. Zijn visie beïnvloedt bijvoorbeeld ook in welke mate hij activiteiten in samenwerking organiseert. Schoolleider A en C geven partners invloed en luisteren naar hun belangen binnen gezamenlijke activiteiten. Dit komt omdat zij willen streven naar gelijkwaardige samenwerkingsrelaties. Schoolleider B vindt samenwerking een grote opgave. Er zijn daardoor minder gezamenlijke activiteiten met partners op de school. De school houdt partners ook meer op afstand, zij zijn minder bij de school betrokken.

De visies beïnvloeden het contact met partners, maar hierin speelt ook de persoonlijkheid van schoolleiders een rol. Dit is al eerder naar voren gekomen in hoofdstuk 5. Partners beoordelen het contact met alle scholen als vriendschappelijk en goed. De schoolleider maakt beslissingen over waarin en in welke mate hij partners betreft, maar de manier waarop hij dit doet is ook belangrijk. Partners beschrijven het contact als ‘joviaal’, ‘vriendschappelijk’ en ‘het is een fijne man’. De partners en schoolleiders hebben een persoonlijke band. Daarom speelt de persoonlijkheid van schoolleiders een belangrijke rol in het contact leggen met partners.

#### **Schoolleiders en horizontale verantwoording**

De rol van de schoolleider is vergelijkbaar binnen horizontale verantwoording, hij maakt de keuzes voor horizontale verantwoordingsactiviteiten. Bepaalde activiteiten betrekken partners meer bij de school dan anderen, de schoolleider bepaalt welke activiteiten hij organiseert. De schoolleider

organiseert bijvoorbeeld dialoogsessies of zendt een nieuwsbrief uit namens de school. De schoolleider is ook bepalend omdat hij de contactpersoon van veel partners is. Organisatie komen via hem met de school in contact. Als de samenwerking niet loopt, gaan zij eerder naar de schoolleider dan naar leerkrachten. De schoolleider komt daardoor vanzelf in gesprekken over 'hoe gaan we met elkaar om' en 'wie doet wat'.

#### 6.2.4. SCHOOLLEIDERS EN COLLABORATIVE LEADERSHIP

Deze paragraaf beschrijft hoe schoolleiders binnen het organiseren van samenwerking en verantwoording competenties inzetten die horen bij collaborative leadership. Schoolleiders A en C doen dit op een vergelijkbare manier. Het verschil is opgemaakt in een schema. Dit schema is opgemaakt vanuit data over de manier waarop schoolleiders samenwerking en verantwoording organiseren, de wijze waarop de schoolleiders hun rol benoemen en de manier waarop partners de schoolleiders beschrijven.

Kenmerken van collaborative leadership in samenwerkingsrelaties		
Framework	Collaborative leadership uit zich:	
	Bij schoolleider A + C	Schoolleider B
<b>Leiderschap vraagt capaciteiten om processen te organiseren om problemen op te lossen.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Voelen door maatschappelijke verwachtingen urgentie voor samenwerking.</li> <li>- Zien samenwerken als leuke uitdaging.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Voelt urgentie voor samenwerking, maar primaire taak van de school vraagt al veel aandacht.</li> <li>- Samenwerking is een tijdrovende opgave en lastige opgave.</li> </ul>
<b>Leiderschap vraagt de vaardigheid om 'the bigger picture' te zien.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zoeken naar initiatieven die bijdragen aan een verbreding van het onderwijs.</li> <li>- Krijgen toegang tot medewerking van partners binnen onderwijsproces.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zoekt niet actief naar samenwerkingsrelaties.</li> <li>- Geeft niet aan hoe partners bij kunnen dragen aan ontwikkeling kinderen.</li> </ul>
<b>Leiderschap vraagt een positieve visie op de toekomst en een strategie om daar te komen.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hebben een visie over toekomst school.</li> <li>- Hebben een positieve kijk op de toekomst en zijn enthousiast over samenwerking.</li> <li>- Zijn bevlogen en creatief, dit inspireert partners: <i>"Ik vind heel leuk dat het een heel bevlogen directeur is die een heleboel wensen en ideeën heeft"</i> (R12)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- In visie op onderwijs is minder aandacht voor samenwerking.</li> <li>- Een negatieve houding ten opzichte van maatschappelijke opdracht en samenwerking, <i>'vreet veel tijd', 'de verwachtingen worden steeds heftiger'</i> (R3)</li> <li>- Minder creatief in organiseren van activiteiten.</li> </ul>
<b>Leiderschap kan worden onderhouden en worden verbeterd.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leren van samenwerking.</li> <li>- Willen in de praktijk beginnen en 'gezamenlijk fouten maken'.</li> <li>- Vragen feedback van partners over handelswijze, nemen die feedback in overweging.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Staat minder open voor feedback op handelswijze, wordt nauwelijks over gesproken: <i>"Sommige directeuren beginnen zelf tegen mij te praten over problemen waar ze mee spelen. Het opvallende van school B is dat je ze nooit over problemen hoort."</i> (R6)</li> </ul>
<b>Leiderschap moet gedeeld worden, coöperatie en samenwerking is essentieel.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Creëren voor plannen niet altijd eigenaarschap bij team</li> <li>- Staan niet altijd stil bij consequenties voor partners van eigen beslissingen.</li> <li>- Scheppen voorwaarden samenwerking: Bekijken ontwikkeling ook vanuit perspectief welzijnswerk en kinderopvang.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Schept minimaal voorwaarden voor samenwerking.</li> <li>- Ziet geen plezier in het oplossen van vraagstukken in samenwerkingsverbanden.</li> <li>- Houdt relaties 'op afstand' (bijvoorbeeld kinderopvang buiten de schoolmuren)</li> </ul>
<b>Leiderschap is relationeel. Het vindt plaats tussen mensen in de echte wereld, in alledaagse situaties.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Charismatische leiders</li> <li>- Sterk ontwikkelt sociaal vermogen.</li> <li>- Open en benaderbaar</li> <li>- Leggen snel contact en voeren gemakkelijk gesprekken.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sterk ontwikkelt sociaal vermogen.</li> <li>- Legt gemakkelijk contact en voert gemakkelijk gesprekken.</li> <li>- Straalt autoriteit en rust uit.</li> </ul>

Het schema linkt de rol van de schoolleiders aan het framework van collaborative leadership uit het theoretische kader. Het schema laat zien dat schoolleider A en C meer competenties inzetten die theoretisch horen bij collaborative leadership. Zij vinden samenwerking plezierig en scheppen de voorwaarden voor samenwerkingsrelaties. Schoolleider B voelt minder urgentie voor samenwerking en vindt samenwerking minder plezierig. Hij zet minder competenties in die horen bij collaborative leadership. Schoolleiders A en C vergeten soms om bij het maken van beslissingen of afspraken het team en partners mee te nemen. Zij vinden het in samenwerkingsrelaties moeilijk om altijd stil te staan bij het feit dat eigen beslissingen gevolgen hebben voor anderen. Het delen van leiderschap en organiseren van coöperatie en samenwerking is een moeilijke taak voor de schoolleiders. Het creëren van empowerment onder eigen werknemers voor het ondersteunen van samenwerking is theoretisch ook een competentie van een collaborative leader. Het blijkt dat de schoolleiders het nog lastig vinden om eigenaarschap voor het concept van de samenwerkende school bij hun eigen team te creëren.

Het valt op dat alle schoolleider een sterk ontwikkelt sociaal vermogen hebben, zij zijn sociale en benaderbare persoonlijkheden. Dit heeft een verband met de constatering dat alle partners de band met de schoolleiders als 'vriendschappelijk' beoordelen.

#### *6.2.5. ANALYSE: DE INVLOED VAN DE ROL VAN DE SCHOOLLEIDER OP EFFECTEN HORIZONTALE VERANTWOORDING*

Deze paragraaf blikt terug op de invloed van de rol van schoolleiders binnen samenwerking en horizontale verantwoording. Als laatst is beschreven waarom zijn rol van invloed heeft op de effecten van horizontale verantwoording.

#### **Rol binnen organiseren samenwerking en verantwoording**

Paragraaf 6.2.1. bevestigt het theoretische beeld dat de schoolleider een cruciale rol heeft op de school (De Wit, 2012; Fullan, 2002). Respondenten geven aan dat in zijn functie leiderschap (het opstellen van een visie en anderen inspireren die te volgen) en taken van een manager samenkomen (de organisatie inrichten zodat toegewerkt wordt naar een visie) Dit maakt dat de schoolleider inderdaad de belangrijkste beslissingen op de school maakt en cruciaal is in de aansturing van het onderwijsproces (Noordegraaf et al., 2011:18; 't Hart en Boin, 2011:118).

Paragraaf 6.2.2. laat zien dat schoolleiders verschillende visies op onderwijs hebben. Samenwerking kan daar een belangrijke rol in spelen. Die visie werkt door in de keuzes die schoolleiders maken over samenwerken en verantwoorden. Dit blijkt uit paragraaf 6.2.3. Theoretisch was de verwachting dat schoolleiders de keuzes zouden maken welke de aard van samenwerkingsrelaties bepalen (Coleman, 2011; De Wit, 2012; Van Delden, 2007). Het blijkt dat schoolleiders inderdaad keuzes maken aangaande de criteria die samenwerkingsrelaties kenmerken; het delen van ruimtes, de wijze van contact en mate waarin activiteiten gezamenlijk georganiseerd worden. Die keuzes bepalen de manier waarop een school samenwerkt. De schoolleider beslist bijvoorbeeld of kinderopvang in of buiten de school plaats vindt. Met die keuze beïnvloedt hij de mate waarin contact is met kinderopvang en tot in welke mate de school een multifunctionele voorziening is.

De schoolleider bepaalt ook welke horizontale verantwoordingsactiviteiten hij ontplooit in de relatie met partners. De verantwoordingsinstrumenten passen in de samenwerkingsrelaties die hij heeft met partners. De verantwoording is onderdeel van de manier waarop schoolleiders samenwerkingsrelaties organiseren, het is geen buitengewone activiteit. De keuze voor de manier waarop schoolleiders horizontale verantwoording organiseren komt daardoor ook voort uit de manier waarop zij samenwerkingsrelaties organiseren.

De theoretische verwachting was dat de inzet van competenties die horen bij collaborative leadership samenwerking kunnen bevorderen (zie Coleman, 2011; Agranoff & McGuire, 1999; Linden et al., 2002). In de praktijk wordt dit zichtbaar doordat de schoolleiders A en C veel meer competenties van collaborative leadership inzetten. Deze schoolleiders hebben meer en intensievere samenwerkingsrelaties. Zij laten bijvoorbeeld de volgende competenties zien: creativiteit, hoop, een positieve kijk op de toekomst en het aansturen op interactie tussen belanghebbenden. Zij staan open voor verbeteringsuggesties en feedback van partners en willen daarvan van leren. Schoolleider B gebruikt de competenties minder. De schoolleider hecht minder waarde aan samenwerking. Hij treft minder voorwaarden voor samenwerkingsrelaties en staat in beperkte mate open voor feedback van partners, hij zet minder collaborative leadership competenties in.

Het belang van die competenties voor samenwerking wordt bijvoorbeeld zichtbaar door het volgende voorbeeld. De schoolleiders A en C zien dat er voor samenwerking flexibel personeel nodig is. Wanneer problemen met personeel blijven bestaan grijpen zij in. Leerkrachten wordt aangeraden om op een andere school te werken. Daarmee laten zij zien dat zij weten hoe zij processen kunnen organiseren om problemen in de samenwerking op te lossen. De schoolleider maakt hierdoor namelijk een interne beslissing die gevolgen heeft voor de effectiviteit van de samenwerkingsrelatie. Het inzetten van competenties bevordert dus daadwerkelijk samenwerking.

Als laatst wordt zichtbaar dat schoolleiders inderdaad verschillende leiderschapsrollen aannemen (Coleman, 2011). Het blijkt dat relationeel leiderschap erg belangrijk is het onderhouden van contact met partners.

De rol van de schoolleider is daarmee van invloed op het organiseren van samenwerking en horizontale verantwoording. Hij maakt keuzes die direct invloed hebben op de manier waarop samenwerking en horizontale verantwoording georganiseerd wordt. Het blijkt ook dat wanneer schoolleiders competenties inzetten die horen bij collaborative leadership zij samenwerking bevorderen.

### **Invloed schoolleider op effecten van verantwoording**

De verantwoordingsrelatie op de scholen A en C kenmerkt zich door activiteiten van verantwoording die partners een hoge mate van betrokkenheid geven bij de school. Er vinden (informele) gesprekken en dialoogsessies plaats over de handelwijze en visie van de school. Op school B kenmerkt de verantwoordingsrelatie zich door een lage betrokkenheid. Partners ontvangen bijvoorbeeld nieuwsbrieven of jaarverslagen. De schoolleider heeft een cruciale rol in het organiseren van

samenwerking en horizontale verantwoording. De schoolleider bepaalt welke horizontale verantwoordingsactiviteiten hij organiseert. De verantwoordingsinstrumenten passen in de samenwerkingsrelaties die hij heeft met partners. De verantwoording is onderdeel van de manier waarop schoolleiders samenwerkingsrelaties organiseren, het is geen buitengewone activiteit.

De keuze voor de manier waarop schoolleiders horizontale verantwoording organiseren komt voort uit hun visie en de mate waarin zij competenties inzetten die horen bij collaborative leadership.

De effecten van verantwoording zijn groter op de scholen A en C dan op school B. Theoretisch was de verwachting dat de effecten van activiteiten die hoge betrokkenheid genereren en gedurende het opereren van een actor hoger zijn (zie Schillemans, 2007; Kaptein & Van Tulder, 2002). Het blijkt dat partners op deze scholen in een hogere mate betrokken zijn en de schoolleiders gedurende het handelen van de school open staan voor gesprekken en verbeter suggesties.

De schoolleider heeft door zijn visie en keuzes binnen het organiseren van horizontale verantwoording een directe invloed op de mate waarin effecten kunnen ontstaan. De effecten van verantwoording hebben betrekking op elkaar leren kennen en leren vertrouwen. De effecten ontstaan in een hogere mate wanneer organisaties met een open houding in dialoog gaan en spreken over problemen. De open houding en de hoge mate van betrokkenheid maakt dat organisaties elkaar beter leren kennen en vertrouwen. School A en C pakken de verantwoordingsrelatie op deze wijze aan. School B heeft een meer gesloten opstelling. De verantwoordingsrelaties van school B hebben daarom minder effect.

Kortom, de effecten van verantwoording zijn groter wanneer de school zijn partners een hoge mate van betrokkenheid geeft. Partners raken in hoge mate betrokken wanneer er dialogen tussen de schoolleider en partners plaatsvinden, waarin beide open staan voor feedback en verbeter suggesties. De schoolleider heeft een grote invloed op de effecten van horizontale verantwoording, hij maakt de keuze tot in welke mate hij partners bij de school betreft en welke verantwoordingsactiviteiten hij organiseert.

## 7. CONCLUSIE, DISCUSSIE EN AANBEVELINGEN

Deze conclusie beantwoordt de deelvragen en centrale vraagstelling van het onderzoek. Paragraaf 7.2 bediscussieert vervolgens de resultaten van het onderzoek. In paragraaf 7.3 staan de aanbevelingen die volgen uit de resultaten van het onderzoek.

De maatschappelijke verwachtingen van het onderwijs zijn in de laatste decennia toegenomen. Burgers willen dat de school meer activiteiten aanbiedt dan het aanleren van taal en rekenen. Door de hoge verwachtingen wordt het onderwijs een complex vraagstuk, scholen krijgen een maatschappelijk opdracht (zie WRR, 2009). De toenemende maatschappelijke verwachtingen gelden niet alleen voor scholen, de hele publieke sector ermee geconfronteerd. Een bestuurlijke reactie op deze maatschappelijke ontwikkeling noemt men een overgang van government naar governance (Kjær, 2004). De overheid doet 'een stapje terug' en stimuleert organisaties om in samenwerking in netwerken publieke dienstverlening te organiseren. Scholen krijgen bijvoorbeeld meer eigen verantwoordelijkheid en worden minder afhankelijk van de overheid. Zij gaan samenwerken om aan hoge maatschappelijke verwachtingen te voldoen.

Het samenwerken in netwerken blijkt geen gemakkelijke opgave voor organisaties. Samenwerking gaat gepaard met spanningen en onzekerheden (Koppenjan & Klijn, 2004). Organisaties in samenwerkingsrelaties zijn namelijk niet homogeen. Tijdens samenwerking kunnen verschillen in handwijze of doelen van de organisaties botsen (Geuijen, 2011). Vertrouwen tussen organisaties wordt cruciale voor het samenwerken in netwerken (Koppenjan & Klijn, 2004; WWR, 2009). Vertrouwen in samenwerkingsrelaties is echter geen gegeven.

In het licht van samenwerking en governance ontstaat aandacht voor horizontale verantwoording. De verwachting is dat deze verantwoordingsvorm het onderlinge vertrouwen tussen organisaties kan vergroten. Schoolleiders worden daarom gestimuleerd om horizontale verantwoording te organiseren (Ministerie van OCW, 2010; PO-Raad, 2012). Schoolleiders moeten de ramen en deuren van scholen openzetten. Maar het organiseren van beide activiteiten lijkt lastig. Voor schoolleider worden daarom nieuwe leiderschapscompetenties belangrijk (Coleman, 2011).

In dit onderzoek is gekeken naar de wijze waarop schoolleiders in het primair onderwijs samenwerking en horizontale verantwoording organiseren. Daarvoor is de volgende centrale vraagstelling gebruikt:

*Op welke wijze organiseren schoolleiders in het primair onderwijs horizontale verantwoording in samenwerkingsrelaties met partners en wat zijn daarvan de effecten voor de samenwerkingsrelatie?*

## 7.1. CONCLUSIE

Deze conclusie beantwoordt de centrale vraagstelling. Dit antwoord ontstaat na de beantwoording van de deelvragen uit het onderzoek. De antwoorden op de contextuele deelvragen komen naar voren in de inleiding op deze conclusie. De antwoorden op theoretische deelvragen staan al in paragraaf 3.6, maar zijn in deze conclusie terug gehaald. De conclusie verbindt deze aan resultaten van het onderzoek. In lijn met de opbouw van de vorige hoofdstukken komen de kernthema's in de conclusie als volgt aan bod. Paragraaf 7.1.1 beschrijft hoe schoolleiders samenwerking organiseren. Paragraaf 7.1.2. geeft weer hoe horizontale verantwoording georganiseerd wordt. In 7.1.3 staat het effect van horizontale verantwoording centraal. De invloed van de rol van de schoolleider beschrijft paragraaf 7.1.4. Als laatst formuleert 7.1.5. een antwoord op de centrale vraagstelling.

### 7.1.1. DE SAMENWERKINGSRELATIES

Samenwerkingsrelaties ontstaan doordat scholen een werkverband met externe organisaties rond een gemeenschappelijk doel aangaan (Schruijer & Vansina, 2011:245). Theoretisch verschillen samenwerkingsrelaties in de mate waarin partners betrokken zijn bij scholen. Dit verschil ontstaat door de mate waarin scholen met partners contact hebben, ruimtes delen en activiteiten in samenwerking organiseren (Minderman et al., 2010). Op basis van die criteria is vast te stellen of de scholen partners bijvoorbeeld informeren of intensief met hen samenwerken (Bryson, 2004, zie figuur 3.1).

Scholen werken daadwerkelijk samen om te voldoen aan hoge maatschappelijke verwachtingen. Zij werken met verschillen partners samen aan bijvoorbeeld activiteiten in het kader van de maatschappelijke opdracht. De manier waarop samenwerkingsrelaties ontstaan is afhankelijk van de schoolleider. Als schoolleiders actief zoeken naar samenwerking ontstaan op een organische manier veel samenwerkingsrelaties. Wanneer schoolleiders een afwachtende houding aannemen reageren zij slechts op initiatieven van partners en ontstaan minder samenwerkingsrelaties.

Schoolleiders maken keuzes over de theoretische criteria die samenwerkingsrelaties kenmerken (zie Minderman, 2011). Op basis van de keuzes ontstaan samenwerkingsrelaties met andere kenmerken. Er ontstaan samenwerkingsrelaties met een verschil in de mate waarin partners betrokken zijn bij een school, zoals Bryson (2004) dat schetst. Twee schoolleiders betrekken partners in een hoge mate bij de school. Deze scholen maken deel uit van multifunctionele voorzieningen, organiseren structureel gezamenlijke activiteiten en hebben intensief contact met partners. De samenwerkingsrelaties van een andere school kenmerken zich door een lage mate van betrokkenheid van partners. Deze school deelt weinig ruimtes, heeft voornamelijk contact met partners over praktische zaken en organiseert weinig gezamenlijke activiteiten. Partners organiseren als het ware activiteiten op de school, maar niet in samenwerking met de school. Er is dus een verschil in de manier waarop scholen samenwerking organiseren. Sommige scholen betrekken partners bij de school, anderen houden partners op afstand. In de praktijk blijkt onderling vertrouwen belangrijk voor samenwerk. Dit was op basis van theorie al de verwachting (Geuijen, 2011). De succesfactoren in de samenwerkingsrelaties hebben betrekking op 'vertrouwen en elkaar leren kennen' en de blokkades over een gebrek aan onderling vertrouwen.

### *7.1.2. HORIZONTALE VERANTWOORDING*

Horizontale verantwoording is een mogelijkheid om te investeren in het contact met partners. Het is een sociale relatie tussen een school en een niet-hiërarchisch bovengeschied forum in de omgeving. In die relatie ontplooit een school activiteiten om zijn handelswijze, visie, resultaten, bedrijfsvoering en invulling van de maatschappelijke opdracht toe te lichten, belichten en te verdedigen (Schillemans, 2007; De Vijlder en Westerhuis, 2002). De theorie presenteert de verantwoording als een extra activiteit voor schoolleiders. De verwachting is dat zij bewust horizontale verantwoordingsactiviteiten organiseren. In de praktijk blijkt horizontale verantwoording op een informele en onbewuste manier te ontstaan. De verantwoordingsvorm is geen buitengewone activiteit voor schoolleiders, maar onderdeel van de manier waarop zij samenwerkingsrelaties organiseren.

Schoolleiders weten niet welke activiteiten horen bij horizontale verantwoording en weten niet op welke manier zij verantwoording kunnen organiseren. 'Verantwoording' roept negatieve associaties op, bijvoorbeeld met onnodig papierwerk en bureaucratie. In samenwerkingsrelaties organiseren schoolleiders echter de theoretisch geschetste activiteiten van horizontale verantwoording. Zij informeren en consulteren partners bij de handelswijze van de school via bijvoorbeeld nieuwsbrieven, jaarverslagen en enquêtes (zie De Vijlder, 2005; VO-Raad, 2011). Met deze activiteiten informeren de schoolleiders partners over ontwikkelingen op de school en stemmen zij praktische zaken met partners af. Twee schoolleiders organiseren daarnaast dialogen met partners die hen een grote invloed geven op de handelswijze van de school. Zij vragen partners naar hun mening over de handelswijze en visie van de school of stemmen deze visie op die van partners af tijdens het organiseren van gemeenschappelijke projecten.

Het was theoretisch de verwachting dat horizontale verantwoording over de resultaten van de school zou gaan (Van den Berg, 2004). In de praktijk is dit niet het geval. Schoolleiders leggen partners bijvoorbeeld niet de CITO-scores van leerlingen voor. De horizontale verantwoordingsactiviteiten zijn gericht op het verbeteren van- en leren over activiteiten die in de samenwerkingsrelatie georganiseerd worden of het verbeteren van de samenwerkingsrelatie zelf. Dit is te begrijpen omdat schoolleiders de verantwoording organiseren als onderdeel van samenwerken. Zij benoemen geen 'verantwoordingsmomenten', de verantwoording vindt onbewust en informeel plaats. De schoolleiders maken daarom geen afspraken met partners om de resultaten van scholen te bespreken.

### *7.1.3. EFFECTEN VAN HORIZONTALE VERANTWOORDING*

Horizontale verantwoording kent theoretisch effecten die een meerwaarde hebben voor de school. Horizontale verantwoording kan namelijk leiden tot een beter imago van de school, kan de handelswijze van de school verbeteren, kent rekenschapseffecten, kanaliseert meningen van ouders en partners en kan meer samenwerkingsrelaties opleveren (De Vijlder, 2005; PO-Raad, 2012b). Belangrijker in het licht van dit onderzoek is echter dat horizontale verantwoording ook samenwerking kan verbeteren. Door horizontale verantwoording kan namelijk het onderlinge vertrouwen groeien (Van den Berg, 2004; Huiskes et al., 2007; Schillemans, 2007). Dat onderlinge vertrouwen is een cruciale factor voor succesvolle samenwerkingsrelaties (Geuijen, 2011; Koppenjan en Klijn, 2004). Horizontale



verantwoording zou onderling vertrouwen kunnen versterken, doordat de verantwoordingsvorm competitie tussen partijen in netwerken plaats kan laten maken voor zinvolle interactie en coöperatie (zie De Vijlder, 2005; Van den Berg, 2004; Kaptein & Van Tulder, 2002). De theoretische verwachting was dat de effecten van horizontale verantwoording iets bij dragen aan het verminderen van de onzekerheden die Koppenjan en Klijn (2004) schetsen (strategische-, cognitieve, en institutionele onzekerheden). De effecten kunnen theoretisch in een hogere mate optreden wanneer partners gedurende het handelen van scholen participeren in de verantwoording en door activiteiten die de betrokkenheid van partners vergroten, zoals de horizontale dialoog (Schillemans, 2007; Kaptein & Van Tulder, 2002).

Het blijkt dat horizontale verantwoording inderdaad een positief effect heeft op de samenwerkingsrelaties tussen scholen en partners. Drie theoretisch geschetste effecten zijn zichtbaar:

- **Betere afstemming, betere samenwerking:** scholen en partners delen informatie waardoor zij activiteiten en werkprocessen beter op elkaar af kunnen stemmen.
- **Groter draagvlak:** scholen en partners leren elkaar kennen en vertrouwen. Zij krijgen een beter inzicht in- en positief beeld over elkaars organisaties. Dit heeft twee gevolgen. Het onderlinge vertrouwen groeit waardoor de samenwerking verbeterd. Het positieve beeld van de school dragen partners uit naar derden, dit vergroot het imago van de school.
- **Leren en verbeteren:** scholen en partners leren van elkaar. Zij leren over elkaars visie en reflecteren daardoor op de eigen visie. Daarnaast leren organisaties van de feedback op hun handelswijze. Zij verbeteren daarmee processen en activiteiten.

Dit onderzoek focust zich op de positieve effecten op de samenwerking. Doordat organisaties elkaar via verantwoording beter leren kennen, groeit het onderlinge respect en vertrouwen in elkaars werk. Dit vertrouwen versterkt de samenwerking omdat partijen beter werkzaamheden afstemmen, sneller schakelen, meer vanuit één visie werken en elkaar durven aanspreken op ongewenst gedrag. De kans wordt daardoor kleiner dat doelen of strategieën van de partijen botsen en competitie maakt plaats voor samenwerking. Op die manier vermindert horizontale verantwoording strategische onzekerheden (zie Koppenjan & Klijn, 2004). Organisaties delen door horizontale verantwoording ook meer informatie, dit vermindert cognitieve onzekerheden. Doordat scholen en partners informatie beter delen beperken zij de ander niet in hun handelen, maar vergemakkelijken zij dit handelen. Dit ontstaat al door het delen van nieuwsbrieven. Nieuwsbrieven stellen partners op de hoogte van cruciale informatie over scholen, zoals belangrijke aankondigingen en problemen rond de school. Hier kunnen partners vervolgens op inspelen. Samenwerking loopt ook beter omdat een leereffect ontstaat. Scholen en partners leren van elkaars visie en handelswijze. Horizontale verantwoording draagt dus daadwerkelijk bij aan succesvolle samenwerkingsrelaties.

De effecten van verantwoording zijn groter op scholen die intensief samenwerken met partners en voortdurend verantwoordingsactiviteiten organiseren waardoor partners in een hoge mate bij de school betrokken raken. Deze scholen organiseren bijvoorbeeld dialogen, geven gezamenlijk vorm

aan projecten of voeren 'gesprekken in de wandelgangen'. Dit bevestigt het theoretische beeld dat deze vormen van verantwoording effecten vergroten.

#### *7.1.4. DE INVLOED VAN DE ROL VAN DE SCHOOLLEIDER*

Theoretisch heeft de schoolleider een cruciale rol omdat hij de voorwaarden voor succes, verbetering en verandering op scholen kan creëren (Fullan, 2002; De Wit, 2012). Zijn rol verandert door het belang van samenwerking en horizontale verantwoording. Het organiseren van de activiteiten vraagt competenties die horen bij collaborative leadership (Coleman, 2011). Het inzetten van deze competenties bevordert samenwerking. De competenties zijn onder ander 'een visie hebben', 'anderen inspireren', 'interactie tussen belanghebbenden creëren', 'vertrouwen genereren' en 'overtuiging uitstralen over het bereiken van bepaalde doelen' (Nissen et al., 2002). De schoolleider kiest welke activiteiten voor verantwoording hij organiseert, daarom is de verwachting dat hij invloed heeft de mate waarin effecten van verantwoording ontstaan.

In het contact met partners is in de praktijk relationeel leiderschap belangrijk. Partners vinden het 'vriendschappelijke contact' met schoolleiders prettig. De schoolleiders hebben daadwerkelijk een grote invloed op het organiseren van samenwerking en horizontale verantwoording en de effecten van horizontale verantwoording. Vanuit de visie op onderwijs maakt de schoolleider namelijk beslissingen over de manier waarop hij samenwerking organiseert. De schoolleider besluit tot in welke mate hij partners bij de school betreft. In de samenwerkingsrelatie organiseert de schoolleider op zijn eigen manier horizontale verantwoording. Hij kiest of hij horizontale verantwoording beperkt tot het toesturen van nieuwsbrieven aan partners of met partners in dialoog gaat over de handelswijze van de school. Deze keuzes bepalen tot in welke mate de effecten van de verantwoordingsvorm optreden.

Schoolleiders die intensieve samenwerking organiseren zetten meer competenties van een collaborative leader in. De schoolleiders hebben plezier in samenwerken en creëren de nodige voorwaarden voor samenwerkingsrelaties. Zij schieten te kort in het creëren van eigenaarschap voor plannen en ideeën binnen het eigen team op de school. Daarnaast vergeten zij soms om partners mee te nemen in beslissingen die de school maakt. Het openzetten van de schooldeuren blijft ook voor deze schoolleiders lastig.

#### *7.1.5. EINDCONCLUSIE*

Eén school uit het onderzoek heeft zijn ramen open staan. Twee anderen scholen zetten naast de ramen ook de schooldeuren open voor intensieve samenwerking met partners. Schoolleiders organiseren onbewust horizontale verantwoording in de samenwerkingsrelatie met partners. De term 'horizontale verantwoording' leeft niet bij de schoolleiders, maar de activiteiten wel. Schoolleiders associëren horizontale verantwoording met papierwerk. daar zien zij geen meerwaarde in. In de manier waarop schoolleiders samenwerking organiseren ontstaan echter wel horizontale verantwoordingsactiviteiten. Deze activiteiten verschillen in de mate waarin partners invloed krijgen op de school. De effecten zijn groter naarmate partners meer betrokken raken en daadwerkelijk de mogelijkheid krijgen om feedback te geven op de handelswijze van de school. De dialoog is daardoor een effectieve activiteit. De effecten dragen bij aan het verminderen van onzekerheden rond

samenwerking. Horizontale verantwoording draagt namelijk bij aan de groei van onderling vertrouwen, dit vertrouwen is essentieel voor een goede samenwerking. De theorie presenteert de verantwoordingsvorm als een extra activiteit. In de praktijk blijkt het geen buitengewone activiteit maar onderdeel van de manier waarop schoolleiders samenwerkingsrelaties organiseren. De horizontale verantwoording gaat daarom ook niet over de resultaten van de scholen. De verantwoording gaat over het investeren in samenwerking, investeren in: 'het samen door één deur kunnen'.

## 7.2. DISCUSSIE

In deze discussie beschrijft een bredere betekenis van de resultaten uit het onderzoek. De onderzoeker beschrijft hier meer verbanden tussen de literatuur en de resultaten.

### 7.2.1. DE WAARDE VAN DE EFFECTEN VAN HORIZONTALE VERANTWOORDING

Uit de conclusie blijkt dat de effecten van horizontale verantwoording onzekerheden rond samenwerken verminderen. Er zit verschil in de mate waarop de activiteiten dit doen. Er zijn drie vormen van onzekerheden in samenwerkingsrelaties: strategische-, cognitieve- en institutionele onzekerheden (Koppenjan & Klijn, 2004). Horizontale verantwoording draagt bij aan het verminderen van strategische en cognitieve onzekerheden.

Activiteiten 'op papier' als nieuwsbrieven, jaarverslagen en uitslagen van enquêtes dragen bij aan het verminderen van cognitieve onzekerheden. Doordat schoolleiders deze documenten delen met partners krijgen partners informatie over de school, dit bevordert de samenwerking. Zij kunnen aan de hand van informatie de eigen processen en handelswijze op die van de school aansluiten. Het organiseren van deze verantwoordingsactiviteiten vraagt weinig van schoolleiders, het is een kwestie van een e-mail of brief rond sturen. Deze verantwoordingsactiviteiten zijn daarmee een soort 'quick-win' voor schoolleiders. Met weinig inspanning kunnen zij samenwerking verbeteren.

Dialogen tussen scholen en partners over gemeenschappelijke plannen, visies en handelswijzen dragen het bij aan het verminderen van strategische onzekerheden. Door middel van de dialoog leren organisaties elkaar goed kennen. Deze gesprekken leveren wederzijds respect op en maken dat organisaties in elkaars handelswijze gaan vertrouwen. Zij gaan namelijk zien op welke wijze de ander opereert en vormen hier een mening over. Onderling vertrouwen is theoretisch geschetst als een belangrijke factor voor gezonde samenwerkingsrelaties (Geuijen, 2011; Koppenjan & Klijn, 2004). Uit de resultaten blijkt vertrouwen ook cruciaal voor goede samenwerkingsrelaties. De dialoog is de verantwoordingsactiviteit die het meeste bijdraagt aan de groei van onderling vertrouwen. De dialoog neemt daarom het beste de spanningen rond samenwerking weg. De dialoog vraagt wel een inspanning van een schoolleider. Zij dienen een open houding aan te nemen en hebben competenties nodig om op zichzelf te reflecteren en anderen te betrekken in de handelswijze van de school.

Op basis van deze informatie kunnen schoolleiders niet beslissen om alleen de dialoog te organiseren. Voor een effectieve dialoog over de handelswijze van een school moeten partners wel informatie over een school hebben (zie Van den Berg, 2004). De documenten die schoolleiders met

partners delen kunnen dienen als input voor de dialoog. Daarmee maakt de ene horizontale verantwoordingsactiviteit de ander niet overbodig. Juist de combinatie van meerdere activiteiten maakt dat horizontale verantwoording effectiever wordt en meer effecten optreden.

Horizontale verantwoordingsactiviteiten dragen niet bij aan het verminderen van institutionele onzekerheden. Het verminderen van deze onzekerheid is een wellicht meer een taak voor de besturen van de organisaties. Op operationeel niveau kunnen scholen pionieren en voorlopers zijn, maar is het lastig om een lans te breken binnen de zuilen van de instituties. Op bestuurlijk niveau kan men dit proces ondersteunen en bekijken hoe gaten in de wet gevonden kunnen worden zodat kinderopvang, onderwijs en welzijnswerk vanuit een organisatie kunnen werken.

### *7.2.2. DE INHOUD VAN VERANTWOORDING*

De resultaten van scholen zijn geen onderwerp binnen horizontale verantwoording. Dit was theoretisch wel de verwachting (zie De Vijlder, 2005). Wanneer schoolleiders dit zouden is theoretisch geschetst dat vertrouwen nog meer vergroot kan worden. Door het delen van resultaten laten scholen namelijk zien dat zij 'de dingen goed doen' (Van den Berg, 2004). Dit onderzoek ziet in de praktijk niet dat resultaten onderwerp binnen horizontale verantwoording is. De vraag is of het bespreken van de resultaten van de school effectief zou zijn. De horizontale verantwoording in het onderwijs is momenteel namelijk gericht op het investeren in de samenwerkingsrelatie. De school en partners spreken meer over de projecten die zij gezamenlijk organiseren of elkaar visie omdat zij die bij elkaar willen brengen. Partijen willen bij elkaars organisatie betrokken worden en vertrouwen hebben in de samenwerking en het behalen van gemeenschappelijke doelen. Wanneer zij betrokken worden in de handelswijze van de school ontstaat ook vertrouwen, partners zien dat 'de school de dingen goed doet'. Daarom is het bespreken van de resultaten in het onderwijs misschien minder van belang dan in andere sectoren, de manier van samenwerken, handelswijzen, visies en gemeenschappelijke projecten zijn de belangrijkste onderwerpen van verantwoording.

### *7.2.3. VERSCHILLEN TUSSEN DE SCHOLEN*

De verschillen tussen de scholen A en C en school B moeten gerelativeerd worden. Dit onderzoek heeft in de casusselectie rekening gehouden met omgevingsfactoren, maar heeft niet de mogelijkheid gehad om de complete achtergrondsituatie van de scholen in kaart te brengen. Het kan zijn dat de wijk en de leerlingen populatie van de scholen A en C een ander soort onderwijs vragen dan op school B. Er bestaat bijvoorbeeld een kans dat de leerlingen op school B een startpositie hebben waardoor geen behoefte is aan extra activiteiten of samenwerking met meerdere organisaties. Dit zou verklaren waarom school B minder samenwerkt. Het is daarnaast niet zo dat de schoolleider samenwerkingsrelaties of horizontale verantwoording op een slechte manier organiseert, de schoolleider maakt andere keuzes binnen de invulling van het onderwijs. Die keuzes kan hij baseren op andere onderwijsbehoeften van zijn leerlingen. Daarom mag een conclusie van dit onderzoek nooit zijn dat schoolleider B zijn functie op een mindere wijze vervult dan schoolleider A en C.

#### 7.2.4. VERVOLGONDERZOEK

Dit onderzoek bevestigt het theoretisch beeld dat schoolleiders cruciaal zijn binnen scholen. Het onderzoek voegt daar aan toe dat de schoolleider ook belangrijk is binnen de samenwerkingsrelaties en het organiseren van horizontale verantwoording. Momenteel verschijnt veel onderzoek over 'netwerkmanagement' (zie Geuijen, 2011). Dit gaat over het bijeenhouden en brengen van netwerken. Dit onderzoek laat zien dat het belangrijk is dat er meer aandacht komt voor het organiseren en managen van samenwerking binnen een organisatie in dat netwerk. Het leiderschap van schoolleiders blijkt een effect te hebben op de manier van samenwerken en op de effecten van horizontale verantwoording. Een specifiek vervolgonderzoek naar hoe leiderschap in een samenwerkende organisatie in de dagelijkse praktijk ontstaat en hoe effectieve competenties van schoolleiders zich in de dagelijkse praktijk uiten kan een belangrijke bijdrage aan de kennis over schoolleiderschap kunnen leveren.

### 7.3. AANBEVELINGEN

Op basis van de resultaten zijn aanbevelingen geformuleerd, deze volgen in deze paragraaf.

#### **Presenteer horizontale verantwoording niet al extra activiteit**

Schoolleiders verwarren horizontale verantwoording met verticale verantwoording en de het woord 'verantwoording' roept negatieve associaties met papierwerk en bureaucratie op. De schoolleiders organiseren nu onbewust horizontale verantwoordingsactiviteiten, het is een onderdeel van de manier waarop schoolleiders samenwerken. De effecten van horizontale verantwoording blijken erg belangrijk voor de samenwerkingsrelaties, zij vergroten onderling vertrouwen. Om te zorgen dat schoolleiders de activiteiten blijven of juist gaan organiseren is het aan te raden om horizontale verantwoording niet meer te presenteren als een extra activiteit, maar als een onderdeel van het organiseren van samenwerking. De dialoog blijkt de meest effectieve verantwoordingsactiviteit. De aanbeveling is daarom om scholen te stimuleren om met partners binnen hun samenwerking in dialoog te blijven. Het lijkt beter om de schoolleiders te vragen om de dialoog te organiseren dan om verantwoording vorm te geven. De term verantwoording roept bij schoolleiders namelijk te veel verkeerde associaties op. Het is verstandig om als het ware de positie van de dialoog in de samenwerkingsrelatie te versterken in plaats van deze te presenteren als een extra activiteit.

#### **Investeren in ontwikkeling collaborative leadership competenties**

Het blijkt dat competenties die horen bij collaborative leadership samenwerkingsrelaties bevorderen. Het onderzoek raadt onderwijsinstellingen daarom aan om in leertrajecten en studiedagen van schoolleiders te focussen op de ontwikkeling van deze competenties. Het is bijvoorbeeld belangrijk dat schoolleiders leren om tijdens besluitvorming meer rekening te houden met gevolgen van besluiten voor partners. Zij moeten in staat zijn om in kaart te brengen voor welke partners gevolgen ontstaan. Vervolgens kunnen zij met partners in gesprek over de gevolgen. Daarnaast is het belangrijk dat schoolleider competenties blijven ontwikkelen waardoor zij eigenaarschap voor het samenwerkende

karakter van scholen bij hun team te creëren. Uit dit onderzoek blijkt namelijk dat dit voor schoolleiders nog een lastige opgave is.

### **Creativiteit binnen horizontale verantwoording**

Schoolleiders hopen dat er nieuwe verantwoordingsmethoden dan verantwoordingsdocumenten komen, bijvoorbeeld foto of video. Een aanbeveling voor het Lucas Onderwijs is om deze mogelijkheden te bekijken. Er kan gekeken worden of schoolleiders gestimuleerd kunnen worden om partners te informeren door middel van bijvoorbeeld een video over de activiteiten van de school. Binnen horizontale verantwoording mag daarmee meer 'fun' gecreëerd worden. Op basis van film of fotomateriaal kan een dialoog georganiseerd worden over de handswijze en visie van een school.

### **Geef samenwerking aandacht binnen opleidingen leerkrachten**

Het samenwerkende karakter van scholen vraagt niet alleen om nieuwe competenties van schoolleiders, maar ook van leerkrachten. Leerkrachten moeten bijvoorbeeld in staat zijn om lokalen te delen en in samenwerking met partners activiteiten te begeleiden. Het blijkt dat de inflexibele houding van leerkrachten nu nog een blokkade vormt binnen de samenwerking tussen scholen en partners. Het is daarom aan te bevelen dat in opleidingen van professionals in het onderwijs meer aandacht komt voor het thema 'samenwerking'. Dit is extra belangrijk omdat de meeste schoolleiders vanuit een positie als leerkracht doorgroeien naar een positie als schoolleider. Hoe begeleid je samenwerking? Hoe realiseer je samenwerking? Het kunnen al onderwerpen worden van vakken binnen de PABO. Zo sluit deze opleiding zich beter aan bij het samenwerkende karakter van het huidige onderwijs. Daarnaast kan het onderwerp onderdeel worden van professionaliseringstrajecten voor leerkrachten. Het Lucas Onderwijs biedt leerkrachten zulke trajecten. De aanbeveling van dit onderzoek is om te bekijken welke rol samenwerking kan spelen in die leertrajecten.

### **Samenwerking bestuurlijk kaderen**

Deze aanbeveling heeft betrekking op de twee scholen die onderdeel zijn van een pilot waarin scholen, kinderopvang en welzijnswerk toegroeien naar een organisatie. Scholen en partners vinden het lastig dat de samenwerking niet bestuurlijk gekaderd is. De afspraken in samenwerkingsrelaties baseren zich op de visie en ideeën van mensen in de samenwerkingsrelatie. De gemaakte afspraken zijn op die manier afhankelijk van personen in de samenwerkingsrelatie en berusten zich niet op bestuurlijke kaders. Respondenten geven aan dat de kans bestaat dat wanneer iemand uit de samenwerking stapt, de afspraken gevaar lopen. De laatste aanbeveling van dit onderzoek is daarom gericht aan de besturen van de organisaties uit de pilot. Het is belangrijk dat zij stappen gaan zetten en de samenwerkingsrelaties ook op bestuurlijk niveau vastleggen en kaderen. Wellicht kunnen zij vanuit dit niveau de scholen ook ondersteunen in het verminderen van institutionele onzekerheden. Dit betekent dat zij scholen kunnen helpen met het zoeken naar mazen in de wet waardoor de zuilen tussen de institutionele achtergronden van de organisaties doorbroken kunnen worden.

## 8. BIJLAGEN

### 8.1. LITERATUURLIJST

Agranoff, R. & McGuire, M. (1999) Managing in Network Settings. *Review of Policy Research*, 1999-16, p. 18 – 41.

Alexander, J.A., Comfort, M. E., Weiner, B. J., Bogue, R. (2001) Leadership in Collaborative Community Health Partnerships. In: *Nonprofit Management & Leadership*, vol 12-2.

Aucoin, P., Heintzman, R. (2000) The Dialectics of Accountability for Performance in Public Management Reform. In: Peters, B. G., Savoie D.J. (2000) *Governance in the Twenty-first Century. Revitalizing the Public Service*. Montreal: MC Gill Queens Press.

Algemene rekenkamer (2004) *Verbreding van de publieke verantwoording. Ontwikkelingen in maatschappelijke verslaglegging, kwaliteitszorg en governance*. Den Haag: Algemene Rekenkamer.

Alter, C., Hage, J. (1993) *Organizations working together*. Californië: Newbury Park.

Avery, C. (1999) All power to you: collaborative leadership works. In: *Journal for Quality & Participation*, 1999-22, p. 36.

Alvesson, M., Deetz, S. (1996) Critical Theory and postmodernism approaches to organizational studies. In: Clegg, S., Hardy, C., Nord, W. (Eds) *Handbook of organization studies*, p. 191-217). Thousand Oaks: Sage.

Bakker, W., Yesilkagit K. (red.) (2005) *Publieke verantwoording*. Amsterdam: Boom.

Balkenende, J.P., Kaptein, M., Kimman, E., Van Den Toren, J.P. (2003) *Onderneming en Maatschappij*. Assen: Van Gorcum.

Barton, A., Quinn, C. (2001) Mandated 'joined up' working: a Pandora's box for welfarist organisations? *Public Policy and Administration* 16, p. 49–62.

Bekkers, V.J.J.M. (2012) *NWO/Beleidsgericht Onderzoek Primair Onderwijs. Educational Governance: strategie, ontwikkeling en effecten*. Rotterdam: Netherlands Institute of Governance.

Van Den Berg, M. (red) (2004) *Handen en voeten aan meervoudig publiek verantwoorden in het onderwijs*. Meso Focus 55. Alphen aan de Rijn: Kluwer.

Bovens, M.A.P. (2006) *Analysing and Assessing Public Accountability. A conceptual framework*. Utrecht: Eurogov.

Bovens, M.A.P., 'T Hart, P., Van Twist, M.J.W. (2007) *Openbaar Bestuur, Beleid Organisatie en Politiek*. Kluwer: Alphen aan de Rijn.

De Bruijn, H. (2007), *Managing Performance in the Public Sector*. New York: Routledge.

De Bruijn, H., Heuvelhof, E., Veld, R. in 't (2008) *Procesmanagement: over procesontwerp en besluitvorming*. Den Haag: SDU Uitgevers.

Bryson, J.M. (2004) What to do then stakeholders matter. In: *Public Management Review*, 2004-1, p. 21-53.

Bryson, J.M., Crosby, B. C., Middleton Stone, M. (2006) The design and implementation of cross-sector collaborations: propositions from the literature. In: Public Administration Review, December 2006, p. 44-55.

Brink, G.J.M., Van Den (2002) Mondiger of moeilijker? Den Haag: SDU.

Boeije, H. (2005) Analyseren in Kwalitatief Onderzoek. Den Haag: Boom Onderwijs.

Castells, M. (2000). *The Information Age: Economy, Society and Culture: The Rise Of The Network Society*, second edition. Malden. USA: Blackwell Publishing.

Castells, M. (2003) De Melkweg van het internet. Amsterdam: Van Genneep.

Chrislip, D., Larson, C.(1994) Collaborative Leadership. San Francisco: Jossey-Bass.

Christensen, T, Lægreid P. (2001) New Public Management. The Transformation of Ideas and Practice, Aldershot: Ashgate.

Coleman, A. (2011) Towards a Blended Model for Leadership in School-based Collaborations. In: Educational Management Administration & Leadership, 2011-39.

Van Delden, P. (2007) Nukkige Netwerken. Samenwerking vraagt Engelengeduld. In: Management Consulting, 2007-1, p. 46-49.

Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (1994) Introduction. Entering the field of qualitative research. In: Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (red) Handbook of qualitative research, p. 1-17. Thousand Oaks: Sage.

Dunn, D.D. (1999) Mixing elected and non-elected officials in democratic policy making: fundamentals of accountability and responsibility. In: Przeworski, S., Stokes, S., Manin, B. (red.) Democracy Accountability and Representation. Cambridge: Cambridge University Press, p. 297-325.

Dunn, D.D., Legge, J.S. (2001) U.S. Local Government Managers and the Complexity of Responsibility and Accountability in Democratic Governance. In: Journal of Public Administration Research and Theory, 11, 2001-1, p. 73-88.

Emmelot, Y., Van Der Veen, I., Ledoux, G. (2006) De brede school: kenmerken, verwachtingen en mogelijkheden. In: Pedagogie, 2006-1, p. 64-81.

Feldman, M., Khademian, A. (2002) To Manage is to Govern. In: Public Administration Review 62-5, p. 541-554.

Frissen, P. (2002) De rol van de Overheid in de informatiesamenleving. Lezing: Crash Course Info Politics. Via [http://infodrome.info/lopende\\_zaken/crashmulfris.html](http://infodrome.info/lopende_zaken/crashmulfris.html).

Fullan, M. (2002) The Change Leader. In: Educational Leadership, 2002-5.

Geuijen, K. (2011) Samenwerken in publieke netwerken. In: Noordegraaf, M., Geuijen, K., Meijer, A. (red.) (2011) Handboek Publiek Management. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.

Hallinger, P., Heck, R.H. (2010) Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning. School leadership and Management, vol 30-2, p. 95-110.

't Hart, P., Boin, A. (2011) Leiderschap in Publieke Organisaties. In: Noordegraaf, M., Geuijen, K., Meijer, A. (red.) (2011) Handboek Publiek Management. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.

Harvey, D. (1996) The condition of Postmodernity. Cambridge: Blackwell.

Huiskes, M., Cox, H., Dreeuws-Robbers, L., Hout, T. Van Den, Zwart, C. (2007) Meervoudige Publieke Verantwoording, Profilering door Relatie. Amersfoort: SCP.



- Huxham, C., Vangen, S. (2005) *Managing to Collaborate*. Abingdon: Routledge.
- Van den Idsert, T., Jansen, W. (2010) Vensters: Hulpmiddel bij horizontale dialoog en instrument voor bewaking onderwijskwaliteit. In: *Meso Magazing*, 2010-173.
- Inglehart, R.F. (1997) *Modernization and Postmodernization*, Princeton: Princeton University Press.
- Inspectie van Onderwijs (2010) De staat van het onderwijs, *Onderwijsverslag 2008/2009*. Via: <http://docs.liigl.nl/officialiebekendmakingen.nl/blg/2010/20100422/blg-62504.pdf>.
- John, P. (2006) *Analysing Public Policy*. London: Continuum.
- Kaptein, Van Tulder (2002), *Ethiek en dialoog*. In: *Interface*, *Faculteitsblad Bedrijfskunde*, Erasmus Universiteit Rotterdam. Via: [www.sviib.nl/interface/magazine/pdf/ethiek\\_en\\_dialoog.pdf](http://www.sviib.nl/interface/magazine/pdf/ethiek_en_dialoog.pdf)
- Karsten, S., Roeleveld, J., Ledoux, G., Felix, C., Elshof, D. (2002) *Schoolkeuze in een multi-etnische samenleving*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Kenis, P., Provan, K. (2008) *Het Network-governance-perspectief*. In: Wenink, T. (red) *Business performance management: Sturen op prestatie en resultaat*. Den Haag: Boom Academic, p. 296-312.
- Kelchtermans, G. (2004) *Effectief en legitiem sturen in onderwijs: een inhoudsoverzicht*. *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid*, 2004-16, p. 187-191.
- Kickert, M., Klijn, E.H., Koppenjan, J. (red) (2005) *Managing Complex Networks: Strategies for the Public Sector*. Londen: Sage.
- Kettl, D. F. (2002) *The Transformation of Governance: Public administration for the twenty-first century America*. London: Johns Hopkins University Press.
- Kjær, A.M. (2004) *Governance*. Cambridge: Polity Press.
- Klaassen, C., Veugelers, W.M.M.H. (2009) *Verantwoording van Waardegericht Onderwijs. Pedagogische Kwaliteit*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Koppenjan, J. & Klijn, E.H. (2004) *Managing uncertainties in networks*. New York: Routledge.
- Laver, M., Shepsle, K.A. (1999) *Government Accountability in Parliamentary Democracy*. In: Przeworski, S., Stokes, S., Manin, B. (red.) *Democracy Accountability and Representation*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 279-296.
- Linden, R. M. (2002). *Working across boundaries: Making collaborations work in government and nonprofit organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Minderman, G.D. (2008) *Legitimatie & Verankering. Uitdagingen voor de Maatschappelijke Ondernemer*. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.
- Minderman, G.D., Buwalda, D.J. (2009) *Voortschrijdend inzicht, over governance in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: VU University Press.
- Minderman, G.D., Van Eijck, K., Vermaas, J., Kruisbrink, P. (2010) *De school als maatschappelijke onderneming. Onderzoeksverslag fase 1*. Amsterdam: Het Zijlstra Center.
- Minderman, G.D., Van Eijck, K., Lindemann, B., Bossert, H., Vermaas, (2011) *Ondernemen of afwachten? De school als maatschappelijke onderneming. Onderzoeksfase 2*. Amsterdam: Het Zijlstra Center.

Ministerie Onderwijs Cultuur en Wetenschap (2004) Koers Primair Onderwijs, Ruimte Voor de School. Den Haag: DeltaHage.

Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap (2010) Brede Scholen in Nederland, Jaarbericht 2009. Utrecht: Oberon.

Moolenaar, N.M., Daly, A.J., Slegers, P.J.C. (2010) Occupying the Principal Position: Examining Relationships Between Transformational Leadership, Social Network Positions, and Schools' innovative Climate. In: Educational Administration Quarterly, 46-5, p. 623-670.

Mulgan, R. (2003) Holding Power to Account. Accountability in Modern Democracies, Basingstoke: Palgrave.

Nissen, L. B., Merrigan, D.M., Krafr, K.M. (2002) Moving Mountains Together: Strategic Community Leadership and Systems Change. In: Child Welfare, 2005-3, p. 123-140.

Noordegraaf, M. (2004) Management in het Publieke Domein. Bussum: Coutinho.

Noordegraaf, M., Geuijen, K. (2011) Maatschappelijke opdrachten en bestuurlijke reacties. In: Noordegraaf, M., Geuijen, K., Meijer, A. (red.) (2011) Handboek Publiek Management. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.

Noordegraaf, M., Geuijen, K., Meijer, A. (red.) (2011) Handboek Publiek Management. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.

Onderwijsraad (2008) Onderwijs en Maatschappelijke verwachtingen. Den Haag: Onderwijsraad.

Peters, G. B., Pierre, J. (2000) Governance, politics and the state. New York: Palgrave MacMillan Press.

Politt, C., Bouckaert, G. (2004), Public Management Reform. A Comparative Analysis, Revised second edition, Oxford: Oxford University Press.

Po-Raad (2009) Goed bestuur in het primair onderwijs, een verkenning. Door: Andersson Elfers Felix & Beekveld en Terpstra. Utrecht: Po-raad.

Po-Raad (2012a) Horizontale Dialoog. Via: <http://www.poraad.nl/content/horizontale-dialoog> (20-2-2012)

Po-Raad (2012b) Horizontale dialoog voor het PO, via <http://www.poraad.nl/content/horizontale-dialoog> (23-7-2012)

Rhodes, R. A. W. (1997) Understanding Governance. Policy, Networks, Governance, Reflexivity and Accountability. Buckingham: Open University Press.

Provan, K., Milward, H. (2001) Do Networks Really Work? A Framework for Evaluating Public-Sector Organizational Networks. Public Administration Review, 61-4, p. 414-423.

Radin, B. (2002) The Accountable Juggler. Washigton: Congressional Quaterly Press.

Rhodes, R. (1996) The New Governance: governing without goverment. In Political studies, p. 652 – 667.

RMO (2009) Stem geven aan verankering. Over legitimering van maatschappelijke dienstverlening. Den Haag: Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling.

Sagasser, I., Wolters, J. (2010) Opbrengstgericht Stakeholdersbeleid. Handreiking voor besturen primair onderwijs. Den Bosch: KPC Groep.

Schillemans, T. (2007) Verantwoording in de schaduw van de macht. Horizontale verantwoording bij zelfstandige uitvoeringsorganisaties. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.

Schnabel, P. (red) (2004) Individualisering en sociale integratie. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Schruijer, S., Vansina, L. (2011) Samenwerking over organisatiegrenzen als psychologische opgave. In: Noordegraaf, M., Geuijen, K., Meijer, A. (red.) (2011) Handboek Publiek Management. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.

Smylie, M.A., Hart, A.W. (1999) School Leadership for Teacher Learning and Change: A Human and Social Capital Development Perspective. In: Murphy, J., Louis, K.S. (red.) Handbook of Research on Educational Administration. San Fransisco: Jossey-Bass.

Van der Steen, M., Peeters, R., Twist, M. Van de (2009) De boom en het rizoom. Den Haag: Nederlandse School voor Openbaar Bestuur.

Suchman, M. C. (1995) Managing Legitimacy: Strategic and Institutional Approaches. In: The Academy of Management Review, Vol. 20, 1995-3, p. 571-610.

Swanborn, P.G. (1981) Complexe besluitvorming: een pluricentisch perspectief op besluitvorming over ruimtelijke investeringen. Den Haag: Elsevier.

Van Thiel, S. (2000) Quangocratization: trends, causes, consequences, Utrecht: ICS.

Van Thiel, S. (2007) Bestuurskundig Onderzoek. Een methodologische inleiding. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

De Vijlder, F.J., en Westerhuis, A. (2002). Meervoudig publieke verantwoording: Een aanzet tot conceptualisering en een verkenning van de praktijk. Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum voor Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie.

De Vijlder, F. (2005) Meervoudig Publieke Verantwoording: Over kwaliteitszorg en goed bestuur in het primair onderwijs. Den Haag: Q\*Primair.

Vo-Raad (2011) Werkboek Horizontale Verantwoording VO. Utrecht: Venster voor Verantwoording.

Waslander, S. (2007) Leren over innoveren, Utrecht: Vo-Raad.

Waslander, S., Pater, C., Weide, M. Van Der (2010) Markets in education. An analytical review of empirical research on market mechanisms in education. In: OECD Education Working Papers, 2010-52. Paris: OECD Publishing.

Wit, B. De (2012) Loyale leiders: Een onderzoek naar de loyaliteit van leidinggevenden aan docenten in het voortgezet onderwijs. Utrecht: Universiteit Utrecht.

WRR (2004) Bewijzen van goede dienstverlening. Amsterdam: Amsterdam University Press.

WRR (2009) Vertrouwen in de school. Over de uitval van 'overbelaste' jongeren. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Yin. R. (2009) Case Study Research. Design and methods. California: SAGE publications.

## 8.2. OPERATIONALISATIE

Kenmerken van samenwerkingsrelaties		
Aard relatie	Omschrijving	Kenmerken
1 = Informeren	Partner wordt geïnformeerd over gang van zaken.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Er is incidenteel contact met de partner.</li> <li>- De partner mag af en toe gebruik van ruimtes van de school</li> <li>- School en partner organiseren activiteiten zelfstandig.</li> </ul>
2 = Consulteren	Partner wordt geïnformeerd, er wordt naar de partner geluisterd en feedback gegeven over hoe de input van de stakeholder invloed heeft op het onderwijsproces.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Er is regelmatig contact met de partner.</li> <li>- Partner mag structureel gebruik maken van ruimtes van de school voor buitenschoolse activiteiten voor leerlingen van de school.</li> <li>- De school neemt reactief deel aan maatschappelijke activiteiten die de partner organiseert.</li> </ul>
3 = Betrekken	Partner wordt betrokken en actief mee samengewerkt .Zijn belangen worden in overweging genomen. Er wordt feedback gegeven de invloed op het onderwijsproces.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Er is vaak contact met de partner.</li> <li>- De partner mag structureel gebruik maken van ruimtes van de school voor buitenschoolse activiteiten voor alle bewoners van de wijk.</li> <li>- De school en partner spreken over hun belangen rond activiteiten en organiseren deze regelmatig in samenwerking.</li> </ul>
4 = Samenwerken	Het advies en de aanbevelingen van de stakeholder wordt tot een zo maximaal mogelijke omvang ingelijfd.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Er is een intensief contact met de partner.</li> <li>- De school en partner zijn onderdeel van een multifunctionele voorziening, maar hebben geen gedeelde verantwoordelijkheid</li> <li>- De partner geeft feedback op het beleid van de school, de school houdt hier rekening mee.</li> <li>- Het gezamenlijk organiseren van activiteiten krijgt structureel vorm in netwerken rond maatschappelijke problemen.</li> </ul>
5 = Machtigen	Er wordt geïmplementeerd wat de stakeholder beslist.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Er is uitstekend contact met de partner.</li> <li>- De school en partner delen een gezamenlijke multifunctionele voorziening en hebben een gedeelde verantwoordelijkheid.</li> <li>- Er wordt gezamenlijk beleid vormgegeven.</li> <li>- In het beleid staat samenwerking rond maatschappelijke vraagstukken centraal.</li> </ul>

<b>Kenmerken van horizontale verantwoording</b>		
<b>Schaal</b>	<b>Omschrijving</b>	<b>School organiseert bijpassende horizontale verantwoordingen activiteiten en instrumenten</b>
1 = Informeren	Partner wordt geïnformeerd over gang van zaken op de school, voornamelijk via informatie op papier en scholen reageren op signalen van partners	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Website</li> <li>- Jaarverslag</li> <li>- Nieuwsbrieven</li> <li>- Informatiebijeenkomsten</li> </ul>
2 = Toetsen	School informeert de partner proactief over het beleid en de ontwikkelingen van de school. De school geeft de partner feedback over de manier waarop de input van de partner invloed heeft op het onderwijsproces.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Onderzoek: Enquêtes, Tevredenheids-metingen, interviews</li> <li>- Imago onderzoek</li> <li>- Media analyse</li> <li>- Debat</li> </ul>
3 = Betrekken	Partner wordt bij de school betrokken, er wordt actief samengewerkt . De school voert structureel een dialoog met de belanghebbenden over het beleid en de ontwikkelingen van de school. De belangen van de partner worden in overweging genomen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Klankbordgroep</li> <li>- Leerlingenraad</li> <li>- Ouderraad</li> <li>- Ronde tafel; ouder- en omgevingspanel</li> <li>- Adviescommissie</li> <li>- Horizontale dialoog</li> </ul>
4 = Machtigen	De school organiseert structureel een actieve inbreng van de partner bij het ontwikkelen van de visie en het beleid van de school. Het advies en de aanbevelingen van de stakeholder wordt tot een zo maximaal mogelijke omvang ingelijfd.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Werkgroepen</li> <li>- Gemeenschappelijke projecten, deelnemen aan netwerken van partners.</li> <li>- Uitwisseling van medewerkers</li> <li>- Sluiten van overeenkomsten</li> <li>- Horizontale dialoog</li> </ul>

<b>Framework en kenmerken van leiderschap in samenwerkingsrelaties</b>	
<b>Kenmerken</b>	<b>Een collaborative leader:</b>
Leiderschap is niet abstract, het vraagt capaciteiten om het ontdekken en het organiseren van het proces en functies die nodig zijn om problemen op te lossen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Erkent dat één leider of systeem het probleem niet kan oplossen.</li> <li>▪ Heeft een gevoel van urgentie, wilt problemen in samenwerking organiseren.</li> </ul>
Leiderschap vraagt de vaardigheid om 'the bigger picture' te zien.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Weet waar en bij wie in het netwerk zich bronnen bevinden.</li> <li>▪ Kan problemen duiden en goed verwoorden</li> </ul>
Leiderschap vraagt een positieve visie op de toekomst en een strategie om daar te komen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Formuleert een duidelijke visie</li> <li>▪ Spreekt hoop uit en heeft een positieve uitstraling.</li> <li>▪ Laat creativiteit zien.</li> <li>▪ Straalt overtuiging uit over het bereiken van doelen.</li> </ul>
Leiderschap kan worden onderhouden en worden verbeterd.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Past zelfreflectie en correctie toe.</li> <li>▪ Is bereid te leren.</li> </ul>
Leiderschap moet gedeeld worden, coöperatie en samenwerking is essentieel.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Heeft vaardigheden om de kennis, vaardigheden en bronnen van anderen te benutten.</li> <li>▪ Heeft geduld en plezier in het oplossen van problemen in samenwerkingsverband</li> <li>▪ Creëert doelgerichte interactie en besluitvorming tussen verschillende partijen.</li> <li>▪ Beheers meerdere disciplines</li> </ul>
Leiderschap is relationeel. Het vindt plaats tussen mensen in de echte wereld, in alledaagse situaties.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Is sociaal sterk.</li> <li>▪ Kan vertrouwen genereren.</li> <li>▪ Is in staat een idee te verkopen.</li> </ul>

### 8.3. RESPONDENTEN

R1: Beleidsmedewerker  
 R2: Schooldirecteur A  
 R3: Schooldirecteur B  
 R4: Beleidsmedewerker  
 R5: Partner school B  
 R6: Partner school B  
 R7: Schoolleider C  
 R8: Adjunct School A  
 R9: Partner school A  
 R10: Partners School A  
 R11: Partners School A  
 R12: Partner School C  
 R13: Partner School C  
 R14: Partners School A

#### **Niet Uitgewerkt**

Beleidsmaker Lucas Onderwijs  
 Schoolleider  
 Onderzoeker

## 8.4. CODEBOOM

Achtergrond scholen

### **Rol Schoolleider**

- Binnen horizontale verantwoording
- Binnen samenwerking
- Actieve of passieve rol

### **Horizontale verantwoording**

Definiëring Schoolleiders

Motivatie schoolleiders

Verwachting schoolleiders

Instrumenten Schoolleiders

- Waarover?

- Aan wie

- Opbrengsten

Ervaring Stakeholders

- Hoe krijgt het vorm

- Waarover gaat het?

- Initiatief van verantwoording

- Blokkades in verantwoording

- Invloed van feedback

Verwachtingen stakeholders

- Behoeften

- Waarover

- Welke manier

- Invloed

- Opbrengsten

### **Samenwerkingsrelatie**

Visie Schoolleiders

Met wie relaties?

Hoe ontstaan?

Manier van samenwerken

- Verbeteringen

- Wijze van contact

- Initiatief

Blokkades

- Stakeholders

Succesfactoren

- Stakeholders

Benoeming Stakeholders

Benoeming Schoolleiders

Beoordeling Stakeholders

opbrengst

- Voor Stakeholders

- Imago?

