

Lerende Besturen

Een onderzoek naar hoe besturen in het PO zich tot krachtige bestuurlijke gemeenschappen
(kunnen) ontwikkelen

***Keywords:** Bestuurlijk vermogen, bestuurlijke gemeenschap, collectief leren, community of practice, primair onderwijs*

Emma Claessen

Masterthesis

Juli 2017

Lerende Besturen

Een onderzoek naar hoe besturen in het PO zich tot krachtige bestuurlijke gemeenschappen
(kunnen) ontwikkelen



Masterthesis

Emma Charlotte Claessen (3994368)

Master Publiek Management

Departement: Bestuurs- en Organisationswetenschappen (USBO)

Eerste begeleider universiteit: prof dr. M. Noordegraaf

Tweede begeleider universiteit: dr. L. G. Tummers

Stage organisatie: PO-Raad

Begeleider PO-Raad: Maarten Lamé

Datum: 7 juli 2017

Datum verdediging: 11 juli 2017

Voorwoord

Voor u ligt mijn afstudeerscriptie die ik heb geschreven voor mijn masteropleiding Publiek Management. Iets meer dan een jaar geleden kreeg ik te horen dat ik een van de gelukkigen was die deze masteropleiding mocht volgen.

Met deze masterscriptie komt er nu écht een einde aan mijn studietijd. Hoewel het op momenten toch best pittig was om voor het tweede jaar op rij een masteropleiding te volgen en dus ook voor het tweede jaar op rij een afstudeerscriptie te schrijven, heb ik geen moment spijt gehad van mijn keuze om deze opleiding te volgen. Het afgelopen jaar heb ik enorm veel nieuwe kennis en inzichten opgedaan, zowel over besturing in de publieke sector als over mijn eigen sterke kanten en ontwikkelpunten.

De afgelopen vijf maanden zijn voorbij gevlogen. De afgelopen periode heb ik vaak gewenst dat er meer uren in een dag zouden zitten, om mijn scriptie zo goed mogelijk te kunnen schrijven. Achteraf ben ik erg blij dat de tijd zo snel is gegaan en dat nu het moment is van afstuderen.

Graag wil ik mijn begeleider Mirko te bedanken: Mirko, bedankt voor je feedback op mijn altijd veel te uitgebreide stukken, voor je overview als ik door de bomen het bos niet meer zag, voor de snelle reacties op vragen, voor je scherpe en kritische opmerkingen die altijd leidden tot verbetering van mijn stuk, en voor je optimisme en vertrouwen gedurende het scriptieproces.

Ook wil ik graag Lars bedanken. Lars bedankt voor je feedback op mijn stukken, de kritische kanttekeningen en je positiviteit. Maar ook bedankt voor het prettige introductiegesprek wat iets meer dan een jaar geleden plaatsvond en waardoor ik me meteen thuis voelde op de USBO.

Graag wil ik ook mijn stagebegeleider vanuit de PO-Raad, Maarten, bedanken voor het meelesen en meedenken. Kirsten, jij ook bedankt voor de steun en het meedenken tijdens de onze stagedagen.

Tot slot gaat mijn dank uit naar mijn ouders, broer Caspar en zus Lotte en naar Merlijn voor jullie vertrouwen, het meedenken, meehelpen met inkorten of met het in elkaar zetten van figuren en voor de afleiding tussen het schrijven door.

Emma Claessen,
Helmond, juli 2017

Managementsamenvatting

Onderwijsbesturen in het PO staan voor uitdagingen: verantwoordelijkheden en verantwoordingslasten zijn toegenomen (Hooge, 2014; Turkenburg, 2008), bestuurlijke opdrachten zijn complexer (Inspectie van het Onderwijs, 2016a) en de maatschappelijke verwachtingen meer divers (Hooge, Janssen, Van Look, Moolenaar, & Slegers, 2015). Dit maakt dat er aandacht is voor versterking van het bestuurlijk vermogen (Commissie Meurs, 2013), met name vanuit een instrumentele, individuele benadering. Om in te kunnen spelen op de complexe, dynamische uitdagingen blijkt het echter van belang om vanuit sociale verbindingen tot collectief leren te komen. Er wordt onderzocht onder welke voorwaarden onderwijsbesturen zich kunnen ontwikkelen tot krachtige bestuurlijke gemeenschappen: gemeenschappen met sterke verbindingen van waaruit collectieve leerprocessen plaatsvinden.

Aan de hand van theorie is het concept 'bestuurlijk vermogen' uitgediept. Dit onderzoek gaat uit van bestuurlijk vermogen als het vermogen van organisaties om zich aan te passen aan veranderende omstandigheden (Nelissen, 2002, Nootboom, 2006), ten behoeve van sturing op onderwijskwaliteit (Hooge et al., 2015). Sociale verbindingen (Paquet, 1999), zoals hechte bestuurlijke gemeenschappen (van bestuurders, stafmedewerkers en schoolleiders) (Hooge et al., 2015), versterken bestuurlijk vermogen. Vanuit verbindingen kan de gemeenschap collectief leren, wat essentieel is om te kunnen aanpassen aan veranderende omstandigheden (Farazmand, 2009; Mittendorff, Geijssel, Hoeve, De Laat, & Nieuwenhuis, 2006). De Community of Practice theorie (Wenger, 1998b) biedt een perspectief op gemeenschappen die vanuit verbindingen collectief leren. Dit onderzoek gaat er van uit dat een bestuurlijke gemeenschap krachtig is wanneer deze kenmerken van een community of practice heeft. Uit de theorie komen voorwaarden naar voren voor een succesvolle community of practice (Probst & Borzillo, 2008; Wenger, McDermott, & Snyder, 2002b). Deze zijn onderverdeeld in de categorieën: individuele, interindividuele en institutionele randvoorwaarden. De verwachting is dat dit voorwaarden zijn voor een krachtige bestuurlijke gemeenschap.

Middels kwalitatieve interviews met bestuurders, schoolleiders en stafmedewerkers van vijf onderwijsbesturen is per bestuurlijke gemeenschap de mate van kracht en de soort kracht bepaald. Er blijken verschillende bestuurlijke-kracht profielen. Met name individuele en interindividuele randvoorwaarden doen ertoe: de wil om samen te werken en leren, een veilige, vertrouwde omgeving en de zaak scherp houden zijn randvoorwaarden voor een krachtige bestuurlijke gemeenschap. Institutionele randvoorwaarden faciliteren deze randvoorwaarden. Er blijkt een samenhang tussen bestuurlijke schaalgrootte, het bestuurlijke-kracht profiel en de (invulling van) randvoorwaarden.

Concluderend kan gesteld worden dat dé bestuurlijke gemeenschap niet bestaat maar dat er verschillende bestuurlijke-kracht profielen zijn. De aandacht voor en invulling van randvoorwaarden zijn context-afhankelijk. De drie randvoorwaarden zijn geen succesformule maar handvatten om te ontwikkelen tot krachtige bestuurlijke gemeenschappen, waarbij immer oog is voor de context. Vanuit de bevindingen zijn aanbevelingen geformuleerd voor besturen, de PO-Raad en de onderwijssector.

Overzicht tabellen, figuren en boxen

Tabellen

Tabel 1: Kenmerken Community of Practice	22
Tabel 2: Randvoorwaarden community of practice	25
Tabel 3: Respondenten onderzoek	32
Tabel 4: Onderzoeksfasen en activiteiten	33
Tabel 5: Operationalisering krachtige bestuurlijke gemeenschap	35
Tabel 6: Operationalisering individuele randvoorwaarden	37
Tabel 7: Operationalisering interindividuele randvoorwaarden	37
Tabel 8: Operationalisering institutionele randvoorwaarden	38

Figuren

Figuur 1: Conceptueel model randvoorwaarden krachtige bestuurlijke gemeenschap	29
Figuur 2: Conceptueel model op basis bevindingen	77

Boxen

Box 1: Voorbeeld interviewvragen krachtige bestuurlijke gemeenschap	35
Box 2: Voorbeeld interviewvragen voorwaarden	36

Inhoud

Hoofdstuk 1. Inleiding.....	9
1.1 Aanleiding	9
1.1.1 Bestuurlijk vermogen	9
1.1.2 Collectief leren in de bestuurlijke gemeenschap	10
1.2. Probleemstelling	11
1.2.1 Doel- en vraagstelling.....	11
1.2.2 Perspectief en aanpak	12
1.3 Relevantie.....	12
1.3.1. Maatschappelijke relevantie	13
1.3.2 Wetenschappelijke relevantie	13
1.4 Leeswijzer	13
Hoofdstuk 2. Besturen van Onderwijsorganisaties in het PO	14
2.1 Inleiding.....	14
2.2. Veranderend bestuur.....	14
2.2.1. Maakbaar bestuur	14
2.2.2. Professioneel bestuur.....	15
2.3. Onderwijsbestuur.....	16
2.3.1. Taken en verantwoordelijkheden	16
2.3.2. Toenemende aandacht voor bestuurlijke kwaliteit	17
2.4. Versterken bestuurlijk vermogen	17
2.4.1. Professionaliseringsactiviteiten	18
2.5. Slot	18
Hoofdstuk 3. Theoretisch kader.....	19
3.1. Inleiding.....	19
3.2. Bestuurlijk vermogen	19
3.3 Bestuurlijk vermogen als sociale verbindingen.....	20
3.4 Bestuurlijk vermogen als collectief leren	21
3.5 Communities of Practice	21
3.5.1. Sociale leertheorie	22
3.5.2 Kenmerken Communities of Practice.....	22
3.6 Ontwikkeling van Communities of Practice.....	24
3.6.1 Voorwaarden	24
3.7 Slot	28
Hoofdstuk 4. Design	30
4.1. Inleiding.....	30

4.2. Type onderzoek	30
4.2.1. Theoriegebruik	30
4.3. Onderzoeksofzet	31
4.3.1. Multiple-case study	31
4.3.2. Semigestructureerde interviews.....	31
4.3.3. Respondenten	31
4.4. Onderzoeksfasen	32
4.4.1. Verkenningfase	33
4.4.2. Voorbereidingsfase.....	34
4.4.3. Dataverzamelingsfase.....	34
4.5. Operationalisering	34
4.5.1. Krachtige bestuurlijke gemeenschap	35
4.5.2. Voorwaarden	36
4.6. Dataverwerking	39
4.7. Betrouwbaarheid en Validiteit.....	40
4.7.1. Betrouwbaarheid.....	40
4.7.2. Validiteit	40
Hoofdstuk 5. Bestuurlijke kracht.....	42
5.1 Inleiding.....	42
5.2. Groot schoolbestuur 1: Kracht bestuurlijke gemeenschap	42
5.3 Groot schoolbestuur 2: Kracht bestuurlijke gemeenschap	44
5.4. Middelgroot schoolbestuur 1: Kracht bestuurlijke gemeenschap.....	47
5.5. Middelgroot schoolbestuur 2: Kracht bestuurlijke gemeenschap.....	49
5.6. Middelgroot schoolbestuur 3: Kracht bestuurlijke gemeenschap.....	52
5.7 Slot	54
Hoofdstuk 6. Voorwaarden voor krachtige bestuurlijke gemeenschappen	55
6.1. Inleiding.....	55
6.2. Van theoretische naar empirische randvoorwaarden.....	55
6.3. Randvoorwaarden.....	56
6.3.1. Wil om samen te werken en samen te leren	56
6.3.2. Veilige en vertrouwde omgeving	58
6.3.3 De zaak scherp houden	61
6.4. Vergelijkende analyse: empirische randvoorwaarden binnen theoretische categorieën	66
6.5. Relatie randvoorwaarden en type kracht bestuurlijke gemeenschappen	67
6.5.1. De kracht van de dialoog	67
6.5.2. Van organisatie naar reflectie	68

6.5.3. Kracht van het eigenaarschap.....	69
6.5.4. Transitiekracht: van zakelijk naar persoonlijk.....	69
6.5.5. Gemeenschappelijkheid en Autonomie: Best of both worlds?.....	70
6.6 Slot	70
Hoofdstuk 7. Conclusies en Aanbevelingen.....	72
7.1. Inleiding.....	72
7.2. Beantwoording theoretische deelvragen.....	72
7.3. Beantwoording empirische deelvragen	73
7.4. Beantwoording onderzoeksvraag	75
7.5. Praktische en Academische implicaties.....	77
7.5.1. Praktische implicaties.....	77
7.5.2. Academische implicaties	80
7.6. Discussie: reflectie op eigen onderzoek	81
7.7 Tot slot.....	82
Literatuur.....	83
Bijlage 1. Topiclist bestuurder	89
Bijlage 2. Codeboom Krachtige bestuurlijke gemeenschap.....	93
Bijlage 3. Codeboom Individuele randvoorwaarde.....	94
Bijlage 4. Codeboom Interindividuele randvoorwaarden.....	95
Bijlage 5. Codeboom Institutionele randvoorwaarden.....	96

Hoofdstuk 1. Inleiding

1.1 Aanleiding

In Nederland zijn schoolbesturen eindverantwoordelijk voor de kwaliteit en continuïteit van het onderwijs (Hooge et al., 2015, p. 4; Inspectie van het Onderwijs, 2017b, p. 2); geen gemakkelijke opgave, gezien de verschillende uitdagingen waar schoolbesturen mee geconfronteerd worden.

Ten eerste zijn de verantwoordelijkheden voor schoolbesturen, als gevolg van autonomievergroting, de afgelopen jaren toegenomen (Turkenburg, 2008, p. 7). Dit heeft geleid tot meer verantwoordingseisen ten aanzien van de onderwijskwaliteit (Honingh & Ehren, 2012, p. 64; Noordegraaf & De Wit, 2012b, p. 968). Hooge (2014, p. 7) stelt dat de verantwoordingslast ‘enorm’ is. Daarnaast is de omgeving waarin schoolbesturen vandaag de dag functioneren complex (Inspectie van het Onderwijs, 2016a, p. 50): zij staan voor dynamische en uitdagende maatschappelijke vraagstukken. Hiermee wordt de bestuurlijke rol nog belangrijker en nemen verantwoordelijkheden verder toe. Voorbeelden van complexe bestuurlijke opdrachten zijn de ontwikkeling van passend onderwijs, samenwerking met kinderopvangorganisaties (Inspectie van het Onderwijs, 2016a, p. 50), aandacht voor *21st century skills* (Vermeulen, 2016, p. 40), samenwerking met ketenpartners, digitalisering¹, individualisering² en globalisering (Giddens, in Nelissen, 2002, p.17; Noordegraaf, Geuijen, & Meijer, 2011, pp. 34-36). Tot slot nemen maatschappelijke verwachtingen vanuit stakeholders (Noordegraaf & De Wit, 2012b), in diversiteit toe. De samenleving, overheid en politiek eisen excellente kwaliteit, algemene toegankelijkheid en maatwerk (Hooge et al., 2015, p. 3). Met het inspelen op verschillende belangen hebben schoolbesturen een meervoudige bestuurlijke opdracht (Putters, 2015).

1.1.1 Bestuurlijk vermogen

De toegenomen verantwoordelijkheden, complexe opdrachten en diverse maatschappelijke eisen, maken dat er steeds meer op schoolbesturen afkomt. Noordegraaf et al. (2011) stellen dat besturen niet altijd tegemoet kunnen komen aan deze eisen waardoor zij het gevoel hebben klem te zitten. De toenemende complexiteit stelt hoge eisen aan het bestuurlijk functioneren (Inspectie van het Onderwijs, 2016a). De capaciteit van schoolbesturen om adequaat te sturen op onderwijskwaliteit, beschrijven Hooge et al. (2015, p. 9) als ‘bestuurlijk vermogen’. Verschillende onderzoeken benadrukken het belang van versterking van bestuurlijk vermogen in het licht van de complexe maatschappelijke vraagstukken (Commissie Meurs, 2013, p. 7; Farazmand, 2009, p. 1017; Noordegraaf & De Wit, 2012a)

De afgelopen jaren is ingezet op professionalisering van schoolbesturen. Zo is sinds 2010 de Code Goed Bestuur van kracht. Een professionaliseringsagenda, waarin activiteiten als bestuurlijke visitaties en educatiesessies kunnen worden opgenomen (Commissie Meurs, 2013, pp. 24-25), maakt

¹ A. M. B. Martens, College van Bestuur, persoonlijke communicatie, 6 maart 2017

² <http://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2014/een-onderwijsstelsel-met-veerkracht/item7192>

hier onderdeel van uit (PO-Raad, 2014b). Een commissie monitort de professionalisering (PO-Raad, 2014b). Ook wetgeving richt zich op professionalisering van besturen. Zo is met de wet Goed Onderwijs Goed Bestuur de naleving van het instrument Code Goed Bestuur vastgesteld en zet de Wet Versterking Bestuurskracht onder andere in op benoemings- en beroepsprofielen voor bestuurders³.

In haar adviesrapport waarschuwt Commissie Meurs (2013, p. 29) voor een te instrumentele benadering van professionalisering van schoolbesturen, bijvoorbeeld in de vorm van professionaliseringsagenda's als kant-en-klare afvinklijsten. Desondanks lijken de ondernomen professionaliseringsactiviteiten veelal instrumenteel van aard: hulpmiddelen worden ingezet voor een vooraf vastgesteld doel. Daarbij zijn deze met name gericht op schoolbesturen *an sich*. Vermeulen (2016, pp. 40-42) bevestigt dat de huidige onderwijspraktijk voornamelijk uitgaat van kennisverwerving als individueel, doelgericht proces richting een gewenste eindsituatie.

1.1.2 Collectief leren in de bestuurlijke gemeenschap

Er lijkt voornamelijk vanuit een instrumentele, individuele benadering te worden ingestoken op versterking van bestuurlijk vermogen. Echter, om in te kunnen spelen op de dynamische eisen van de 21^e eeuw, is continue innovatie in onderwijsorganisaties middels gezamenlijk leren van wezenlijk belang (Fullan, 2015, p. 26; Mittendorff et al., 2006). Ook de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (Organisation for Economic Cooperation and Development, 2015, p. 4) benadrukt het belang van leren als sociaal proces voor een sterke, innovatieve leeromgeving.

Om tot collectief leren te komen is het aangaan en versterken van sociale verbindingen op bestuurlijk niveau essentieel. Hooge (2014, p. 19) stelt dat goed onderwijsbestuur niet enkel tot stand komt door inzet van regels en interventies, maar juist middels aandacht voor contact tussen professionals. Er zijn dan ook bestuurders nodig die zich met schoolleiders verbinden en het gesprek aangaan over goed onderwijs (Putters, 2015, p. 6). Commissie Meurs (2013) bevestigt dat het aangaan en onderhouden van verbindingen met anderen in de onderwijsorganisatie een belangrijk onderdeel van het bestuurlijk vermogen is (Commissie Meurs, 2013, p. 17) en benadrukt het belang van 'leren van en met elkaar' (Commissie Meurs, 2013, p. 28).

In recent onderzoek stellen Hooge et al. (2015, p. 10) dat een hechte bestuurlijke gemeenschap, bestaande uit bestuurders, stafmedewerkers en schoolleiders, een essentieel element is van bestuurlijk vermogen. Sterke verbondenheid op bestuurlijk niveau draagt bij aan de onderwijskwaliteit (Saatcioglu, Moore, Sargut, & Bajaj, 2011). Sturing op onderwijskwaliteit is dus niet enkel een bestuurlijke aangelegenheid, maar komt tot stand middels relaties, interacties en afstemming tussen leden van de bestuurlijke gemeenschap (Hooge et al., 2015).

De bestuurlijke gemeenschap biedt een context waarin gezamenlijk geleerd kan worden, ten behoeve van het versterken van het bestuurlijk vermogen en hiermee de onderwijskwaliteit. De Community of Practice Theorie biedt een perspectief op gemeenschappen die collectief leren (Wenger,

³ https://www.eerstekamer.nl/wetsvoorstel/34251_versterking_van_de

1998b). In een groep met veel kenmerken van een community of practice, is er meer kans op collectief leren (Mittendorff et al., 2006). Deze theorie neemt in dit onderzoek dan ook een centrale plaats in.

1.2. Probleemstelling

Met het oog op de toenemende verantwoordelijkheden, complexere bestuurlijke opgaven en diverse maatschappelijke eisen is versterking van het bestuurlijk vermogen van onderwijsorganisaties urgent. De afgelopen jaren is hier voornamelijk vanuit instrumentele, individuele benadering op ingezet. De complexe en dynamische uitdagingen waar schoolbesturen voor staan vragen echter een andere en bredere kijk op versterking van bestuurlijk vermogen. Het blijkt essentieel om versterking van bestuurlijk vermogen te benaderen als sociaal en lerend proces. De bestuurlijke gemeenschap biedt een context waarin leden vanuit sociale verbindingen tot collectief leren kunnen komen om zo het hoofd te bieden aan complexe uitdagingen.

Scholen blijken nog weinig gericht op het daadwerkelijk in de praktijk brengen van collectieve leerprocessen (Vermeulen, 2016, p. 26). Daarbij verschillen bestuurlijke gemeenschappen in de mate van hechtheid en belemmeren subgroepen kennis- en informatiedeling (Hooge et al., 2015, p. 96). Het lijkt er dan ook op dat bestuurlijke gemeenschappen (nog) niet krachtig genoeg zijn om optimaal in te kunnen spelen op de complexe opgaven en diverse eisen. Dit roept de vraag op onder welke voorwaarden onderwijsbesturen zich kunnen ontwikkelen tot een krachtige bestuurlijke gemeenschap: een gemeenschap met sterke, sociale verbindingen van waaruit collectieve leerprocessen plaatsvinden.

1.2.1 Doel- en vraagstelling

Bestuurlijke gemeenschappen lijken onvoldoende krachtig te zijn. Daarom is het doel van dit onderzoek om in kaart te brengen onder welke voorwaarden onderwijsbesturen zich tot krachtige bestuurlijke gemeenschappen kunnen ontwikkelen. De veronderstelling is dat krachtige bestuurlijke gemeenschappen meer bestuurlijk vermogen hebben. Versterking van het bestuurlijk vermogen van onderwijsorganisaties is essentieel om het hoofd te kunnen bieden aan huidige en toekomstige uitdagingen. Daarbij is het blijvend versterken van bestuurlijk vermogen van belang ten behoeve van de onderwijskwaliteit.

De onderzoeksvraag luidt: *Onder welke voorwaarden kunnen onderwijsbesturen zich tot krachtige bestuurlijke gemeenschappen ontwikkelen?*

De hoofdvraag wordt beantwoord middels theoretische en empirische deelvragen. Er zijn drie theoretische deelvragen opgesteld. Per deelvraag volgt een toelichting.

1. Wat is bestuurlijk vermogen?

Hoofdstuk twee legt uit wat bestuurlijk vermogen van onderwijsorganisaties is en verklaart de toenemende aandacht voor bestuurlijk vermogen in het onderwijs. In het theoretisch kader wordt op basis van wetenschappelijke artikelen verdere invulling gegeven aan het concept ‘bestuurlijk vermogen’. De definitie waarvan dit onderzoek uitgaat wordt toegelicht en beargumenteerd.

2. *Wat zijn (krachtige) bestuurlijke gemeenschappen?*

De tweede deelvraag diept het begrip ‘bestuurlijke gemeenschap’ verder uit. Er wordt een koppeling gemaakt met de Community of Practice theorie om tot het concept ‘krachtige bestuurlijke gemeenschap’ te komen.

3. *Onder welke voorwaarden kunnen onderwijsbesturen zich tot krachtige bestuurlijke gemeenschappen ontwikkelen?*

Aan de hand van de Community of Practice theorie worden voorwaarden voor de ontwikkeling van onderwijsbesturen tot krachtige bestuurlijke gemeenschappen uiteengezet. Op basis van deze theoretische inzichten is een conceptueel model ontwikkeld.

Vanuit de inzichten die zijn verkregen middels de eerste drie deelvragen, zijn de belangrijkste concepten geoperationaliseerd en middels deelvraag vier empirisch getoetst in de praktijk van het primair onderwijs. De empirische deelvraag is:

4. *Onder welke voorwaarden ontwikkelen onderwijsbesturen zich tot krachtige bestuurlijke gemeenschappen?*

Deze deelvraag brengt in beeld wat volgens bestuurders, schoolleiders en stafmedewerkers voorwaarden zijn voor ontwikkeling tot een krachtige bestuurlijke gemeenschap. Er is gevraagd naar theoretisch veronderstelde voorwaarden, er is ruimte gelaten voor inbreng van respondenten en er is gevraagd naar manieren waarop voorwaarden bewerkstelligd kunnen worden.

De laatste deelvraag heeft betrekking op implicaties van de onderzoeksbevindingen en luidt als volgt:

5. *Wat zijn de praktische en academische implicaties van de onderzoeksresultaten?*

Vanuit de onderzoeksuitkomsten zijn concrete aanbevelingen voor onderwijsbesturen, de PO-Raad en de onderwijssector afgeleid. Daarnaast zijn academische implicaties uiteengezet.

1.2.2 Perspectief en aanpak

De ‘Community of Practice’ theorie van Wenger (1998) vormt in dit onderzoek het perspectief van waaruit gekeken wordt naar de voorwaarden voor krachtige bestuurlijke gemeenschappen. Deze theorie gaat namelijk over sociaal, collectief leren binnen gemeenschappen. Ter beantwoording van de theoretische deelvragen, is vanuit deze theorie in kaart gebracht onder welke voorwaarden groepen mensen zich kunnen ontwikkelen tot een gemeenschap die vanuit verbindingen collectief leert. De theoretische inzichten worden gebruikt als richtinggevend bij het beantwoorden van de empirische deelvragen. Middels kwalitatief onderzoek, in de vorm van semigestructureerde interviews met bestuurders, stafmedewerkers en schoolleiders, zijn de empirische deelvragen beantwoord worden.

1.3 Relevantie

Dit onderzoek is zowel maatschappelijk als wetenschappelijk relevant. De maatschappelijke en wetenschappelijke relevantie wordt in deze paragraaf nader toegelicht.

1.3.1. Maatschappelijke relevantie

De maatschappelijke relevantie van dit onderzoek is allereerst gelegen in de toenemende verantwoordelijkheden, diversiteit van maatschappelijke verwachtingen en complexiteit van bestuurlijke opgaven. Om onderwijskwaliteit te blijven waarborgen en verbeteren is versterking van het bestuurlijk vermogen, middels ontwikkeling van onderwijsbesturen tot krachtige bestuurlijke gemeenschappen, essentieel. Daarnaast stelt Commissie Meurs (2013) dat schoolbesturen behoefte hebben aan meer richting en handvatten voor professionalisering van hun besturingspraktijk. De uitkomsten van dit onderzoek dragen hier wellicht aan bij. Tot slot is dit onderzoek maatschappelijk relevant voor de sectororganisatie primair onderwijs: de PO-Raad faciliteert besturen bij het nemen van verantwoordelijkheid voor onderwijskwaliteit. Samenwerking tussen leraren, schoolleiders en bestuurders is volgens hen een vereiste voor goed onderwijs⁴. De PO-Raad acht het dan ook van belang om bestuurlijke gemeenschappen te versterken⁵. Actuele ontwikkelingen zoals de toenemende aandacht voor schoolleiders vanuit het Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap (hierna: OCW) en het vernieuwde toezichtkader van de Inspectie van het Onderwijs, versterken dit belang.

1.3.2 Wetenschappelijke relevantie

Er zijn verschillende redenen waarom dit onderzoek ook wetenschappelijk relevant is. Allereerst stellen Hooge et al. (2015, p. 1) dat er nog weinig systematisch empirisch onderzoek is gedaan naar bestuurlijk vermogen op bovenschools niveau in het primair onderwijs. Daarnaast is de term ‘bestuurlijke gemeenschap’ recent voor het eerst geïntroduceerd (Hooge et al., 2015). Dit onderzoek bevindt zich hiermee op relatief nieuw terrein: er is nog weinig bekend over de ontwikkeling van onderwijsbesturen tot krachtige bestuurlijke gemeenschappen. Tot slot draagt het theoretisch perspectief bij aan de wetenschappelijke relevantie van dit onderzoek. Eerder is de bestuurlijke gemeenschap onderzocht vanuit de sociaal kapitaaltheorie, met een focus op sociale verbindingen tussen leden (Hooge et al., 2015). De Community of Practice theorie legt de focus op collectieve leerprocessen. Burch & Spillane (2004) hebben deze theorie toegepast op een deel van de bestuurlijke gemeenschap, namelijk op stafmedewerkers en schoolpersoneel. De bestuurlijke gemeenschap is als geheel echter nog nooit onderzocht vanuit de Community of Practice theorie.

1.4 Leeswijzer

Hoofdstuk twee beschrijft de context waarin besturen uit het primair onderwijs opereren. Het derde hoofdstuk vormt het theoretisch kader. Het hoofdstuk ‘design’ beschrijft de onderzoeksmethode. Hoofdstuk vijf en zes zetten de bevindingen uiteen. Het laatste hoofdstuk beschrijft de conclusies: er wordt antwoord gegeven op de deelvragen en hoofdvraag. Op basis hiervan worden praktische en academische implicaties uiteengezet.

⁴ <https://www.poraad.nl/themas/goed-bestuur>

⁵ M. Lamé, persoonlijke communicatie, 7 februari 2017

Hoofdstuk 2. Besturen van Onderwijsorganisaties in het PO

2.1 Inleiding

Dit hoofdstuk zet de belangrijkste ontwikkelingen ten aanzien van onderwijsbesturen in het primair onderwijs (vanaf hier: PO) uiteen. Ten eerste worden de veranderende perspectieven op wat onderwijsbestuur is beschreven, gevolgd door informatie over taken en verantwoordelijkheden van onderwijsbesturen en de verklaring van de aandacht voor versterking van bestuurlijk vermogen. Tot slot worden activiteiten ter versterking van het bestuurlijk vermogen beschreven.

2.2. Veranderend bestuur

De perspectieven op de taken en verantwoordelijkheden van onderwijsbestuur zijn in de loop der jaren sterk veranderd. Deze paragraaf geeft de belangrijkste verschuivingen weer.

2.2.1. Maakbaar bestuur

Eind jaren '70 stond de legitimiteit van de verzorgingsstaat onder druk (Karsten, 1999, p. 370): de financiële capaciteit van de overheid nam af terwijl de eisen en behoeften van burgers toenamen (Noordegraaf, 2015). De overheid werd niet langer gezien als probleemoplosser maar als bureaucratisch en bijdrager aan (economische) problemen (Noordegraaf, 2015, p. 33).

Om in te kunnen spelen op de maatschappelijke veranderingen en verwachtingen was meer efficiëntie in de publieke sector vereist (Karsten, 1999). Dit leidde begin jaren '80 tot de opkomst van New Public Management (NPM) (Bronneman-Helmers, 2011, p. 81): de toepassing van managementtechnieken uit de private sector in de publieke sector (Osborne, 2006; Rhodes, 1996). Deze managementbenadering, ook wel aangeduid als *managerialism* (Noordegraaf et al., 2011, p. 15; Rhodes, 1996), kenmerkt zich door duidelijke targets, meten van prestaties, klantgerichtheid, marktcompetitie (Rhodes, 1996) en een rationele aanpak van maatschappelijke problemen (Noordegraaf et al., 2011). Noordegraaf en De Wit (2012a, p. 10) typeren deze hervormingen als *managed governance*: het idee dat het besturen van organisaties maakbaar is.

2.2.1.1. Autonomie en deregulering

De opkomst van NPM leidde in de jaren '80 en '90 tot aanzienlijke veranderingen in het Nederlandse onderwijsstelsel, waaronder deregulering en autonomievergroting voor onderwijsbesturen (Bronneman-Helmers, 2011, p. 360; Karsten, 1999, p. 311). De verwachting was dat dit zou bijdragen aan de onderwijskwaliteit (Honingh & Van Thiel, 2014, p. 18) en hiermee aan de doelmatig- en doeltreffendheid van onderwijsinstellingen. Scholen met autonomie zouden zich beter kunnen aanpassen aan de omgeving (Onderwijsraad, 2000a, p. 3) en zouden zichzelf het beste kunnen managen (Karsten, 1999, p. 311). De autonomie had betrekking op bedrijfs- en beheersmatige aspecten en intern beleid (Honingh & Van Thiel, 2014, p. 23). Volgens Hooge (2013) is de autonomie op dit gebied de afgelopen dertig jaar toegenomen (p. 6), met invoering van de lumpsumfinanciering in 2006 als slotstuk (Hooge et al., 2015, p. 5).

2.2.1.2. Schaalvergroting

Als gevolg van toenemende autonomie hebben er in het PO veel bestuurlijke schaalvergrotingen plaatsgevonden, voornamelijk met het oog op het opvangen van financiële risico's en ten behoeve van overheidsbezuinigingen (Bronneman-Helmers, 2011; Onderwijsraad, 2000b). Dit was niet zonder nadelige gevolgen⁶: onderwijsbesturen zijn hierdoor verder af komen te staan van het primaire proces (Bronneman-Helmers, 2011, p. 47; Frissen et al., 2015). Er werd geklaagd over de te autonome positie van schoolbesturen (Frissen et al., 2015, p. 11) en zij zouden te bedrijfsmatig werken (Noordegraaf, 2008) met bijvoorbeeld een overmatige focus op afrekenbare eindopbrengsten (Frissen et al., 2015, p. 11). Noordegraaf (2008) neemt dan ook een kloof tussen schoolmanagers en docenten waar. Genoemde gevolgen hiervan zijn afbreuk van de onderwijskwaliteit (Bronneman-Helmers, 2011, p. 49), de-professionalisering en beklemming van professionals (Noordegraaf, 2008).

2.2.1.3. Verantwoordelijkheid en verantwoording

Met het beleid gericht op autonomievergroting en deregulering, veranderde de rol van de overheid van centraal bestuursorgaan naar een op afstand sturende overheid (Bronneman-Helmers, 2011, p. 26; Onderwijsraad, 2000a, p. 1). Toch hield de overheid zowel direct als indirect invloed op onderwijsinhoudelijke processen, waarmee autonomie op dit gebied juist werd ingeperkt (Honingh & Van Thiel, 2014, p. 24; Karsten, 1999, p. 312). De toegenomen ruimte en verantwoordelijkheid ging gepaard met meer vraag naar transparantie en het afleggen van verantwoording (Bronneman-Helmers, 2011, p. 27). De overheid stelde kwaliteitskaders, de prestatie-eisen namen toe (Bronneman-Helmers, 2011, p. 47, p. 351) en de kwaliteit van scholen werd achteraf getoetst (Karsten, 1999, p. 310).

Met de inwerkingtreding van de wet Goed onderwijs Goed bestuur in 2010, is de verantwoordelijkheid van onderwijsbesturen voor de onderwijskwaliteit verder vergroot (PO-Raad, 2014b, p. 10). Deze wet stelt schoolbesturen hier expliciet verantwoordelijk voor: minimum kwaliteitseisen zijn vastgelegd en de overheid heeft de mogelijkheid om bij langdurig of ernstig achterblijvende onderwijskwaliteit of bestuurlijk wanbeheer, maatregelen te nemen⁷.

2.2.2. Professioneel bestuur

In het licht van de maatschappelijke ontwikkelingen is de opkomst van NPM onvermijdelijk (Noordegraaf et al., 2011, p. 45). Echter, Noordegraaf en De Wit (2012a, p. 5) stellen dat maakbaar bestuur tegen haar grenzen aanloopt. Deze benadering biedt geen oplossing voor de complexe opgaven waar publieke organisaties voor staan (Noordegraaf et al., 2011). Zo is er geen oog voor politieke en professionele invloeden (Noordegraaf, 2015), kunnen sociale waarden middels financiële prestaties niet goed gemeten worden (Moore, 2000) en leiden prestatie-meetsystemen tot perverse effecten (De Bruijn, 2011), ook binnen onderwijsbesturen (Bronneman-Helmers, 2011, p. 360). Er blijkt zelfs

⁶ <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2008/de-bestuurlijke-ontwikkeling-van-het-nederlandse-onderwijs/item426>

⁷ <https://abonneren.rijksoverheid.nl/nieuwsbrieven/archief/artikel/33/11a9ef13-80ef-4c6a-99d1-e78a5d554e7c/07a0c6ce-d6a4-42aa-86f2-70c3216297ee>

sprake van een ‘prestatie paradox’: bedrijfsmatige principes verminderen de prestaties (Noordegraaf et al., 2011, p. 44).

Noordegraaf en De Wit (2012a) pleiten voor een professioneel-politiek perspectief met drie uitgangspunten. Ten eerste: niet enkel aandacht voor feitelijke kennis, maar ook voor de ervaringen en praktische kennis van professionals. Ten tweede focust dit perspectief niet op rationaliteit maar op redelijkheid en begrijpelijke, haalbare aspecten van organisatieprocessen. Een derde kenmerk is aandacht voor bruikbare aanpakken door met partijen die bij de prestaties betrokken zijn, vorm te geven aan prestatiestandaarden en vervolgcacties. Dergelijke betekenisgeving aan prestatiesystemen wordt aangeduid met de term ‘slimme prestatiesystemen’ (Noordegraaf & De Wit, 2012a).

Omdat publieke organisaties te maken hebben met diverse en soms botsende logica’s (prestaties, professionals en politiek) is er niet één beste manier van besturing (Noordegraaf, 2015, p. 10). Het uitgangspunt is dat sturing moet passen bij de maatschappelijke vraagstukken waar de organisatie voor staat (Noordegraaf, 2008). Dit wordt ook wel aangeduid als de ‘contingentie-benadering’: afstemming van de managementbenadering op de omgeving. Vaak is in complexe omgevingen het gecombineerd inzetten van logica’s, met besef en behoud van hun strijdigheid, gepast. Dit wordt ook wel ‘*interplay*’ genoemd. Deze sturingswijze vereist dat bestuurders zich bewust zijn van hun omgeving (Noordegraaf, 2015, p. 10) en vraagt van hen dat zij reflecteren op de mogelijkheden en effecten van hun handelen (Noordegraaf et al., 2011, p. 441).

Tot slot is het van belang om los te komen van de kritiek op te bedrijfsmatige en op afstand sturende bestuurders (Noordegraaf, 2008; Noordegraaf et al., 2011) omdat deze kloof in het onderwijs niet aanwezig blijkt. Onderwijsmanagers zijn juist mediators van *managerialism*: zij brengen de management-benaderingen samen met aandacht voor professionals (Noordegraaf & De Wit, 2012b).

2.3. Onderwijsbestuur

In 2016 telde het primair onderwijs in Nederland 6893 scholen⁸ en anno 2017 zijn er 1052 schoolbesturen⁹. Het bestuurlijk landschap in het primair onderwijs kent een grote variëteit. Er is diversiteit op het gebied van denominatie, omvang van schoolbesturen en de inrichting van het bestuur en interne toezicht (Honingh & Hooge, 2012, p. 57). De meeste schoolbesturen kiezen voor one-tier- of voor een two-tierstructuur (Honingh & Hooge, 2012). Bij een one-tierstructuur zijn bestuurders en intern toezichthouders samengevoegd in één orgaan. Een two-tierstructuur kent een organieke scheiding tussen het bestuur en onafhankelijke raad van toezicht (Hooge & Honingh, 2011, p. 19-20).

2.3.1. Taken en verantwoordelijkheden

In beleidsdocumenten en -rapporten komen verschillende functies en elementen van onderwijsbesturen naar voren. Volgens Honingh en Hooge (2012, p. 59) zijn het verkrijgen en behouden van legitimiteit en vertrouwen vanuit stakeholders, de overheid en de samenleving en het bijdragen aan de

⁸ <https://www.onderwijsincijfers.nl/kengetallen/primair-onderwijs/instellingenpo/aantal-instellingen>

⁹ <https://www.poraad.nl/nieuws-achtergronden/het-primair-onderwijs-in-cijfers>

onderwijskwaliteit functies van onderwijsbesturen. Klarus en De Vijlder (2010, p. 214-215) benadrukken dat goed bestuur niet enkel gaat over formele instrumenten maar over leiderschap, integriteit, transparantie en morele verantwoordelijkheid van bestuurders. Bussemaker en Dekker (2013, p. 7) gaan uit van drie beginselen voor wenselijk bestuurlijk gedrag: de bestuurder staat voor onderwijskwaliteit, handelt professioneel en ethisch verantwoord en is aanspreekbaar op zijn gedrag.

Het adviesrapport van Commissie Meurs (2013, p. 20) onderscheidt drie ingrediënten voor goed onderwijsbestuur: de bestuurlijke taak, opgave en het bestuurlijk vermogen. De bestuurlijke taak is datgene wat een bestuur minimaal te doen staat waaronder waarborgen van onderwijskwaliteit, strategische positionering van de organisatie, verbindingen met stakeholders, bedrijfsvoering en goed werkgeverschap. De bestuurlijke opgave is de specifieke opdracht voor het bestuur, welke afhankelijk is van positie en context van de organisatie. In onderwijssystemen moeten voldoende vermogens aanwezig zijn om effectief te kunnen sturen op onderwijskwaliteit (Frissen et al., 2015, p. 4). Wat een bestuur moet kunnen om de bestuurlijke taak uit te voeren wordt aangeduid als bestuurlijk vermogen: competenties, vaardigheden en houding van een bestuur, zoals pro activiteit, rollen expliciteren en verbindingen onderhouden. Adequate uitvoering van de bestuurlijke taak vereist afstemming tussen het bestuurlijk vermogen en de bestuurlijke opgave (Commissie Meurs, 2013, p. 20).

2.3.2. Toenemende aandacht voor bestuurlijke kwaliteit

De afgelopen jaren is de aandacht voor de kwaliteit van bestuurlijk handelen van schoolbesturen toegenomen. Diverse incidenten binnen onderwijsland, zoals de affaire rondom afstudeertrajecten op Hogeschool Inholland en financieel mismanagement bij Amarantis (Honingh & Van Thiel, 2014, p. 33), zetten de legitimiteit van schoolbesturen onder druk (Commissie Meurs, 2013, p. 9; Onderwijsraad, 2013). Daarnaast nam de aandacht voor kwaliteit van onderwijsbesturen toe omdat zij geconfronteerd werden met een snel veranderende samenleving en complexe opgaven (Bronneman-Helmers, 2011, p. 76), zoals Passend onderwijs en bevolkingskrimp (Commissie Meurs, 2013, p. 27). De opkomst van internationaal vergelijkend onderzoek, leverde extra druk tot kwaliteitsverbetering op (Bronneman-Helmers, 2011, p. 115). Verder is er toenemende aandacht voor kwaliteit van bestuurlijk handelen, omdat dit daadwerkelijk van invloed blijkt op onderwijskwaliteit (bv. Inspectie van het Onderwijs, 2014). Onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs (2017a, p. 71) toont dat hechte teams, goede schoolleiders en goede bestuurders met een gedeelde visie en ambitie het fundament voor kwalitatief goed onderwijs vormen. Kwaliteitsonderzoeken richten zich dan ook steeds meer op schoolbesturen (Rijksoverheid, 2016, p. 11).

2.4. Versterken bestuurlijk vermogen

Vanwege de toenemende verantwoordelijkheden, complexere bestuurlijke opgaven en diverse maatschappelijke eisen, heeft de professionalisering van schoolbesturen een extra stimulans (Commissie Meurs, 2013, p. 30) en is continue versterking van het bestuurlijk vermogen van onderwijsorganisaties urgent (Commissie Meurs, p. 6).

2.4.1. Professionaliseringsactiviteiten

De PO-Raad zet zich als sectororganisatie in voor verdere professionalisering van schoolbesturen, ten behoeve van de onderwijskwaliteit¹⁰. Hierin volgen zij het advies van Commissie Meurs (2013), wat onder andere uitgaat van een duidelijke verdeling van toezichts- en bestuurstaken (p. 17) en focus op ontwikkeling in plaats van controle en sanctionering (Commissie Meurs, p. 5).

Een professionaliseringsactiviteit is de ontwikkeling van de ‘Code Goed Bestuur’, die in 2010 door leden van de PO-Raad is vastgesteld. De wet Goed onderwijs Goed bestuur stelt dat ieder bestuur volgens dit instrument moet werken¹¹. Ook de code beschrijft de noodzaak van permanente professionalisering (PO-Raad, 2014b, p. 10). Honingh & Hooge (2012, p. 56) benadrukken het belang om vanuit de code het gesprek aan te gaan over goed bestuur. Een monitorcommissie ziet toe op naleving van de code en professionalisering van onderwijsbesturen (PO-Raad, 2014b).

Andere professionaliseringsactiviteiten van de PO-Raad zijn programma’s voor verbetering van zwakke scholen, voeren van financieel management, afleggen van verantwoording¹², bestuurlijke visitatie en het opstellen van een professionaliseringsagenda (PO-Raad, 2014, p. 10). Deze agenda kent onderdelen als trainingen (Commissie Meurs, 2013, p. 24). Het adviesrapport ‘Duurzame Groei’ beschrijft dat beroepsstandaarden voor bestuurders de kwaliteit van onderwijsbesturen kunnen verbeteren (Rijksoverheid, 2016, p. 13). Met de in juni 2016 aangenomen Wet Versterking Bestuurskracht, is ingezet op dergelijke benoemings- en beroepsprofielen¹³. Ondanks dat Commissie Meurs (2013) waarschuwt voor een te instrumentele benadering van professionalisering van onderwijsbesturen, is een dergelijke benadering waarneembaar. Bussemaker en Dekker (2013, p. 5) bevestigen dat de overheid met name middels wet- en regelgeving en codes heeft ingezet op professionalisering van bestuur. Commissie Meurs (2013, p. 28) acht het van belang de onderwijssector vooral te versterken door meer van en met elkaar te leren. Dit vraagt van bestuurders dat zij zich verbinden met onder andere directeuren (Commissie Meurs, 2013, pp.19-20; Frissen, 2015, p. 11). Ook de Onderwijsraad (2016, p. 14) adviseert een open, lerende houding van bestuurders en schoolleiders om de onderwijskwaliteit te versterken.

2.5. Slot

Perspectieven op effectief bestuur in de publieke sector zijn in de loop der jaren veranderd. Het idee van maakbaar bestuur lijkt geen oplossing voor de complexe opgaven waar onderwijsbesturen voor staan. De toenemende maatschappelijke eisen en de turbulente omgeving vereisen versterking van bestuurlijk vermogen. Hier lijkt vooral vanuit een instrumentele, individuele benadering op te zijn ingezet. Recentelijk een beweging waarneembaar naar het politiek-professionele perspectief: het belang van verbindingen en samen leren binnen onderwijsorganisaties wordt benadrukt.

¹⁰ <http://jaarverslagen.poraad.nl/vereniging-po-raad>

¹¹ <https://abonneren.rijksoverheid.nl/nieuwsbrieven/archief/artikel/33/11a9ef13-80ef-4c6a-99d1-e78a5d554e7c/07a0c6ce-d6a4-42aa-86f2-70c3216297ee>

¹² <https://www.poraad.nl/strategische-beleidsagenda/bestuur-als-motor>

¹³ https://www.eerstekamer.nl/wetsvoorstel/34251_versterking_van_de

Hoofdstuk 3. Theoretisch kader

3.1. Inleiding

Dit hoofdstuk beschrijft theoretische inzichten over (het versterken van) bestuurlijk vermogen, bestuurlijke gemeenschappen, lerende besturen en communities of practice. Vervolgens wordt de koppeling gemaakt naar krachtige bestuurlijke gemeenschappen. Het hoofdstuk eindigt met een conceptueel model dat als uitgangspunt dient bij de empirische fase.

3.2. Bestuurlijk vermogen

De omgeving waarin besturen van publieke organisaties zich in de 21^e eeuw bevinden, is als gevolg van globalisering onzeker, complex en dynamischer dan ooit (Farazmand, 2009; Kooiman, Bavinck, Chuenpagdee, Malon, & Pullin, 2008, p. 2). Traditionele bestuurlijke capaciteiten, zoals bureaucratische modellen en het marktmechanisme lijken niet in staat om tegemoet te komen aan de uitdagingen waar publieke instellingen mee geconfronteerd worden (Farazmand, 2009, p. 1007, 2017; Farazmand, 2015, p. 13; Paquet, 1999, p. 3). De complexiteit van uitdagingen, maakt beheersing onmogelijk (Nootboom & Teisman, 2008, p. 92).

De veranderende omgeving vraagt om een andere capaciteit van besturen (Kooiman et al., 2008; Nelissen, 2002). “*Samenlevingen die geconfronteerd worden met veranderende omstandigheden hebben bestuurlijk vermogen nodig*”, zo stellen Nootboom en Teisman (2008, p. 90). Ook volgens Farazmand (2009, p. 1017) is het opbouwen, ontwikkelen en versterken van bestuurlijk vermogen van publieke instellingen essentieel om zich staande te houden in de turbulente omgeving.

Het concept ‘bestuurlijk vermogen’, oftewel *administrative capacity* is een veelgebruikte term in wetenschappelijke onderzoeken. Desondanks is het in geen enkel onderzoeksveld vastgesteld als kernconcept. Het concept kent dan ook verschillende invullingen (Addison, 2009, p. 15). Nelissen, Goverde en Van Gestel (in Nelissen, 2002) beschrijven bestuurlijk vermogen als de mate waarin bestuursvormen succesvol zijn in het omgaan met maatschappelijke en bestuurlijke problemen. Hooge et al. (2015, p. 6) beschrijven bestuurlijk vermogen als het geheel aan factoren en elementen die vereist zijn om organisaties effectief te besturen. Het bestuurlijk vermogen van onderwijsorganisaties in het bijzonder beschrijven zij als de capaciteit van besturen om adequaat te sturen op de onderwijskwaliteit. De effectiviteit van besturen is afhankelijk van de periode en context waarin besturen zich bevinden (Kooiman et al., 2008, p. 3). Farazmand (2009, p. 1013) benadrukt dat aanpassing van organisaties aan omstandigheden van belang is om tegemoet te komen aan uitdagingen van de 21^e eeuw. Ook uit andere onderzoeken blijkt het belang van het vermogen om aan te passen aan de veranderende omgeving (Nelissen, 2002; Nootboom, 2006). Zo beschrijft Nootboom (2006) bestuurlijk vermogen als de flexibiliteit en slagvaardigheid om ons als individuen en als samenleving aan te kunnen passen aan veranderende omstandigheden, en stelt Nelissen (2002) dat vormen van bestuur die zich het beste kunnen aanpassen aan de omgeving, de vormen zijn die overleven.

Er is geen eenduidige definitie van het concept ‘bestuurlijk vermogen’. Gezien de complexe, dynamische omgeving waarin onderwijsorganisaties functioneren gaat dit onderzoek uit van

bestuurlijk vermogen als het vermogen van onderwijsorganisaties om zich aan te passen aan veranderende omstandigheden (Nelissen, 2002; Nootboom, 2006), ten behoeve van adequaat sturen op onderwijskwaliteit (Hooge et al., 2015).

3.3 Bestuurlijk vermogen als sociale verbindingen

Bestuurlijk vermogen kan gegenereerd worden middels het aangaan en onderhouden van sociale verbindingen (bv. Farazmand, 2009; Nootboom, 2006; Paquet, 1999). Zo stelt Nootboom (2006, p. 8) dat het bestuurlijk vermogen toeneemt wanneer verschillende delen van een samengesteld systeem¹⁴ beter leren samenwerken en verbindend vermogen genereren. De netwerken die hieruit ontstaan leiden tot een grotere collectieve intelligentie en versterken het aanpassingsvermogen van een systeem (Nootboom, 2006, p. 23). Een gedeeld belang vinden lijkt een voorwaarde voor adaptieve netwerken (Nootboom & Teisman, 2008, p. 96). Aanpassing aan een turbulente omgeving vereist ook volgens Paquet (1999, p. 7) dat organisaties netwerken creëren, met continue onderhandelingen tussen betrokkenen en afwezigheid van macht vanuit één persoon. De capaciteit om collaboratieve, transparante samenwerkingsverbanden met gedeelde verantwoordelijkheid te vormen, draagt bij aan het bestuurlijk vermogen van publieke organisaties (Farazmand, 2009, p. 1014).

Het belang van sociale verbindingen ten behoeve van bestuurlijk vermogen komt ook in andere onderzoeken naar voren (bv. Bowles & Gintis, 2002; Hooge et al., 2015). Zo stellen Bowles en Gintis (2002) dat een gemeenschap, een groep mensen die in verbinding zijn en direct, frequent en op veelzijdige manieren communiceren, een onderdeel is van goed bestuur. Gemeenschappen zijn namelijk in staat om problemen op te lossen die individuele actoren, de markt of de overheid niet kunnen aanpakken (Bowles & Gintis, 2002, pp. 420-421). Een hechte bestuurlijke gemeenschap, die zich kenmerkt door relaties en interacties tussen bestuurders, schoolleiders en stafmedewerkers is volgens Hooge et al. (2015, p. 10) een essentieel onderdeel van het bestuurlijk vermogen van onderwijsorganisaties. Vanuit hechte gemeenschappen komt sociaal kapitaal, in de vorm van onder andere onderling vertrouwen (Bowles & Gintis, 2002, p. 423; Hooge et al., 2015, p. 10), een gezamenlijke visie en uitwisseling van sociale hulpbronnen zoals kennis tot stand (Hooge et al., 2015, p. 10), wat bijdraagt aan het besturen van organisaties (Bowles & Gintis, 2002, p. 423). Vertrouwen in elkaars capaciteiten, doelen gericht op onderwijsleerprocessen en ondersteuning vanuit bestuurders bevorderen het sociaal kapitaal in de bestuurlijke gemeenschap. Bestuurlijke gemeenschappen blijken echter te verschillen in de mate van hechtheid. Bovendien constateren Hooge et al. (2015, p. 98) subgroepen binnen sommige bestuurlijke gemeenschappen, welke ontstaan doordat er minder relaties worden aangegaan met directeuren van minder goed functionerende scholen.

Ondanks dat er in het onderzoek van Hooge et al. (2015, p. 100) geen directe relatie tussen sociaal kapitaal en onderwijskwaliteit werd gevonden, toont onderzoek van Saatcioglu et al. (2011) dit

¹⁴ Een samengesteld systeem bestaat uit subsystemen die meer aandacht hebben voor interne interacties dan voor interacties met de omgeving (Nootboom & Teisman, 2008, p. 92)

wel aan: sterke banden tussen leden van schoolbesturen, in de vorm van een gedeelde visie, onderling vertrouwen en open informatiedeling op bestuurlijk niveau, dragen bij aan de financiële en academische uitkomsten van onderwijsorganisaties. Hiermee komt het belang van verbindingen tussen leden van bestuurlijke gemeenschappen, ten behoeve van het bestuurlijk vermogen, naar voren.

3.4 Bestuurlijk vermogen als collectief leren

Vanuit verbindingen op bestuurlijk niveau kan een volgende stap richting versterking van bestuurlijk vermogen gezet worden. Zo stelt Paquet (1999, p. 7) dat organisaties vanuit netwerken tot leren kunnen komen om zich zo optimaal aan te passen aan de veranderende omgeving. Het streven naar doorgaande ontwikkeling en het constante proces van leren is cruciaal bij aanpassing aan de veranderende omgeving (Farazmand, 2009, p. 1013). Hierbij is het van belang dat er in het systeem als geheel geleerd wordt (Nooteboom, 2006, p. 10). Het omgaan met en oplossen van complexe opgaven vereist namelijk collectieve kennis vereist (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002a, p. 10). Collectief leren kan bijdragen aan aanpassing aan de veranderende omgeving (Mittendorff et al., 2006), en hiermee aan het bestuurlijk vermogen. Bovendien draagt vertrouwen, wat in een hechte bestuurlijke gemeenschap kan ontstaan (Bowles & Gintis, 2002; Hooge et al., 2015, p. 96), bij aan effectief sociaal leren (Paquet, 1999, p. 241). Subgroepen binnen een bestuurlijke gemeenschap belemmeren kennisdeling en -uitwisseling en hiermee het leren van elkaar (Hooge et al., 2015, p. 96)

Ook ten aanzien van onderwijsorganisaties in het bijzonder komt het belang van collectief leren naar voren. Om in te kunnen spelen op en tegemoet te kunnen komen aan de dynamische en diverse eisen van de 21^e eeuw, is continue innovatie middels gezamenlijk leren, door onder andere scholen en besturen, van wezenlijk belang (Fullan, 2015, p. 26). Ook Vermeulen (2016, p. 49) stelt dat collectief leren in en door scholen een vereiste is om te kunnen omgaan met de complexe uitdagingen.

3.5 Communities of Practice

De vorige paragrafen maken duidelijk dat sociale verbindingen en collectief leervermogen belangrijk zijn om als (onderwijs)organisatie aan te kunnen passen aan de steeds veranderende omgeving en op deze manier bestuurlijk vermogen te genereren. Communities of practice bieden een perspectief op gemeenschappen die vanuit verbindingen tot collectief leren komen (Wenger, 2011). Het vermogen om als organisatie te leren en vernieuwen is afhankelijk van de ontwikkeling tot een community of practice (Wenger, 1998b, p. 253). McDermott (1999, p. 1) stelt dat communities of practice een effectieve manier zijn om leren te versterken en verspreiden. In gemeenschappen met veel kenmerken van een community of practice is er meer sprake van collectief leren (Mittendorff et al., 2006). Bovendien stellen Noordegraaf en De Wit (2012a, p. 30) dat in communities of practice elementen van het professioneel-perspectief (zie paragraaf 2.2.2.) terug te vinden zijn. Dit perspectief biedt een uitgangspunt bij het besturen van publieke organisaties in een weerbarstige en dynamische omgeving. De Community of Practice theorie is dan ook een passend perspectief voor dit onderzoek. Deze paragraaf beschrijft allereerst waar de Community of Practice theorie vandaan komt. Vervolgens

wordt de theorie toegelicht, worden kenmerken van een community of practice in kaart gebracht en volgt informatie over voorwaarden voor een levendige, succesvolle community of practice.

3.5.1. Sociale leertheorie

De term ‘Community of Practice’ is bedacht door Jean Lave en Etienne Wenger (in Wenger, 1998b). De Community of Practice theorie is een leertheorie. Er zijn verschillende leertheorieën (Wenger, 1998b, p. 4), zoals het behaviorisme (Skinner, 1974) (leren als gedragsverandering door externe prikkels) en het cognitivisme (leren als mentaal informatieverwerkingsproces) (Anderson, 1983).

De Community of Practice theorie ziet leren niet enkel als individuele, mentale representaties (cognitief perspectief) of als gedrag dat geconditioneerd wordt in een omgeving (behavioristisch perspectief) (Hoadley, 2012, p. 288), maar heeft aandacht voor relationele aspecten van leren in gemeenschappen (Handley, Sturdy, Fincham, & Clark, 2006, p. 641). De Community of Practice theorie gaat uit van leren als sociale participatie (Wenger, 1998a; Wenger 1998b) en is te typeren als sociale leertheorie. Sociale participatie is het proces van een actieve participant zijn in de praktijken van sociale gemeenschappen en identiteitsvorming in relatie tot deze gemeenschappen (Wenger, 1998b, p. 4). Leren heeft in dit perspectief betrekking op een relationeel eigendom van individuen, dat tot stand komt in context en interactie met elkaar. Dit betekent dat kennis is ingebed in culturele, gedeelde praktijken (Hoadley, 2012. p. 288).

3.5.2 Kenmerken Communities of Practice

Deze subparagraaf bespreekt achtereenvolgens de vier kenmerken van communities of practice (zie tabel 1)

1. Gezamenlijk domein
2. Gezamenlijke activiteiten en regelmatige interactie
3. Verbondenheid
4. Collectief leren

Tabel 1. *Kenmerken Community of Practice*

1. Gezamenlijk domein

Allereerst bestaat een community of practice uit een groep mensen die tot een gezamenlijk domein behoren. Leden hebben een gedeelde zorg, passie, belangstelling (Wenger, 2011, p. 1) of een gedeeld doel (McDermott, 1999). Leden zijn sterk betrokken en toegewijd tot dit domein en beschikken hierdoor over gedeelde competenties. Ze zijn met elkaar verbonden door hun collectieve begrip over waar hun gemeenschap over gaat en ze houden elkaar hiervoor verantwoordelijk (Wenger, 2011, p. 1-2). Volgens Wenger (1998a, p. 2) ontstaan communities of practice rond zaken die mensen van belang vinden en is de gemeenschap vanuit deze gezamenlijke belangstelling te zien als een *joint enterprise*.

2. Gezamenlijke activiteiten en regelmatige interactie

Een tweede kenmerk is de betrokkenheid van de leden bij gezamenlijke activiteiten (Wenger, 1998a, p. 2). Zo nemen ze deel aan discussies, helpen ze elkaar en delen ze informatie. Andere activiteiten zijn het gezamenlijk oplossen van problemen, het vragen om informatie of ervaring, het delen van tools, het bespreken van ontwikkelingen in de organisatie, het vastleggen van bepaalde aanpakken, het bezoeken van elkaar en het in kaart brengen van bestaande en missende kennis en inzichten (Wenger, 2011, pp. 2-3). In communities of practice is dan ook sprake van regelmatige, doorgaande interactie en omgang met elkaar (McDermott, 1999, p. 4; Wenger, 1998a, p. 2).

3. Verbondenheid

Een derde kenmerk heeft betrekking op de gemeenschap van leden (Wenger, 2011, p. 2). In de gemeenschap is sprake van een hoge mate van verbondenheid (Hoadley, 2012, p. 299). Wederzijdse betrokkenheid bij gezamenlijke activiteiten maakt dat leden relaties opbouwen en informeel verbonden zijn met elkaar. Communities of practice functioneren middels deze relaties van wederzijdse betrokkenheid (Wenger, 1998b). De wederzijdse betrokkenheid maakt dat leden zich deel voelen van het geheel (Wenger, 1998b, p. 152). In een community of practice hebben leden het gevoel dat ze bij de gemeenschap horen (Andriessen, 2005, p. 200; Hoadley, 2012, p. 299; Wenger, 2000, p. 230) en is er een gevoel van samenhang en vertrouwen (Andriessen, 2005, p. 200). Wenger (1998b, p. 152) stelt dat lidmaatschap mede de identiteit, in de vorm van competenties, van leden vormt.

Een veelgenoemd kritiekpunt op de Community of Practice theorie is de focus op harmonie en homogeniteit (Wenger, 2009, p. 8). Collaboratieve netwerken zijn nooit zonder conflicten. Samenwerking is niet altijd harmonieus (Agranoff, 2006, p. 61). Ook Wenger (1998b, p. 77) erkent dat de hoge mate van verbondenheid niet wil zeggen dat relaties in een community of practice altijd harmonieus, makkelijk en plezierig zijn. Zo treden er geregeld onenigheden, spanningen en conflicten op. De beste gemeenschappen moedigen onenigheden en debat zelfs aan. Deze controverses maken een gemeenschap juist levendig, productief en effectief (Wenger et al., 2002a, p. 10).

4. Collectief leren

Een laatste kenmerk van een community of practice is dat er in deze gemeenschap sprake is van collectief leren (Wenger, 2009, p. 13; Wenger, 2011, p. 1). Het collectieve leerproces komt voort uit de wederzijdse betrokkenheid tussen leden: de door gezamenlijke activiteiten en interactie opgebouwde relaties stellen leden in staat om van elkaar te leren (Wenger, 2011). Leden van een community of practice verbreden en verdiepen hun kennis en leren als collectief middels regelmatige, doorgaande interactie en omgang met elkaar (Wenger, 1998; Wenger, 2011; Wenger et al., 2002a).

In een community of practice is het doel om tot kennisuitwisseling te komen (Wenger & Snyder, 2000, p. 142). Er is sprake van onderhandeling van betekenis, productie van kennis en verspreiding van informatie (Wenger, 1998b, p. 252). Zo worden goede voorbeelden, tips en praktijken gecreëerd, gedeeld, herzien en doorgegeven (Wenger, 1998a, pp. 5-6). In een community of

practice delen en interpreteren leden ervaringen en kennis. Op deze manier kunnen anderen tot nieuwe inzichten komen om een bepaald probleem te benaderen of op te lossen en kunnen professionele vaardigheden verder ontwikkeld worden (Wenger & Snyder, 2000, pp. 140-141).

Collectief leren resulteert na verloop van tijd in de ontwikkeling van gedeelde, sociale praktijken (Hoadley, 2012, p. 288; Wenger, 1998b, pp. 45-47), ook wel een ‘gedeeld repertoire aan hulpbronnen’ genoemd. Deze praktijken kunnen zowel expliciet als impliciet zijn. Wat betreft expliciete praktijken kan gedacht worden aan verhalen, casussen, (Wenger, 2011, p. 2), taal (Wenger, 2000, p. 230), documenten, afbeeldingen, symbolen, vastgelegde rollen, procedures, regels (Wenger, 1998b, p. 47), jargon en tools. Impliciete praktijken hebben bijvoorbeeld betrekking op relaties, aannames, sensitiviteiten, percepties, gedeelde wereldbeelden, gedeelde verhalen, onderlinge humor (Wenger, 1998b, p. 125) en niet-vastgelegde regels (Wenger, 1998b, p. 47).

3.6 Ontwikkeling van Communities of Practice

Communities of practice ontstaan natuurlijk en vrijwillig (Andriessen, 2005; Wenger, 1998a; Wenger et al., 2002b). Ze zijn vaak zo informeel dat ze niet expliciet naar voren komen (Wenger, 1998b, p. 7). Communities of practice kunnen niet middels vaste structuren en processen ontworpen en geïmplementeerd worden (Wenger et al., 2002b). Omdat communities of practice gaan over de inhoud, het leren als onderhandeling van betekenissen, en niet over de vorm, kan een community of practice niet middels een besluit of middels regelgeving ontstaan. De praktijken, identiteiten en het leren kunnen niet ontworpen worden (Wenger, 1998b, p. 229). Veel organisaties creëren echter communities of practice om leren in organisaties te ondersteunen en stimuleren (Mittendorff et al., 2006, p. 229). Hoadley (2012, p. 291) beschrijft een verschuiving van communities of practice als een fenomeen dat natuurlijk ontstaat naar een fenomeen dat expliciet gecreëerd en bevorderd kan worden.

Ondanks het spontane, informele en zelforganiserende karakter van communities of practice (Wenger & Snyder, 2000, pp. 140-143) kan de ontwikkeling ervan beïnvloedt worden. Communities of practice ontstaan namelijk ook niet altijd vanzelf (Wenger et al., 2002b, p. 1). Het is mogelijk om communities of practice te herkennen, ondersteunen en voeden. Leren kan niet ontworpen maar wel gefaciliteerd worden (Wenger, 1998b, p. 229). Wenger (1998a) stelt dat de meeste communities baat hebben bij enige ondersteuning, mits deze het zelforganiserende vermogen niet onderdrukt.

3.6.1 Voorwaarden

Communities of practice kunnen op verschillende manieren ondersteund en bevorderd worden (Hoadley, 2012). Wat communities of practice succesvol maakt is hun vermogen om genoeg opwinding, relevantie en waarde te genereren om leden te betrekken. Dit wordt ook wel aangeduid met de term: *aliveness*, of: levendigheid. Goed ontwerp van de community kan levendigheid uitlokken (Wenger et al., 2002b). Wenger et al. (2002b) onderscheiden verschillende elementen voor dit ‘goede ontwerp’. Ook andere auteurs hebben onderzoek gedaan naar elementen die bijdragen aan de ontwikkeling van communities of practice (McDermott, 2000; Probst & Borzillo, 2008). Uit deze

onderzoeken komen verschillende voorwaarden naar voren die van belang zijn voor een succesvolle, levendige community of practice met veel uitwisseling van praktijken, ervaringen en kennis. Deze voorwaarden zijn onderverdeeld in zelf opgestelde categorieën (zie tabel 2).

Individuele randvoorwaarden
Persoonlijke oriëntatie
Interindividuele randvoorwaarden
Bekendheid en vertrouwdheid
Nieuwigheid
Diverse participatieniveaus
Institutionele randvoorwaarden
Mogelijkheid deelname
Openbare activiteiten
Activiteiten deel
Community-coördinator
Outside-perspectief
Afstemming met strategie

Tabel 2. *Randvoorwaarden community of practice*

Hierbij moet de kanttekening gemaakt worden dat deze lijst met voorwaarden niet uitputtend is. Er is gekozen voor voorwaarden die door Wenger zelf in kaart zijn gebracht en die in andere onderzoeken zijn bevestigd. De voorwaarden zullen achtereenvolgens toegelicht worden.

3.6.1.1. Individuele randvoorwaarden

Individuele randvoorwaarden voor een community of practice hebben betrekking op de houding of persoonlijkheid van leden van de gemeenschap.

Persoonlijke oriëntatie

Uit onderzoek van Burch en Spillane (2004) naar communities of practice van schoolleiders en stafmedewerkers, komt naar voren dat stafmedewerkers die schoolleiders als bron van expertise en persoonlijk georiënteerd zijn op kennisuitwisseling met als doel om van elkaar te leren, bijdraagt aan de creatie van communities of practice. Ook Wenger (1998b, p. 253) stelt dat het van belang is dat leden participatie van anderen als waardevol zien.

Daarentegen blijkt een autoritatieve oriëntatie, die zich kenmerkt door stafmedewerkers die zichzelf als experts zien een belemmerende voorwaarde: dit beperkt de mogelijkheden voor stafmedewerkers om te leren van ontwikkelingen op school en om deze informatie te gebruiken voor verbeteringen op bestuursniveau (Burch & Spillane, 2004, p. 17). Ook uit onderzoek van Probst & Borzillo (2008, p. 343) komt naar voren dat leden die hoofdzakelijk gericht zijn op hun eigen competentie, minder bereid zijn om van anderen te leren, wat uitwisseling van praktijken belemmert.

3.6.1.2. Interindividuele voorwaarden

Dit onderzoek gaat uit van interindividuele randvoorwaarden, wanneer randvoorwaarden betrekking hebben op de sociale interactie tussen leden.

Bekendheid en vertrouwdheid

Bekendheid en vertrouwdheid is een voorwaarde voor een levendige community of practice. Dit betekent dat het een comfortabele plek is waar er sprake is van stabiele verbindingen tussen leden (Wenger et al., 2002b, pp. 6-7), met sterke één-op-één relaties (McDermott, 2000, p. 24). Door de bekendheid, vertrouwdheid en sterke verbindingen voelen leden zich vrij om open en eerlijk over issues te spreken (Wenger, 2000, p. 230), advies te vragen, hun mening te geven en nieuwe ideeën uit te testen. Deelname aan bekende, routinematige activiteiten, bevordert de opbouw van stabiele verbindingen (Wenger et al., 2002b, p. 6-7). Een gebrek aan één-op-één interacties en verbindingen beperkt de ontwikkeling van een community of practice (Probst & Borzillo, 2008, pp. 336-343).

Een niet-hiërarchische, risico-vrije leeromgeving bevordert vrije deelname aan communities of practice en hiermee de uitwisseling van kennis, praktijken en ervaringen (Probst & Borzillo, 2008, p. 342). Daarentegen beperken hiërarchische structuren de capaciteit van een gemeenschap om problemen op te lossen (Bowles & Gintis, 2002, p. 434). Groepsdiscussies floreren wanneer er geen gevoel van hiërarchie-gerelateerde druk is, wat bewerkstelligd kan worden door te benadrukken dat fouten maken of onwetendheid tonen geen consequenties heeft (Probst & Borzillo, 2008, p. 342).

Nieuwigheid

In communities of practice is het van belang om nieuwigheid te faciliteren: levendige communities of practice combineren bekende en vertrouwde met opwindende elementen. Dit zorgt ervoor dat leden betrokken blijven en zorgt voor een gevoel van gezamenlijk avontuur (Wenger et al., 2002b, p. 6-7). Middels prikkelende, diverse evenementen, zoals workshops, conferenties of lezingen van experts, wordt uitdaging gefaciliteerd (Probst & Borzillo, 2008, p. 340-341; Wenger et al., 2002b, p. 6).

Diverse participatieniveaus

Een derde interindividuele voorwaarde is het betrekken van verschillende niveaus van participatie. Wenger et al. (2002b) onderscheiden drie niveaus van participatie. Ten eerste is er een kleine groep die actief deelneemt en met initiatieven komt. Het is belangrijk deze groep leiderschapsrollen te geven. Een actieve kerngroep komt naar voren als succesfactor voor communities of practice (Andriessen, 2005, p. 207; McDermott, 2000, p. 22). Gebrek aan een dergelijke kerngroep belemmert doorgaande ontwikkeling van en kennisdeling in de gemeenschap (Probst & Borzillo, 2008, p. 343). Daarnaast is er een actieve groep, die regelmatig participeert, en een perifere groep die zelden participeert. Leden van de gemeenschap verplaatsen zich tussen verschillende participatieniveaus, afhankelijk van het besproken onderwerp. Inspanningen om verbinding met leden aan de zijkant te behouden, is van belang (Wenger et al., 2002b).

3.6.1.3. Institutionele voorwaarden

Institutionele randvoorwaarden hebben betrekking op organisatorische aspecten ten behoeve van de ontwikkeling van een gemeenschap tot een community of practice.

Mogelijkheid deelname

Leden moeten de mogelijkheid hebben om te participeren (Hoadley, 2012, p. 291) en moeten toegang hebben tot andere leden (Wenger, 1998b, p. 184). Hiervoor zijn ontmoetingsfaciliteiten en tijd om te participeren noodzakelijk (Wenger, 1998a, p. 7-9). Ontmoetings- en interactiefaciliteiten kunnen zowel fysiek als virtueel zijn (Wenger, 1998b, p. 237). Wenger (2000, p. 232) stelt communicatie tussen leden via meerdere media van belang is. Het moet voor leden makkelijk zijn om zich te verbinden met, bij te dragen aan, en toegang te hebben tot kennis en praktijken (McDermott, 2000, p. 25). Technologie maakt participatie en interactie minder tijd- en plaats afhankelijk, wat de mogelijkheden hiertoe vergroot (Hoadley, 2012, p. 298; Wenger, 1998b, p. 237).

Openbare en privé activiteiten

In een community of practice zijn er openbare evenementen waarbij alle leden samenkomen. Dit kan betrekking hebben een presentatie, online samenkomen op een website of probleemoplossing met de bestuurlijke gemeenschap als geheel. Teveel focus op openbare events is een veelvoorkomende valkuil. Privé-activiteiten, zoals één-op-één ontmoetingen, zijn namelijk ook van belang voor een levendige community of practice (Wenger et al., 2002b, p. 5). Activiteiten en informatiedeling met een beperkt aantal mensen versterkt de onderlinge relaties, maar ook de verbondenheid in de gemeenschap als geheel (McDermott, 2001, p. 5; Wenger et al., 2002b, p. 5). Dit bevordert kennisuitwisseling tijdens openbare activiteiten. Publieke evenementen bieden idealiter ruimte aan leden om informeel te netwerken, ter bevordering van één-op-één verbindingen (Wenger et al., 2002b, p. 5).

Community-coördinator

Een actieve community-coördinator ondersteunt de ontwikkeling van gemeenschappen (Andriessen, 2005, p. 207; Wenger, 2000, p. 231) door organisatie van evenementen en door de gemeenschap te verbinden (Wenger et al., 2002b, p. 4). De coördinator legt de structuur van de community niet op maar brengt mensen samen en bouwt bestaande netwerken uit (Wenger & Snyder, 2000, p. 140). De leider van de gemeenschap is gepassioneerd (McDermott, 2006) en kan gezien worden als motor van de gemeenschap. De ervaren community-coördinator coördineert en stimuleert samenwerking (Probst & Borzillo, 2008, pp. 344-345), herkent gaten in de kennis van leden en staat open voor nieuwe richtingen en mogelijkheden (Wenger, 2000, p. 230). De community-coördinator verbindt leden met hulpbronnen (Wenger et al., 2002b, p. 5), weet waar leden aan werken (McDermott, 2000) en is op de hoogte van ontwikkelingen binnen en buiten de organisatie (Wenger, 1998a, p. 6).

Outside-perspectief

Een *outside*-perspectief ondersteunt de ontwikkeling van gemeenschappen: informatie van buitenaf helpt de gemeenschap om op basis van nieuwe inzichten de dialoog te voeren over wat leden samen zouden kunnen bereiken (Wenger et al., 2002b). Experts van buiten de community of practice of de

organisatie als geheel (Probst & Borzillo, p. 340) kunnen op deze manier de ontwikkeling van een community of practice stimuleren (Wenger, 1998a, p. 9). Het regelmatig uitnodigen van experts die inzichten en goede voorbeelden delen, leidt tot meer gespecialiseerde kennis in de gemeenschap en tot nieuwe ideeën om innovatieve praktijken te ontwikkelen (Probst & Borzillo, pp. 340-341).

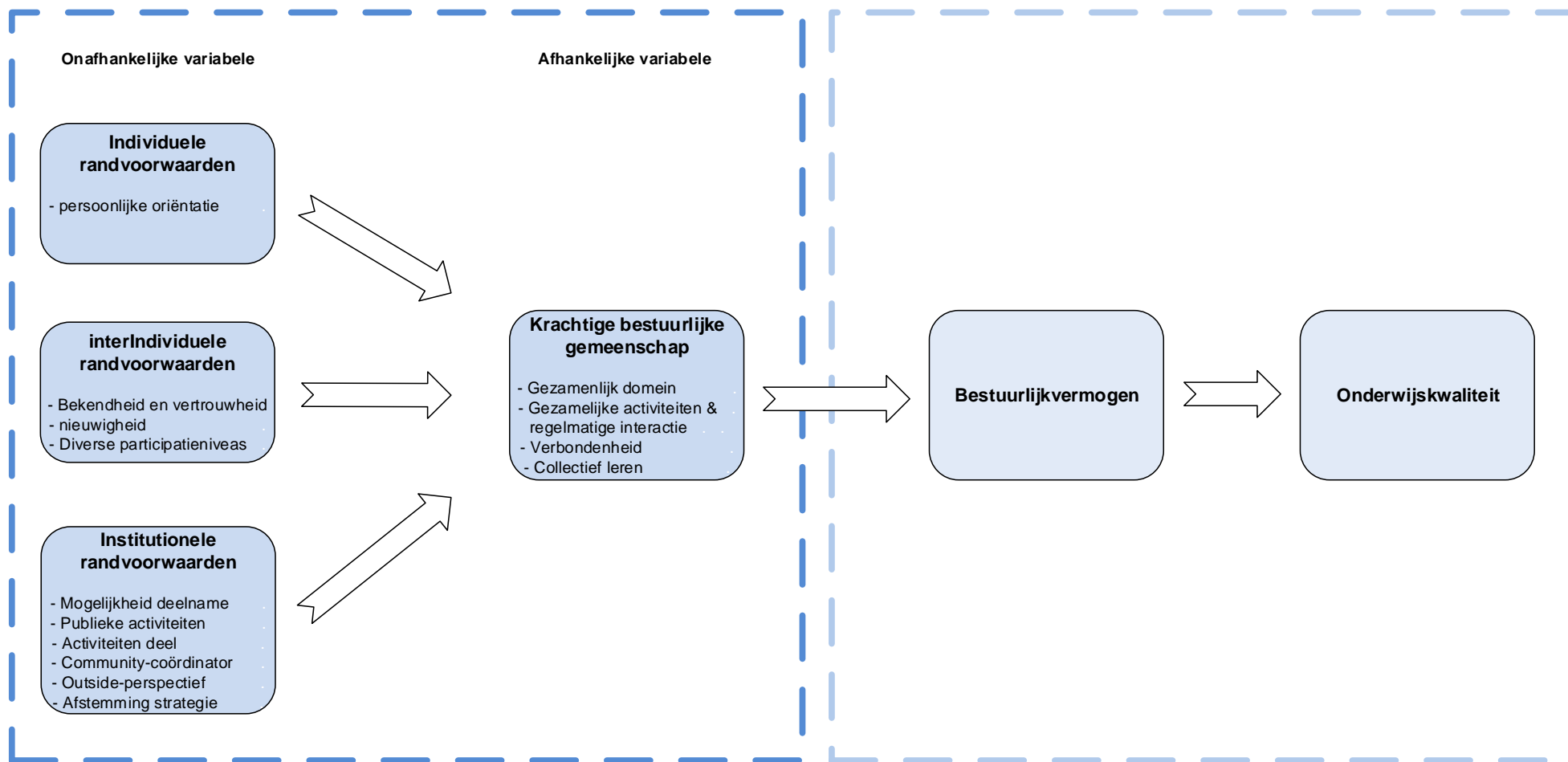
Afstemming met strategie

Tot slot stellen leden van een succesvolle community of practice korte- en lange-termijn doelen en bijbehorende activiteiten op. Deze zijn in lijn met de strategie van de organisatie (Probst & Borzillo, 2008, p. 345). De voortgang wat betreft de doelen wordt geëvalueerd (McDermott, 2006). Leden worden aangemoedigd de meerwaarde van de gemeenschap te expliciteren om zo de werkelijke impact van de gemeenschap te doorgronden (Wenger et al., 2002b). Middels metingen kan de gecreëerde waarde bepaald worden (Probst & Borzillo, 2008, p. 344): uit verhalen van leden kunnen relaties tussen activiteiten, kennis en prestaties naar voren komen (Wenger & Snyder, 2000, p. 145).

3.7 Slot

In dit onderzoek wordt uitgegaan van bestuurlijk vermogen als het vermogen van onderwijsorganisaties om zich aan te passen aan veranderende omstandigheden (Nelissen, 2002; Nooteboom, 2006) om zo adequaat te sturen op onderwijskwaliteit (Hooge et al., 2015). Sociale verbindingen en collectief leren blijken van belang om bestuurlijk vermogen te versterken. De bestuurlijke gemeenschap is een context waarin vanuit sociale verbindingen collectief geleerd kan worden. De Community of Practice theorie biedt een perspectief op gemeenschappen die vanuit sociale verbindingen gezamenlijk leren. Dit onderzoek gaat dan ook uit van de kenmerken van een community of practice als kenmerken van een krachtige bestuurlijke gemeenschap.

Vanuit de theoretische inzichten is een conceptueel model ontwikkeld (zie figuur 1). De verwachting is dat een krachtige bestuurlijke gemeenschap het bestuurlijk vermogen van onderwijsorganisaties versterkt, waardoor zij zich beter kunnen aanpassen aan dynamische omgeving en zo, ondanks de complexe opgaven waar ze voor staan, de onderwijskwaliteit kunnen waarborgen en versterken. Hiermee is 'onderwijskwaliteit' eigenlijk de meest afhankelijke variabele. De relatie tussen krachtige bestuurlijke gemeenschappen, bestuurlijk vermogen en onderwijskwaliteit valt echter buiten de scope van dit onderzoek, wat in het figuur is aangegeven met de lichtblauwe stippellijn. In dit onderzoek vormt een 'krachtige bestuurlijke gemeenschap' de afhankelijke variabele. Er wordt onderzocht wat randvoorwaarden zijn om deze afhankelijke variabele te bewerkstelligen en versterken. De randvoorwaarden voor een krachtige bestuurlijke gemeenschap zijn in dit onderzoek dan ook de onafhankelijke variabelen. De verwachting is dat de randvoorwaarden voor een Community of Practice, zoals uiteengezet in paragraaf 3.7. randvoorwaarden zijn voor een krachtige bestuurlijke gemeenschap. Hierbij is de verwachting dat zowel individuele randvoorwaarden, interindividuele randvoorwaarden en institutionele randvoorwaarden ertoe doen. Het volgende hoofdstuk licht toe op welke wijze dit model in de empirie getest is.



Figuur 1. Conceptueel model randvoorwaarden krachtige bestuurlijke gemeenschap

Hoofdstuk 4. Design

4.1. Inleiding

Dit hoofdstuk beschrijft op welke manier de onderzoeksvraag en bijbehorende empirische deelvraag zijn beantwoord. Allereerst wordt de wetenschapsfilosofische benadering en de rol van theorie in dit onderzoek toegelicht. Hierna volgt een beschrijving van de onderzoeksmethode, de respondenten en van de onderzoeksfasen. Vervolgens wordt toegelicht hoe de belangrijkste concepten in dit onderzoek geoperationaliseerd zijn en hoe de data tijdens de analysefase is verwerkt en geanalyseerd. Het hoofdstuk eindigt met een beschrijving van de betrouwbaarheid en validiteit van dit onderzoek.

4.2. Type onderzoek

Dit onderzoek beschrijft een nieuwe invalshoek van de Community of Practice theorie, door de koppeling te maken met het recent geïntroduceerde concept 'bestuurlijke gemeenschap'. Dit onderzoek is hiermee exploratief van aard (Boeije, 2010, p. 32). Het onderzoek is zowel descriptief als verklarend: het beschrijft en tracht te begrijpen onder welke voorwaarden onderwijsbesturen zich tot krachtige bestuurlijke gemeenschappen kunnen ontwikkelen.

De wetenschapsfilosofische benadering van dit onderzoek is te typeren als post-positivistisch. Waar het positivisme vanuit het testen van een theorie en objectieve dataverzameling tot verklaringen van gedrag komt (Bryman, 2012, p. 28), richt het post-positivisme zich op de betekenis die mensen geven aan de realiteit (Ryan, 2006 p. 12), die zij construeren vanuit een web van standpunten, gewoonten en praktijken. De benadering erkent verscheidenheid en complexiteit als kenmerken van menselijk handelen en heeft oog voor ervaringen van respondenten. Het post-positivisme richt zich dan ook niet op het vinden van dé waarheid; vanuit dataverzameling tot een algemeen geldende, allesomvattende waarheid komen is volgens deze benadering onmogelijk (Ryan, 2006, pp. 19-22).

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van kwalitatieve onderzoeksmethoden om de empirische deelvragen te beantwoorden. Deze methode past bij het post-positivistische karakter van het onderzoek. Het doel van kwalitatief onderzoek is namelijk om sociale fenomenen te beschrijven en begrijpen in termen van de betekenis die mensen hieraan geven (Boeije, 2010, p. 11).

4.2.1. Theoriegebruik

De rol van theorie in wetenschappelijk onderzoek, verschilt per wetenschapsfilosofische benadering en onderzoeksmethode (Bryman, 2012). Positivistisch, kwantitatief onderzoek gebruikt theorie op deductieve wijze: als startpunt voor formulering van hypothesen, met het testen hiervan als doel (Boeije, 2010, p. 5; Bryman, 2012, p. 28). Daarentegen ligt de nadruk bij kwalitatief, interpretatief onderzoek op het genereren van theorie (Bryman, 2012, p. 36). Boeije (2010, p. 5-6) stelt echter dat het in de praktijk niet zo zwart-wit is: kwalitatief onderzoek kan bestaande theorie op een deductieve wijze gebruiken om te zien of deze theorie van toepassing is in andere contexten. Ook volgens Van Thiel (2007) kan bestaande theorie in kwalitatief onderzoek een richtsnoer zijn, zodat onderzoekers

weten naar welke variabelen, condities en mechanismen er gekeken kan worden in de unieke context. In dit post-positivistische, kwalitatieve onderzoek is gebruik gemaakt van theorie op een dergelijke, deductieve wijze. Het post-positivisme ziet theorie en praktijk als niet te scheiden elementen. Theorie kan niet genegeerd worden (Ryan, p. 12). In dit onderzoek speelt theorie dan ook een duidelijke rol: voorafgaand aan de empirische fase zijn in het theoretisch kader op basis van de Community of Practice theorie voorwaarden voor krachtige bestuurlijke gemeenschappen uiteengezet. Deze vormden de basis voor het interviewleidraad en dienden tijdens de analysefase als lens om te kijken naar de verzamelde data (Boeije, 2010, p. 89). Hoewel de verwachting is dat de theoretische voorwaarden bijdragen aan krachtige bestuurlijke gemeenschappen, stond de onderzoeker open voor nieuwe opvattingen van respondenten, waarmee er niet enkel sprake was van toetsing.

4.3. Onderzoeksopzet

Deze paragraaf toont van welke kwalitatieve onderzoeksmethode gebruik is gemaakt. Daarbij worden de geselecteerde cases toegelicht, beargumenteerd en wordt informatie gegeven over de respondenten.

4.3.1. *Multiple-case study*

Er werden drie middelgrote schoolbesturen (vijf tot vijftien scholen) en twee grote onderwijsbesturen (vanaf vijftien scholen) benaderd, waarmee het totaal aantal onderwijsbesturen dat meewerkte aan dit onderzoek uitkomt op vijf. Hiermee is er sprake van een *multiple-case study* (Bryman, 2012, p. 74). Op deze manier werd getracht een meer algemeen beeld te verkrijgen van voorwaarden waaronder onderwijsbesturen zich kunnen ontwikkelen tot krachtige bestuurlijke gemeenschappen.

Er werd gekozen voor onderscheid op basis schaal om tegemoet te komen aan de diversiteit in het PO. Daarnaast was dit onderscheid interessant omdat Hooge (2014, p. 17) stelt dat naarmate de bestuurlijke omvang toeneemt, het moeilijker wordt om een onderwijsorganisatie goed te besturen. De ontwikkeling tot krachtige bestuurlijke gemeenschappen is voor grote onderwijsbesturen wellicht lastiger. Er werd bewust gekozen om eenpitters, schoolbesturen met maar één school, niet mee te nemen in dit onderzoek. De bestuursstructuur is namelijk daadwerkelijk anders: het schoolbestuur bestaat meestal uit vrijwillige bestuurders. Verder is er vanwege de kleine omvang meestal geen bestuurlijke staf, en is er één schooldirecteur (Hooge & Honingh, in Hooge et al., 2015, p. 25).

4.3.2. Semigestructureerde interviews

De onderzoeksvraag werd beantwoord middels kwalitatieve, semigestructureerde interviews. Er werd gekozen voor deze methode om zo inzicht te verkrijgen in de ervaringen en percepties van leden in specifieke contexten. Deze methode bood de gelegenheid door te vragen naar betekenissen en gedachten van respondenten. Tegelijkertijd gaven de vooraf vastgestelde vragen houvast.

4.3.3. Respondenten

De respondenten van dit onderzoek zijn beschreven in tabel 3. Per onderwijsbestuur werd in ieder geval een interview gehouden met de bestuurder. Naast bestuurders werden er per onderwijsbestuur

twee schoolleiders geïnterviewd. Bij één middelgroot schoolbestuur waren schoolleiders niet in de gelegenheid om deel te nemen aan een interview, wat de toevoeging van een derde middelgroot onderwijsbestuur aan dit onderzoek verklaart. Naast schoolleiders en bestuurders, werd per schoolbestuur ook een stafmedewerker geïnterviewd. Bij één groot schoolbestuur waren zij niet in de gelegenheid om deel te nemen. In totaal zijn er zestien interviews afgenomen, waaronder vijf interviews met bestuurders, acht interviews met schoolleiders (waaronder één schoolleider met staffunctie) en drie interviews met stafmedewerkers.

Schaalgrootte bestuur	Functie respondent	Aantal respondenten
Groot schoolbestuur 1	Bestuurder	1
	Schoolleider	2
Groot schoolbestuur 2	Bestuurder	1
	Schoolleider	2
	Stafmedewerker	1
Middelgroot schoolbestuur 1	Bestuurder	1
	Stafmedewerker	1
Middelgroot schoolbestuur 2	Bestuurder	1
	Schoolleider	2 (waarvan 1 ook staffunctie)
Middelgroot schoolbestuur 3	Bestuurder	1
	Schoolleider	2
	Stafmedewerker	1

Tabel 3. Respondenten onderzoek

Er werd bewust gekozen om zowel bestuurders als stafmedewerkers en schoolleiders te interviewen. Dit zijn namelijk de actoren die samen de bestuurlijke gemeenschap vormen. Hierdoor werd getracht een zo volledig en objectief mogelijk beeld te schetsen van de voorwaarden waaronder het specifieke onderwijsbestuur zich kan ontwikkelen tot een krachtige bestuurlijke gemeenschap. De respondenten werden geselecteerd op basis van *purposive sampling*: het doelbewust selecteren van de steekproef ten behoeve van het doel van de studie. Hierbij is het uitgangspunt dat deze steekproef inzicht geeft in de onderwerpen die relevant zijn voor het uit te voeren onderzoek (Coyne, in Boeije, 2009).

4.4. Onderzoeksfasen

Het empirische onderzoek kent verschillende onderzoeksfasen (zie tabel 4). Deze fasen zullen achtereenvolgens beschreven worden.

Fase	Acties
Verkenningfase	Gesprekken met beleidsmedewerkers PO-Raad <ul style="list-style-type: none"> - Eerste beeld samenwerking bestuurders, schoolleiders, staf - In kaart brengen mogelijke respondenten Benadering respondenten Bijwonen schoolleiderskamer Bijwonen bestuurlijke visitatie Bijwonen lezing voor bestuurlijke gemeenschap
Voorbereidingsfase	Operationalisering Opstellen topiclists Pilotinterview
Dataverzamelingsfase	Afname interviews Bijstellen topiclists Transcriberen interviews

Tabel 4. *Onderzoeksfasen en activiteiten*

4.4.1. Verkenningfase

De verkenningfase bestond uit gesprekken met beleidsmedewerkers van de PO-Raad om een beeld te krijgen van samenwerking tussen bestuurders, schoolleiders en stafmedewerkers. Daarnaast werden mogelijke respondenten in kaart gebracht door te vragen naar bestuurders die wellicht zouden willen deelnemen. De lijst met mogelijke respondenten werd aangevuld met respondenten uit het netwerk van de onderzoeker. Uiteindelijk werd op basis van schaal een selectie gemaakt vijf onderwijsbesturen.

De bestuurders werden via een e-mail benaderd. Hierin benoemde de onderzoeker op welke manier de contactgegevens waren verkregen, werd het doel van het onderzoek toegelicht en werd gevraagd of er interesse was om deel te nemen. Na een positieve reactie werd er telefonisch contact opgenomen om een afspraak in te plannen. Hierbij werd gevraagd naar stafmedewerkers of schoolleiders binnen dezelfde organisatie die mogelijk ook interesse zouden hebben in deelname. Zo zijn contactgegevens van mogelijk geïnteresseerde stafmedewerkers en schoolleiders verkregen. Ook met hen werd via e-mail en vervolgens telefonisch contact opgenomen voor een afspraak.

Een andere activiteit tijdens de verkenningfase was het aansluiten bij de ‘schoolleiderskamer’: een bijeenkomst van schoolleiders waarbij onder andere gesproken werd over het belang van en uitdagingen omtrent de bestuurlijke gemeenschap. Verder werd een bestuurlijke visitatie bijgewoond waardoor de onderzoeker een beeld kreeg van manieren van en uitdagingen omtrent samenwerking tussen schoolleider, stafmedewerkers en bestuurders. Deze bijeenkomst gaf inspiratie voor interviewvragen en de onderzoeker werd bekend met de taal van onderwijsorganisaties. Tot slot woonde de onderzoeker een bijeenkomst bij, waarbij een schrijver een workshop gaf aan de

bestuurder, schoolleiders en stafmedewerkers van een onderwijsbestuur. Hierdoor kon de onderzoeker zich een voorstelling maken van mogelijke activiteiten voor bestuurlijke gemeenschappen.

4.4.2. Voorbereidingsfase

De voorbereiding van de daadwerkelijke dataverzameling begon met een operationalisering (zie paragraaf 4.5) van de belangrijkste theoretische concepten. Aan de hand hiervan werden conceptversies van de *topiclists* opgesteld, die de leidraad vormden tijdens de interviews. Er werden drie *topiclists* opgesteld, specifiek gericht op bestuurders, schoolleiders en stafmedewerkers. Na verwerking van de feedback van de docent, stagebegeleider en tutorgroep werd de concept *topiclist* voor bestuurders voorafgaand aan het eerste interview uitgetest bij een bestuurder die niet deelnam aan de officiële interviews. Op deze manier werd duidelijk welke vragen veel of juist weinig bruikbare informatie opleverden. Bovendien droeg het pilotinterview bij aan de vertrouwdeheid van de onderzoeker met het stellen van de vragen en het inspelen op antwoorden. Op basis van het pilotinterview werden onduidelijke of overbodige vragen geschrapt.

4.4.3. Dataverzamelingsfase

De dataverzameling vond plaats in april en mei 2017. De interviews duurden zestig tot negentig minuten en werden afgenomen op locaties naar voorkeur van respondenten. De *topiclists* vormden de leidraad voor het interview (zie bijlage 1). Wanneer tijdens de dataverzamelingsfase bleek dat vragen misten, onduidelijk waren of geen meerwaarde hadden, dan werd de *topiclist* tussentijds aangepast.

Voorafgaand aan het interview werd gevraagd om toestemming voor opname van het gesprek. Het verloop van het interview en het doel van het onderzoek werden toegelicht. De onderzoeker gaf aan dat persoonlijke gegevens geanonimiseerd zouden worden, informatie vertrouwelijk werd behandeld en dat antwoord geven niet verplicht was. Om het gesprek op gang te brengen werden introducerende vragen, bijvoorbeeld over de functie van de respondent gesteld. Vervolgens stelde de onderzoeker vragen over de bestuurlijke gemeenschap en de voorwaarden om te ontwikkelen tot een krachtige bestuurlijke gemeenschap. Gedurende het hele interview werd regelmatig gevraagd naar voorbeelden uit praktijksituaties, om een zo goed mogelijk beeld te krijgen van de werkelijkheid. Aan het eind van het interview werd de respondent bedankt, vroeg de onderzoeker om tips en werd er gevraagd of de onderzoeker indien nodig contact zou mogen opnemen voor aanvullende vragen. De opnames werden teruggeluisterd, en de verzamelde data werd getranscribeerd.

4.5. Operationalisering

In deze paragraaf zijn de belangrijkste theoretische concepten, zoals beschreven in hoofdstuk 3, geoperationaliseerd. Vanuit deze operationalisering zijn de *topiclists* opgesteld (zie bijlage 1). De operationalisering helpt bij het herkennen van concepten tijdens de data-analyse.

De belangrijkste theoretische concepten zijn in vier tabellen uiteengezet. In deze tabellen zijn de kernconcepten aan de hand van de theorie uit hoofdstuk 3 gedefinieerd. In de rechterkolom van de

tabellen zijn indicatoren beschreven, waaraan de aanwezigheid van het kernconcept herkend kan worden. Per tabel zijn voorbeeldvragen uit de interviewleidraad beschreven.

4.5.1. Krachtige bestuurlijke gemeenschap

Het theoretische concept dat in dit onderzoek centraal staat is ‘krachtige bestuurlijke gemeenschap’. In dit onderzoek is hier een eigen definitie van opgesteld: *Een gemeenschap van bestuurders, stafmedewerkers en schoolleiders met een gezamenlijk domein, die vanuit gezamenlijke activiteiten, frequente interactie, en verbondenheid tot collectieve leerprocessen komen.* Deze definitie is gebaseerd op het concept ‘bestuurlijke gemeenschap’, zoals beschreven door Hooge et al. (2015, p. 20) (paragraaf 3.3) en op kenmerken van een community of practice, zoals beschreven door Wenger (1998; 2011) (paragraaf 3.5).

De opgestelde definitie van ‘krachtige bestuurlijke gemeenschap’ bevat vier elementen, welke zijn geoperationaliseerd in tabel 5. Tijdens de interviews is niet direct gevraagd naar deze elementen. Er werd eerst open aan respondenten gevraagd in hoeverre zij de bestuurlijke gemeenschap binnen hun onderwijsorganisatie krachtig vonden (zie box 1). Om ervoor te zorgen dat het gesprek focus hield, werd voorafgaand aan deze vraag een korte, iets versimpelde definitie gegeven van ‘krachtige bestuurlijke gemeenschap’, namelijk: *Een krachtige bestuurlijke gemeenschap is een gemeenschap van bestuurders, bestuurlijke stafmedewerkers en schoolleiders die vanuit sociale verbindingen en middels interactie tot collectieve leerprocessen komen.* Er is bewust gekozen voor een versimpelde definitie om zo de respondent niet teveel te sturen in de antwoorden.

Voorbeeld interviewvragen:

- In hoeverre vindt u dat er sprake is van een krachtige bestuurlijke gemeenschap binnen uw onderwijsorganisatie?

Doorvraag:

- Wat zou er verbeterd kunnen worden?

Box 1. Voorbeeld interviewvragen krachtige bestuurlijke gemeenschap

Het is mogelijk dat de vier elementen van een krachtige bestuurlijke gemeenschap (zie tabel 5) bij het beantwoorden van de open vraag zoals weergegeven in box 1 al aan bod komen. Doordat de concepten geoperationaliseerd zijn, konden deze herkend worden. Wanneer deze concepten niet door de respondent genoemd werden, vroeg de onderzoeker hier specifiek naar (zie voorbeeldvragen tabel 5).

Kernconcept	Definitie	Indicatoren
Gezamenlijk domein	Leden van de bestuurlijke gemeenschap behoren tot hetzelfde domein en hebben een gedeelde passie, zorg, belangstelling en/of doelstelling (Wenger, 2011; McDermott, 1999). Ze staan samen voor iets gemeenschappelijks.	Gedeelde passie/zorg Gedeelde belangstelling Gedeelde doelstelling Gezamenlijke missie/visie

Gezamenlijke activiteiten en regelmatige interactie	Leden nemen deel aan gezamenlijke activiteiten, en wisselen informatie uit (Wenger, 1998; Wenger, 2011). De interactie tussen leden vindt herhaaldelijk en op vastgestelde momenten plaats (Wenger, 2011, McDermott, 1999)	Samen dingen doen (bv. bezoeken, discussie, probleemoplossing) Elkaar helpen Informatie delen (bv. best practices, feedback, tips) Doorgaande, frequente interactie
Verbondenheid	Vanuit gezamenlijke activiteiten en interactie bouwen leden relaties op (Wenger, 1998). Er zijn sterke sociale verbindingen en leden identificeren zich met de gemeenschap (Hoadley, 2012; McDermott, 1999; Wenger, 1998): ze hebben een gevoel van samenhang, vertrouwen en erbij horen (Andriessen, 2005).	Verbondenheid Vertrouwen Erbij horen Deel van geheel
Collectief leren	Vanuit gezamenlijke activiteiten, regelmatige interactie en verbondenheid verdiepen en verbreden leden gezamenlijk hun kennis (bv. Wenger, 1998; Wenger, 2011). Collectief leren leidt tot gezamenlijke hulpbronnen (Wenger, 1998)	Kennisverbreding en -verdieping Leren van en met elkaar Gezamenlijke hulpbronnen (kennis, vocabulaire, routines, probleemoplossing, symbolen, tools, documenten, handreikingen, verhalen, ervaringen)
<p>Voorbeeld interviewvragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Staan jullie als bestuurders, schoolleiders en stafmedewerkers samen ergens voor? - In hoeverre voelt u zich deel van de bestuurlijke gemeenschap? - Wat voor gezamenlijke activiteiten zijn er? - In hoeverre delen leden informatie met elkaar? - In hoeverre is er sprake van interactie tussen leden? - Wordt er door bestuurders, stafmedewerkers en schoolleiders samen geleerd? - Wat zijn de opbrengsten van het gezamenlijk leren voor de organisatie? <p>Doorvraag:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wat zou er verbeterd kunnen worden? 		

Tabel 5. *Operationalisering krachtige bestuurlijke gemeenschap*

4.5.2. Voorwaarden

Na het in kaart brengen van de kracht van de bestuurlijke gemeenschap richtte het onderzoek zich op voorwaarden waaronder onderwijsbesturen zich kunnen ontwikkelen tot krachtige bestuurlijke gemeenschappen. Om dit in kaart te brengen is allereerst open gevraagd wat er volgens respondenten nodig is om tot verbinding, dialoog en collectief leren (elementen van een krachtige bestuurlijke gemeenschap) te komen (zie box 2). Er is gekozen om hier eerst open naar te vragen om antwoorden zo min mogelijk te sturen en om erachter te komen wat voor respondenten nou echt belangrijk is.

<p>Voorbeeld interviewvragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wat is er volgens u nodig om als bestuurder, schooldirecteuren en stafmedewerkers samen in dialoog te zijn / in verbinding te komen / samen te leren? <p>Doorvraag:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Is hier sprake van in uw organisatie? Kunt u hier een voorbeeld van geven?
--

Box 2. Voorbeeld interviewvragen voorwaarden

In de volgende sub paragrafen zijn de voorwaarden per categorie, zoals onderverdeeld in het theoretisch kader, geoperationaliseerd (zie tabel 6 t/m 8). Het is mogelijk dat bij het beantwoorden van de open vragen zoals beschreven in box 2, een of enkele van deze voorwaarden werden aangehaald. Als dit het geval was, vroeg de onderzoeker door naar waarom dit volgens de respondent een voorwaarde is, in hoeverre er sprake is van deze voorwaarde binnen de gemeenschap en wat er nodig is om deze te bewerkstelligen. Wanneer een bepaalde categorie randvoorwaarden niet terugkwam in de antwoorden, vroeg de onderzoeker op een open manier door naar de aanwezigheid van deze categorie randvoorwaarden, bijvoorbeeld: *'u noemt nu vooral factoren op individueel niveau, zijn er ook voorwaarden op organisatorisch niveau die van belang zijn om tot samen leren te komen?'* Wanneer randvoorwaarden zoals naar voren gekomen uit de literatuur nog steeds niet werden aangehaald, werd aan het eind van het interview specifiek gevraagd naar de aanwezigheid, rol en manier van bewerkstelling van deze randvoorwaarde(n).

4.5.2.1. Individuele randvoorwaarden

Kernconcept	Definitie	Indicatoren
Persoonlijke oriëntatie	Bestuurder/schoolleider/stafmedewerker ziet andere leden als bron van expertise. Kennis en ervaringen worden uitgewisseld met als doel om van elkaar te leren. Leden waarderen elkaars competentie (Burch & Spillane, 2004) en zien participatie van anderen als betekenisvol en waardevol (Wenger, 1998b)	Erkenning expertise leden Waardering expertise leden Belang van leren Belang kennis uitwisseling Bijdrage leden waardevol Bijdrage leden betekenisvol
<p>Voorbeeld interviewvragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wat is volgens u de rol van bestuurder/schoolleiders/stafmedewerkers in de bestuurlijke gemeenschap? - In hoeverre waarderen leden elkaars competentie? - Staan leden open om van elkaar te leren? <p>Doorvraag:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wat is de invloed hiervan op de bestuurlijke gemeenschap? 		

Tabel 6. Operationalisering individuele randvoorwaarden

4.5.2.2. Interindividuele randvoorwaarden

Kernconcept	Definitie	Indicatoren
Bekendheid en vertrouwdheid	De gemeenschap is een bekende en vertrouwde plek (Wenger et al., 2002b), met sterke, gelijkwaardige verbindingen tussen leden (McDermott, 2000; Probst & Borzillo, 2008; Wenger et al., 2002b). Leden voelen zich veilig en vrij om advies of hulp te geven of vragen, hun mening te uiten en/of ideeën uit te testen (Wenger et al., 2002b).	Veiligheid Vrijheid Vertrouwen Sterke 1 op 1 verbindingen Gelijkwaardigheid Openheid Durven advies/hulp te vragen Durven idee/mening te geven
Nieuwigheid	De gemeenschap biedt nieuwigheid: het is een interessante plek, leden worden	Nieuwigheid Uitdaging

	geprikkeld en uitgedaagd om optimaal betrokken te blijven. Door nieuwe, uitdagende gebeurtenissen ervaren leden een gevoel van gezamenlijke uitdaging (Wenger et al., 2002b)	Interessant Uitdagende activiteiten Diverse activiteiten (<i>Conferenties, workshops controversiële spreker</i>)
Diverse niveaus van participatie	In de bestuurlijke gemeenschap zijn er verschillende niveaus van participatie. Er is een kleine kerngroep die actief deelneemt (bv. Andriessen, 2005). Er is een actieve groep die regelmatig participeert en een perifere groep die zelden actief participeert. De betrokkenheid en verbinding met de diverse niveaus wordt behouden (Wenger et al., 2002b)	Diverse mate van betrokkenheid Kerngroep (<i>actieve deelname discussies/debatten, initiatief nemen, ideeën aandragen, kans leiderschapsrol</i>) Actieve groep Perifere groep Betrokkenheid behouden Kans op leiderschapsrollen
<p>Voorbeeld interviewvragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - In hoeverre is er sprake van vertrouwen tussen leden van de bestuurlijke gemeenschap? - In hoeverre zijn er sterke onderlinge verbindingen tussen leden van de bestuurlijke gemeenschap? - Is er sprake van uitdaging binnen de bestuurlijke gemeenschap? - Hoe is de betrokkenheid van leden bij de bestuurlijke gemeenschap? - In hoeverre hebben leden de mogelijkheid tot leiderschapsrollen? <p>Doorvraag:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wat is de invloed hiervan op de bestuurlijke gemeenschap? 		

Tabel 7. Operationalisering interindividuele randvoorwaarden

4.5.2.3. Institutionele randvoorwaarden

Kernconcept	Definitie	Indicatoren
Mogelijkheid deelname	Bestuurders, schoolleiders en stafmedewerkers hebben de mogelijkheid om te participeren in de bestuurlijke gemeenschap (Hoadley, 2012, Wenger, 1998)	Tijd om te participeren (<i>Ingeplande momenten</i>) Ontmoetings- en interactiefaciliteiten (<i>fysiek/virtueel</i>) Communicatiefaciliteiten
Publieke activiteiten	Er zijn activiteiten waarbij alle leden de mogelijkheid hebben om samen te komen en interacteren. Ontmoetingen zijn face-to-face of digitaal. Tijdens de activiteiten is er ruimte voor informeel netwerken (Wenger et al., 2002b)	Openbare bijeenkomsten (<i>website, face-to-face</i>) Ruimte informeel netwerken
Privé activiteiten	Er zijn activiteiten voor een deel van de leden (Wenger et al., 2002b)	Activiteiten voor een deel van de gemeenschap Eén-op-één ontmoetingen
Community-coördinator	Er is een community-coördinator die de structuur van de gemeenschap niet oplegt maar de ontwikkeling faciliteert door organisatie van evenementen de gemeenschap te verbinden (Andriessen, 2005; Wenger et al., 2002b)	Legt niet op Organiseert evenementen Verbindende rol Stimuleert samenwerking Faciliteert Coördineert

<i>Outside</i> -perspectief	De bestuurlijke gemeenschap maakt gebruik van kennis buiten de gemeenschap om tot collectief leren te komen. Op basis van deze kennis wordt de dialoog aangegaan en ontdekken leden nieuwe mogelijkheden en inzichten (Wenger et al., 2002b)	Gebruik onderzoeken Gebruik actualiteiten Gebruik expert/deskundige Gebruik informatie van ouders/leerlingen/leraren Nieuwe mogelijkheden Nieuwe inzichten
Afstemming strategie	De bestuurlijke gemeenschap stelt doelen op (McDermott, 1999) die in lijn zijn met de organisatiestrategie (Probst & Borzillo, 2008). De meerwaarde van gemeenschap wordt geëxpliciteerd (Wenger et al., 2002b).	Afstemming met strategie Doelen opstellen Explicitering meerwaarde
<p>Voorbeeld interviewvragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - In hoeverre hebben leden tijd en ruimte om deel te nemen aan gezamenlijke activiteiten? - Hebben leden de mogelijkheid om informeel te netwerken? - Wat is uw rol als bestuurder ten aanzien van de bestuurlijke gemeenschap? - Wordt er gebruik gemaakt van kennis buiten de gemeenschap? - Is er sprake van afstemming tussen de organisatiestrategie en de doelen van de bestuurlijke gemeenschap? <p>Doorvraag:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wat is de invloed hiervan op de bestuurlijke gemeenschap? 		

Tabel 8. Operationalisering institutionele randvoorwaarden

4.6. Dataverwerking

In de analysefase werden de transcripten in het data-analyseprogramma NVivo gecodeerd. Coderen is het opdelen van data in betekenisvolle delen, waarbij een naam toegekend wordt aan thema's die in de data worden onderscheiden (Boeije, 2010, pp. 94-95). De codes werden toegekend aan de hand van vooraf opgestelde codebomen (zie bijlage 2 t/m 5), welke op basis van de operationalisering van de theoretische concepten (paragraaf 4.5) zijn opgesteld. Wanneer aan onderzoeksdata geen van de codes toe te kennen was, dan werd voor deze data een nieuwe code gecreëerd. Nadat alle data gecodeerd was, werd gekeken of de data met een nieuw toegekende code samengevoegd kon worden met bestaande codes of met andere nieuw toegekende codes, om de dataset te reduceren en organiseren.

Vanuit de gecodeerde data werd allereerst gekeken naar de codes met betrekking tot de kracht van de bestuurlijke gemeenschap (zie paragraaf 4.4.2 en bijlage 2). Per casus werd in beeld gebracht in hoeverre de elementen voor een krachtige bestuurlijke gemeenschap aanwezig waren. Op deze manier is per bestuurlijke gemeenschap de mate van kracht in kaart gebracht. Hiernaast werd een typering toegekend aan de soort kracht van de specifieke gemeenschappen, om een indicatie te geven hoe de desbetreffende bestuurlijke gemeenschap tot verbinding, dialoog en samen leren komt.

Na het in kaart brengen van de mate en aard van de kracht werd gekeken naar de codes met betrekking tot de randvoorwaarden voor krachtige bestuurlijke gemeenschappen (zie paragraaf 4.5.2.1 t/m 4.5.2.3, bijlage 3 t/m 5). In tegenstelling tot de beschrijving van de mate van kracht, werd deze data niet per casus maar per theoretisch veronderstelde voorwaarde in beeld gebracht: data met

dezelfde toegekende hoofdcode (bestaande uit de theoretisch veronderstelde randvoorwaarden), werd bijeengebracht. Er werd gekeken naar patronen, relaties, overeenkomsten en verschillen tussen data met dezelfde toegekende hoofdcode. Op basis hiervan kwam naar voren dat er voor bepaalde randvoorwaarden meer aandacht was dan voor anderen; deze werden door meerdere respondenten expliciet genoemd en/of kwamen duidelijk naar voren in verschillende voorbeelden. Ook kwam hieruit naar voren dat binnen de toegekende hoofdcodes op bepaalde elementen (sub-codes) meer nadruk lag dan op anderen. Dit heeft geleid tot het besluit om de bevindingen niet per theoretisch veronderstelde randvoorwaarde (hoofdcodes) te beschrijven maar om aan de randvoorwaarden die het sterkst naar voren kwamen uit de empirie een eigen benaming toe te kennen, die de lading van de bevindingen beter dekte. Op deze manier is zoveel mogelijk aangesloten bij de empirische bevindingen. Vanuit de bevindingen omtrent de mate van kracht en de randvoorwaarden werd tot slot geanalyseerd of er een verband was tussen de soort kracht van bestuurlijke gemeenschappen en randvoorwaarden.

4.7. Betrouwbaarheid en Validiteit

Deze paragraaf beschrijft in hoeverre de onderzoeksresultaten betrouwbaar en valide zijn. Er is toegelicht op welke manier getracht is de betrouwbaarheid en validiteit van dit onderzoek te vergroten.

4.7.1. Betrouwbaarheid

Er is op verschillende manieren getracht de kans op toevallige fouten tijdens het onderzoek te verminderen en hiermee de betrouwbaarheid van dit onderzoek te vergroten. Allereerst is de betrouwbaarheid vergroot door de in dit onderzoek centraal staande concepten te operationaliseren aan de hand van theorie. Ten tweede verkleind het gebruik maken van semigestructureerde interviews, waarbij de interviews over het algemeen dezelfde opbouw en vragen kenden, de kans op toevallige fouten. Ieder interview werd opgenomen en na afloop zorgvuldig getranscribeerd, wat bijdraagt aan de betrouwbaarheid. Daarbij noteerde de onderzoeker direct na afloop van ieder interview de kernboodschap van het gesprek in een memo in NVivo. Tot slot zijn voorafgaand aan de data-analyse codebomen opgesteld (zie bijlage 2), welke tijdens de data-analyse nauwgezet werden gevolgd.

4.7.2. Validiteit

Deze sub paragraaf beschrijft de interne en externe validiteit van dit onderzoek. Manieren waarop getracht is deze validiteit te vergroten worden uiteengezet.

4.7.2.1. Interne validiteit

Er is sprake van interne validiteit wanneer het onderzoek meet wat het beoogd te meten (Boeije, 2010, p. 170). Er zijn verschillende bedreigingen voor de interne validiteit in dit onderzoek. Zo is het mogelijk dat respondenten sociaalwenselijke antwoorden hebben gegeven of dat er sprake was van reactiviteit: de invloed die de aanwezigheid van de onderzoeker heeft op het gedrag van respondenten. Daarbij kunnen de eigen ervaringen, ideeën en meningen van de onderzoeker ervoor gezorgd hebben dat informatie anders is geïnterpreteerd dan dat respondenten bedoelden.

Er is op verschillende manieren getracht de interne validiteit van dit onderzoek te vergroten. Door het interview af te nemen op locaties naar voorkeur van respondenten, en hiermee in een voor de respondenten vertrouwde omgeving, werd getracht de respondenten op hun gemak te stellen, wat wellicht heeft bijgedragen aan de openheid en eerlijkheid van respondenten. Tijdens de interviews herhaalde de onderzoeker de antwoorden van respondenten in eigen woorden, om te checken of de interpretatie van de onderzoeker kloppend was. Verder is de interne validiteit vergroot door tijdens het interview toe te lichten wat in dit onderzoek wordt verstaan onder 'krachtige bestuurlijke gemeenschappen', door kernconcepten duidelijk te operationaliseren en vanuit deze operationalisering interviewvragen op te stellen.

Daarnaast is de interne validiteit van dit onderzoek gewaarborgd door verschillende actoren vanuit één bestuurlijke gemeenschap in het onderzoek te betrekken, om op deze manier een volledig beeld te krijgen van de realiteit. In één bestuurlijke gemeenschap waren schoolleiders niet in de gelegenheid om deel te nemen. Om de validiteit te waarborgen, werd een extra middelgroot schoolbestuur benaderd. Dit vergroot tevens de betrouwbaarheid.

Een andere manier waarop de interne validiteit van dit onderzoek is vergroot is middels de afname van een pilotinterview. Op deze manier kwam de onderzoeker erachter welke vragen de benodigde antwoorden opleverden en welke vragen juist overbodig waren of meer uitleg behoeften.

Tot slot hebben maandelijks bijeenkomsten met medestudenten en begeleider van de universiteit en bijeenkomsten met stagiaires en begeleiders van de PO-Raad en VO-Raad, waarbij anderen tips en kritische feedback gaven, bijgedragen aan de interne validiteit. Er werd bijvoorbeeld besproken of middels de topiclists benodigde informatie verkregen kon worden.

4.7.2.2. Externe validiteit

Externe validiteit heeft betrekking op de mate waarin onderzoeksresultaten te generaliseren zijn naar andere contexten dan de onderzoekscontext (Boeije, 2010, p. 180). De selectie van onderwijsbesturen van verschillende omvang, draagt bij aan de externe validiteit. Echter, de specifieke context waarin deze onderwijsbesturen functioneren, verschillen. Dit maakt dat de onderzoeksresultaten niet volledig generaliseerbaar zijn naar alle onderwijsbesturen in Nederland. Toch heeft dit onderzoek ook waarde voor onderwijsbesturen die niet hebben deelgenomen aan het onderzoek. Zo kan dit onderzoek helpend zijn voor onderwijsbesturen omdat het een indicatie geeft van mogelijke bevorderende en belemmerende factoren bij de ontwikkeling tot krachtige bestuurlijke gemeenschappen.

Hoofdstuk 5. Bestuurlijke kracht

5.1 Inleiding

Dit hoofdstuk vormt het eerste deel van de empirische bevindingen¹⁵: de bevindingen omtrent de mate van kracht van bestuurlijke gemeenschappen. Paragraaf 5.2 tot en met 5.6 beschrijven in hoeverre de bestuurlijke gemeenschappen te typeren zijn als ‘krachtige bestuurlijke gemeenschap’. Aan de hand van de vier elementen: een gezamenlijk domein, gezamenlijke activiteiten en regelmatige interactie, verbondenheid en collectief leren, wordt per bestuurlijke gemeenschap een indicatie gegeven van de mate van kracht. Per element wordt beschreven in hoeverre en op welke manier dit element aanwezig is. Ook de belemmeringen worden in beeld gebracht. Aan het eind van iedere paragraaf volgt een samenvatting van de mate van kracht. Ook wordt een typering toegekend aan de aard van deze kracht. In de slotparagraaf worden de belangrijkste bevindingen uit dit hoofdstuk beschreven.

5.2. Groot schoolbestuur 1: Kracht bestuurlijke gemeenschap

Gezamenlijk domein

Er is in deze bestuurlijke gemeenschap sprake van een gezamenlijk domein: de bestuurlijke gemeenschap staat voor drie kernthema’s en bijbehorende kernwaarden. De kernthema’s worden breed gedragen, iedereen is op de hoogte van de definitie. Ook op de werkvloer kunnen ze zich in deze thema’s en waarden vinden (D1g1). Daarnaast is er sprake van een duidelijke, gezamenlijke visie. De gezamenlijke visie is in het directiebestuur middels de consentmethode vastgesteld, wat betekent dat niemand hier (overwegend) bezwaar tegen heeft (Bg1). De beslissingen die de bestuurlijke gemeenschap samen maakt, staan ten dienste van de gehele organisatie. Dat is merkbaar “*doordat er soms ook besluiten genomen worden waarvan iemand zegt: ‘ja dit is misschien niet helemaal in het voordeel van mijn school’*” (Bg1). Een directeur bevestigt dit: “[...] *je hebt te staan voor de belangen van je eigen school, maar altijd in het perspectief van ontwikkelingen die in [naam bestuur] gebeuren, en dat, ja ik denk dat toch wel iedere directeur die stap heeft gemaakt [...]*” (D1g1). De doorvertaling van de kernthema’s en kernwaarden op de scholen is nog een uitdaging (D1g1).

Gezamenlijke activiteiten en regelmatige interactie

Er zijn verschillende gezamenlijke activiteiten, waarbij leden met elkaar in interactie zijn. Allereerst is er een maandelijks directiebestuur waarbij in ieder geval de bestuurders en directeuren aanwezig zijn. De stafmedewerkers schuiven aan indien het onderwerp hierom vraagt. Door de consent-methode die tijdens dit overleg wordt gehanteerd, zijn bestuurders, staf en directieleden continu in dialoog met elkaar (Bg1). Een andere activiteit voor alle leden is een tweejaarlijkse tweedaagse, waarbij zowel inhoudelijke thema’s worden uitgediept maar er ook ruimte is om samen naar de bar te gaan. Verder zijn er door het jaar heen informele activiteiten als een zomer- en nieuwjaarsborrel en hebben leden de

¹⁵ Naar bestuurders wordt verwezen met de letter ‘B’, naar directeuren met een ‘D’ en naar stafmedewerkers met ‘ST’. Aan respondenten van een groot schoolbestuur wordt de code ‘g’ en van een middelgroot schoolbestuur ‘mg’ toegekend. Hierna volgt bij de grote schoolbesturen het nummer 1 of 2 en bij middelgrote schoolbesturen 1, 2 of 3 om de verschillende schoolbesturen aan te duiden

mogelijkheid om na afloop van een vergadering of onderwijsdag met elkaar te kletsen (D1g1).

Er zijn regelmatige contactmomenten tussen staf, bestuurders en schoolleiders. Zij zijn bereid elkaar te helpen, wisselen informatie uit en delen hoe het op school gaat. Wanneer directeuren een vraag hebben, bellen ze andere directeuren op voor advies (D2g1).

Naast activiteiten voor alle leden, zijn er ook activiteiten voor een gedeelte van de gemeenschap, zoals een maatjes-systeem waarbij ervaren collega's nieuwe collega's begeleiden (Bg1), intervisiegroepen, waar directeuren problemen en vragen bespreken, en projectgroepen, waarin directeuren vragen vanuit het directiebestuur uitwerken en terugkoppelen (D1g1). Daarnaast zijn er gezamenlijke leertrajecten, in het verlengde van de visie en kernthema's. Ook zijn er studiedagen en heeft het bestuur een eigen academie met nascholingsaanbod (Bg1).

Verbondenheid

Er is sprake van onderlinge verbondenheid tussen leden van de bestuurlijke gemeenschap (Bg1). Dit blijkt uit het feit dat directeuren het lastig vinden als een beslissing vervelende gevolgen heeft voor een andere directeur (D1g1). Doordat zowel het College van Bestuur als de hoofden van de staf onderdeel uitmaken van het directiebestuur "*is er ook sprake van gelijkwaardigheid*" (D2g1). Ook na het toetreden van nieuwe directeuren na een fusie is er sprake van een '*wij-gevoel*' tussen directeuren (D1g1). Verder komt naar voren dat er sprake is van vertrouwen tussen leden: men gaat er vanuit dat als iets niet gelukt is, dit een goede reden heeft. Als directeur word je niet afgevalen (D2g1).

Directeuren identificeren zich met de gemeenschap: "*ik maak deel uit van [naam bestuur], dus 'wij zijn [naam bestuur]', ja dat is voor ons wel van toepassing*" (D1g1). Daarentegen ervaart de bestuurder dat directeuren zich niet identificeren met de gemeenschap. Het gevoel dat ze hierbij horen is in ontwikkeling: "*[directeuren] werken de hele week op een school dus ze voelen zich betrokken bij die school. En voor een aantal mensen is die stichting wat verder weg [...] dat je het gevoel hebt van 'van deze gemeenschap maak ik juist deel uit', ja daar moeten we nog hard aan werken.*" (Bg1). Directeuren erkennen dat wanneer beslissingen, zoals beleidsuitspraken, directe consequenties hebben voor een specifieke school, het lastiger is om de verbondenheid te voelen.

Collectief leren

In de bestuurlijke gemeenschap is sprake van gezamenlijk leren. Leden wisselen tijdens het directiebestuur informatie uit en delen vraagstukken, bijvoorbeeld over onderwijs voor excellente leerlingen. Hierdoor komen leden in aanraking met verschillende inzichten en verbreden zij kennis (Bg1). Daarbij is er sprake van gezamenlijk leren doordat school specifieke onderzoeksuitkomsten in het directiebestuur worden besproken om te leren van elkaars goede voorbeelden (D1g1).

Tijdens de tweejaarlijkse bijeenkomst met intervisiegroepen deelt men kennis ten aanzien van zelf aangedragen issues. Er wordt gebruik gemaakt van theorie en is er begeleiding van een coach. Directeuren stellen verhelderingsvragen en reiken elkaar adviezen aan. Ze reflecteren op hun handelen: waarom doen we de dingen zoals we ze doen? (D2g1). Middels projectgroepen wordt verdiepende kennis opgedaan over een vraagstuk, welke wordt teruggekoppeld richting het gehele

directiebestuur. Verder leert de bestuurlijke gemeenschap door gezamenlijke studies te volgen (Bg1).

De consent-methodiek heeft als uitgangspunt dat wanneer iemand het oneens is met een besluit, leden op basis van argumenten de dialoog aangaan om op zoek te gaan naar hoe het besluit verbeterd kan worden (D2g1). Hiermee leren zij van elkaars inzichten. Dat er samen geleerd wordt blijkt uit de gezamenlijke taal die de bestuurlijke gemeenschap spreekt: de begrippen en principes van de consent-methodiek en het gedachtegoed van de lerende organisatie zijn eigen gemaakt (Bg1).

Er zijn ook een aantal uitdagingen wat betreft collectief leren. Allereerst is er in de gemeenschap als geheel, minder sprake van kennisdeling en inzicht in elkaars werkzaamheden. Er wordt vooral geleerd in kleinere groepen (D1g1). Een ander verbeterpunt is actieve terugkoppeling vanuit intervisiebijeenkomsten. Ook zou er meer geleerd kunnen worden door op het moment dat een doelstelling niet behaald is, samen te onderzoeken hoe dit komt en hoe het wel behaald kan worden. Tot slot geven leden van de bestuurlijke gemeenschap aan dat een volgende stap in het gezamenlijk leren het meer bij elkaar kijken is, bijvoorbeeld middels audits. Op deze manier krijgt men inzicht in elkaars werkzaamheden en kunnen goede voorbeelden gedeeld worden (D1g1).

Mate van kracht

In deze bestuurlijke gemeenschap is er sprake van een gezamenlijk domein in de vorm van een duidelijke, breed gedragen visie. Doorvertaling naar de rest van de organisatie is een aandachtspunt. Er zijn verschillende gezamenlijke activiteiten en er is regelmatige interactie. Er is verbondenheid, echter niet iedereen heeft het idee dat alle leden zich deel van de bestuurlijke gemeenschap voelen. Daarbij komt de verbondenheid onder druk te staan wanneer een besluit nadelige gevolgen heeft voor een specifieke school. Het samen leren gebeurt met name in kleine groepen. In de gemeenschap als geheel is dit nog een uitdaging. Er is behoefte om meer bij elkaar te gaan kijken om zo van elkaar te leren.

Type kracht - De kracht van de dialoog

In deze bestuurlijke gemeenschap wordt er met name geleerd doordat leden met elkaar in dialoog zijn. Zo is middels uitvoerige dialoog een gezamenlijke missie en visie opgesteld. Leden leren van elkaar door op zoek te gaan naar de argumenten en zienswijze van de ander. Dit wordt ondersteunt door de consent-methodiek en principes van de lerende organisatie. De bestuurder introduceert deze methodieken en principes en is dan ook te zien als een 'spin in het web'.

5.3 Groot schoolbestuur 2: Kracht bestuurlijke gemeenschap

Gezamenlijk domein

De bestuurlijke gemeenschap heeft een gezamenlijk domein in de vorm van een gedeelde passie: goed onderwijs voor alle kinderen (Bg2, D1g2, STg2). De vraag "[...] wat worden *alle* kinderen er beter van?" is leidend bij beslissingen, bijvoorbeeld bij de keuze voor deelname aan onderzoeken (STg2). Leden staan voor de uitgangspunten van openbaar onderwijs (Bg2, D1g2). Ondanks de gezamenlijke passie, zijn niet alle schoolleiders gericht op het gezamenlijke belang: "[...] dat niet alleen dingen ten

goede moeten komen aan die school maar ook ten goede moeten komen aan [naam bestuur], dat denken zie ik nog niet helemaal terug'" (D2g2). Dit is bijvoorbeeld tijdens vergaderingen merkbaar: *"[...] dat mensen heel erg uit 'ik, ik, ik', praten terwijl ik meer gewend ben: wat is het gezamenlijke belang wat we hebben?'"* (D2g2). Er is geen sprake van een gezamenlijke, gedragen visie. Ook de kernwaarden zijn niet duidelijk vastgelegd: *"Die [kernwaarden] zijn ook, in mijn ogen niet voldoende geëxpliciteerd. Het kan niet zo zijn dat de visie van onze school haaks staat [...] op de visie van [naam bestuur], dat kan niet"* (D2g2). Sinds kort is de bestuurlijke gemeenschap in gesprek over of ze de goede dingen doen en of ze dit goed doen (D2g2).

Gezamenlijke activiteiten en regelmatige interactie

Er zijn verschillende gezamenlijke activiteiten. Allereerst een maandelijks directiebestuur met de bestuurders, directeuren en stafmedewerkers die raakvlak hebben met het te bespreken onderwerp. De bestuurder heeft hierbij geen leidende rol (Bg2). Meestal worden praktische zaken, zoals plannings, besproken (D1g2). Twee keer per jaar is er een tweedaagse, waarbij enkele stafmedewerkers aanwezig zijn. Bestuurders zijn aanwezig bij het dagprogramma maar gaan 's avonds naar huis. Sinds dit jaar is er een personeelsuitje voor alle schoolleiders, stafmedewerkers en bestuurders (STg2). Verder kunnen leden deelnemen aan een reis (D2g2).

Ook zijn er activiteiten in kleine groepen. Werkgroepen van directeuren en één staflid, zijn in gesprek over personeel of kwaliteitszorg en informeren het directiebestuur van ondernomen activiteiten en opgedane inzichten. Zij krijgen steeds meer inbreng, bijvoorbeeld ten aanzien van de agenda voor de tweedaagse (D1g2). In leerteams komen zes directeuren tweejaarlijks samen waarbij ze tips ten aanzien van leervragen uitwisselen. Zij sturen elkaar appjes over de vordering van de leervraag (D2g2). De samenstelling van leerteams wisselt iedere twee jaar. Recentelijk voeren leerteams onderling audits uit, waarvoor zij een opleidingstraject hebben gevolgd (D2g2, STg2).

Tussen stafmedewerkers en directieleden is sprake van regelmatige interactie: schoolleiders vragen de staf geregeld om advies, stafmedewerkers geven feedback op verantwoordingsstukken (Bg2) en helpen bij de voorbereiding van inspectiebezoeken (D1g2). Buiten werkgroepen en leerteams hebben directeuren onderling via e-mail of telefonisch steeds meer contact, waarbij ze advies vragen, of steun bieden (STg2). Directeuren wisselen goede voorbeelden uit: *"Mensen wisselen veel uit, maar dat is nog tamelijk toevallig"* (Bg2). De bestuurder geeft aan: *"We hebben nog niet helemaal de juiste tools"*. Er werd weinig gebruik gemaakt van het digitale platform om kennis te delen. Sinds kort werkt iedereen met *office 365* wat deling van documenten vergemakkelijkt (D2g2).

Verbondenheid

Tussen schoolleiders is sprake van verbondenheid: *"daar vindt je elkaar [...], iedereen luistert wel naar elkaar en je kan iedereen om hulp vragen"* (D1g2). Er is begrip en respect voor elkaar en directeuren gaan uit van elkaars goede bedoelingen (D1g2). De gezamenlijke passie voor goed onderwijs zorgt voor deze verbondenheid. Directeuren voelen zich deel van de bestuurlijke gemeenschap (D1g2, D2g2). Doordat stafmedewerkers directeuren helpen en begeleiden is er ook

tussen hen sprake van verbondenheid (Bg2, STg2). Er is minder sprake van verbondenheid binnen de bestuurlijke gemeenschap als geheel. Zo geeft de bestuurder aan: *“Ja je bent ook de baas als puntje bij paaltje komt, [...] voor de minst goed presterende directeur, is jouw aanwezigheid het meest bedreigend [...] en dat wordt nooit zo hard uitgesproken maar je voelt het wel”* (Bg2). Hierdoor is het *“anders als je er niet bij bent”* als bestuurder. Ook een stafmedewerker voelt zich niet volledig onderdeel van de bestuurlijke gemeenschap (STg2). Het behouden van *“de verbondenheid als geheel”*, wordt dan ook genoemd als grootste uitdaging voor de komende tijd (D2g2).

Collectief leren

In de bestuurlijke gemeenschap wordt met name informeel geleerd (Bg2, D1g2, D2g2): *“Ik denk dat dat zo vanzelfsprekend gaat, dat dat er altijd wel in zit. Dat je in al die activiteiten altijd samen bezig bent met ‘[...] hoe kan het beter?’ dus je leert eigenlijk door te doen.”* (Bg2). Er worden geen expliciete leerdoelen gesteld (Bg2).

Directeuren geven elkaar advies, wat bijdraagt aan hun expertise. Zij leren door met elkaar in gesprek te zijn: *“En als je met allemaal hetzelfde werk doet en je praat daarover, dan neem je ongemerkt toch een heleboel over”* (Bg2). Andere voorbeelden van samen leren zijn het delen van goede voorbeelden in werkgroepen (D2g2) en het bedenken van oplossingen voor het lerarentekort (Bg2). In leerteams leren directeuren samen: ze bevragen elkaar kritisch, delen goede voorbeelden, mogelijke aanpakken van issues, en geven tips. Nieuwe inzichten brengen ze in de praktijk en ervaringen koppelen ze terug (D1g2, D2g2). Deze kennis komt niet terug in het directiebestuur (D1g2).

Tijdens audits geven directeuren elkaar feedback. Directeuren spreken uit dat ze van audits leren. De staf herkent dit: leden kennen elkaars ontwikkelstappen en gebruiken tijdens audits opgedane inzichten in hun eigen school. Door de audit-training hebben schoolleiders geleerd om vanuit een systematiek naar scholen te kijken, bevindingen terug te koppelen en vragen te stellen, wat ze ook in hun eigen school kunnen toepassen. De audit-opbrengsten worden niet met alle schoolleiders gedeeld. Onlangs zijn de ervaringen omtrent audits geëvalueerd (STg2). Een belemmering is dat er minder tijd is voor gezamenlijke probleemoplossing in leerteams. Uitvoering van audits op basis van interesse in plaats van als verplicht onderdeel van leerteams is gewenst (D1g2).

Er zijn enkele belemmeringen wat betreft collectief leren. Ten eerste wordt met name in kleine groepen geleerd en kan het gezamenlijk leren *“nog veel beter, het kan echt nog veel meer”* (Bg2). Wanneer werkgroepen inzichten terugkoppelen naar het directiebestuur *“is het toch vaak informeren en iedereen op de hoogte houden”* (STg2). Na afloop van een presentatie werd niet doorgesproken over de betekenis van de bevindingen, waardoor leden niet in aanraking kwamen met elkaars inzichten (D1g2). Er zijn strakke structuren (Bg2), zoals vaste agenda's, deadlines en formats. Directeuren spreken niet over manieren waarop formats het beste ingezet zouden kunnen worden (D1g2). Sinds kort zijn leden in gesprek over de inrichting van activiteiten ten behoeve van samen leren.

Mate van kracht

De bestuurlijke gemeenschap heeft een gezamenlijke passie voor goed en openbaar onderwijs maar een duidelijke, gezamenlijke visie ontbreekt. Er zijn gezamenlijke activiteiten en leden zijn met elkaar in interactie. Tijdens de tweedaagse zijn bestuurders echter niet volledig aanwezig. Leden zijn verbonden, echter de verbondenheid tussen bestuurders en directeuren is minder sterk. Er wordt in kleine groepen samen geleerd. Van leren in de bestuurlijke gemeenschap als geheel is minder sprake.

Type kracht – Van organisatie naar reflectie

In de bestuurlijke gemeenschap is met name sprake van georganiseerde kracht: er worden verschillende activiteiten georganiseerd ten behoeve van samen leren, er zijn veel formats en er is vaak een strakke agenda. Wanneer iets niet goed loopt, is men gericht op hoe dit verbeterd kan worden en wat hiervoor nodig is. In dit geval wordt er niet gekeken waarom iets niet goed loopt of waarom een bepaalde oplossing wordt gekozen. Ook aan leeractiviteiten is vaak geen concreet doel gekoppeld. Sinds kort is een beweging waarneembaar naar meer reflectieve kracht: de bestuurlijke gemeenschap is in gesprek over hoe activiteiten ingericht kunnen worden om nog meer van elkaar te leren.

5.4. Middelgroot schoolbestuur 1: Kracht bestuurlijke gemeenschap

Gezamenlijk domein

De bestuurlijke gemeenschap heeft een gezamenlijke doel, namelijk “*het best mogelijke onderwijs voor alle kinderen*” (Bmg1). Om dit te bereiken, is samen een strategisch beleidsplan opgesteld “*waar iedereen zich aan geconformeerd heeft*” (STmg1) maar de bestuurder geeft aan: “[...] *je vergeet ze gewoon, want de waan van alledag*” (Bmg1). Tijdens het directieberaad is niet altijd aandacht voor het hogere doel (STmg1, Bmg1). Zo blijkt uit de agenda dat onderwijs “*de minste tijd in beslag [blijkt] te nemen [...] Er gaat veel meer tijd aan personeel, personeelszaken [...] aan huisvesting en geneuzel op*” (STmg1). De bestuurder spreekt leden aan wanneer het handelen niet aansluit op de visie (Bmg1). De stafmedewerker ziet focus houden op het hogere doel als zijn rol (STmg1). Er wordt gewerkt vanuit gezamenlijke principes die gebaseerd zijn op een bepaald gedachtegoed. Ook zijn directeuren en stafmedewerkers verantwoordelijk gemaakt voor een deel van de organisatie, bijvoorbeeld voor audits, wat maakt dat zij zich samen inzetten. De bestuurder stelt: “*Ik zie het ook wel aan het ziekteverzuim [...], zelf als je ziek zwak of misselijk bent zijn mensen hier nog, dan denk ik ja dat doe je niet als je je niet trouw voelt aan de club waar je voor werkt*” (Bmg1).

Gezamenlijke activiteiten en regelmatige interactie

Er zijn informele activiteiten voor de bestuurlijke gemeenschap, zoals een feest, personeelsuitje, diner, een jaarafsluiting, het vieren van verjaardagen en WhatsApp-groepen voor serieus en luchtig nieuws (Bmg1). Er zijn geen gezamenlijke, formele momenten. Dergelijke momenten zouden echter wel kunnen bijdragen aan het gezamenlijk domein: “*Af en toe gezamenlijk focus wie we allemaal zijn in het licht van onze verantwoordelijkheid zou zeker waardevol kunnen zijn*” (Bmg1).

Directeuren nemen deel aan het directeurenoverleg. De bestuurder en stafmedewerkers zijn

hier in principe niet aanwezig. Directeuren organiseren op eigen initiatief bijeenkomsten en delen en bespreken tussenopbrengsten. Een andere activiteit zijn interne audits (Bmg1). De uitkomsten worden met de bij de audit betrokken directeuren gedeeld (STmg1). Verder bespreken directeuren issues: *“iemand die zegt 'nou ik loop toch wel met m'n formatie vast, wie kan eens mee nadenken?’”* (Bmg1).

Tweejaarlijks bespreekt de bestuurder met schoolleiders hoogtepunten en ontwikkelambities (Bmg1). De bestuurder is met schoolleiders in dialoog over de betekenis van kengetallen, bijvoorbeeld het aantal gediagnosticeerde hoogbegaafde kinderen. Ook zijn er wijkgesprekken waarbij bestuurder en schoolleiders uit dezelfde wijk ontwikkelingen delen (Bmg1). Verder is er een maatjes-systeem en een jaarlijkse buitenlandreis. Doordat via Twitter, de website van de organisatie en via een factsheet actuele ontwikkelingen worden gedeeld zijn scholen steeds beter op de hoogte van elkaar (Bmg1).

Verbondenheid

In de bestuurlijke gemeenschap is er sprake van verbondenheid. Leden zoeken elkaar op (STmg1, Bmg1), kunnen elkaar vinden en worden *“gerespecteerd op wat ze weten en wat ze kunnen toevoegen”* (STmg1). De bestuurder benoemt: *“Ja die verbondenheid zit ook in platte humor en stomme grappen die we maken”* (Bmg1). Daarbij is er *“weinig roddel en achterklap”* (Bmg1). De bestuurder ondersteunt directeuren indien nodig: *“[...] 'oeh, die moeten nu een zware klus klaren', dan zorg ik natuurlijk wel ff dat ik de avond van tevoren nog even een sms 'je stuur van 'hé, staan hè morgen en als het niet lukt, hoppatee bel maar ff”* (Bmg1).

Bestuurder en stafmedewerkers voelen zich deel van de gemeenschap. Zo geeft de bestuurder zelfs aan: *“ik ben de gemeenschap [...] Ja ik ben [naam bestuur]”* (Bmg1). Ook de stafmedewerker beantwoordt de vraag of hij zich deel voelt van de gemeenschap met: *“Ja, volmondig ja”* (STmg1).

Collectief leren

De bestuurlijke gemeenschap heeft *“zelden gezamenlijke leermomenten, dat zou je ook nog eens kunnen bedenken met elkaar, 'we gaan de hei op', dat doen we bijna niet, of eigenlijk niet”* (STmg1). Leren gebeurt met name *“toevallig”*: *“Informeel gebeurt er een heleboel. Maar het is niet georganiseerd”* (STmg1). Tijdens interne audits is er sprake van samen leren: deelnemende scholen zien elkaars goede voorbeelden en doen nieuwe inzichten op (Bmg1). Goede voorbeelden worden *“te weinig”* gedeeld met de gemeenschap als geheel. De audits zijn hier een voorbeeld van: *“[...] de resultaten van zo'n audit worden niet uitgewisseld en dat vind ik een gemiste kans. Want dat auditrapport daar kan de school iets mee, maar niet alleen de school, daar kunnen we allemaal iets mee”* (STmg1). Het terugbrengen van deze voorbeelden en inzichten in de bestuurlijke gemeenschap als geheel zou leiden tot meer samen leren. Het delen van deze opbrengsten *“is dus nu op persoonlijk initiatief. En dat persoonlijk initiatief komt er niet”* (STmg1). De reden is onduidelijk.

Directeuren leren samen door tussenopbrengsten te delen en *“met elkaar dan ook discussiëren van: komt het nou omdat we onze focus hebben verlegd? Is het een toeval van dit jaar?”* (Bmg1). Dat directeuren van elkaar leren blijkt bovendien uit tweets: *“Je ziet dan ook dat het ene schoolteam het andere schoolteam bedankt voor de mooie studiemiddag: 'we hebben veel van jullie geleerd’”* (Bmg1).

De bestuurder ziet in managementrapportages dat directeuren van elkaar leren doordat ze elkaars aanpakken overnemen. Daarentegen merkt de bestuurder *“nog steeds wel dat alle scholen bezig zijn met: hoe bedienen wij hoogbegaafden?”* (Bmg1), in plaats van dat ze dit gezamenlijk oppakken.

Een andere manier waarop er wordt geleerd is doordat de bestuurder met directeuren spreekt over de betekenis van kengetallen, kengetallen tussen scholen vergelijkt. De bestuurder stelt: *“Ik weet zeker dat die directeur daarna vanuit dat gesprek [...] dan teruggaat naar mijn gemeenschap om nog eens te discussiëren”* (Bmg1). Leden die scholen in het buitenland bezoeken vormen *“[...] onderling een lerende massa, die vormen ook een WhatsApp-groep voortaan, waarin ze elkaar ook vasthouden bij de inspiratie die ze daar hebben opgedaan”* (Bmg1). Ze delen praktijken maar *“daarin zouden we meer verbinding kunnen maken, ook met degenen die daar nooit naartoe zullen gaan”* (STmg1).

Mate van kracht

De bestuurlijke gemeenschap heeft een gezamenlijke visie. In de praktijk wordt hier echter niet altijd naar gehandeld. Er zijn gezamenlijke, informele activiteiten. Er zijn geen formele activiteiten voor alle leden. In de bestuurlijke gemeenschap is sprake van verbondenheid. Er zijn geen gezamenlijke, georganiseerde leermomenten. Er wordt informeel en in kleine groepen geleerd. De inzichten die hierbij worden opgedaan worden niet teruggekoppeld aan de bestuurlijke gemeenschap als geheel.

Type kracht – Kracht van het eigenaarschap

De kracht van deze gemeenschap is te typeren als de ‘kracht van het eigenaarschap’. Directeuren krijgen veel ruimte voor eigen invulling. Zij hebben de ruimte die zij krijgen om samen tot kennisuitwisseling en leren te komen ook daadwerkelijk gepakt door zelf initiatief te nemen om tussenopbrengsten te delen en om een extern begeleider in te schakelen voor professionalisering.

De ruimte voor eigen invulling kent ook nadelen. Dit maakt dat *“iedereen vooral eigenaar wil zijn van zijn eigen ontwikkeling”*. Delen van inzichten is vanuit het uitgangspunt van autonomie niet verplicht gesteld, waardoor dit weinig gebeurt (Bmg1). Daarbij roept de ruimte voor eigen invulling de vraag op wat leden van de bestuurlijke gemeenschap bindt. Dit is soms een agenda-onderwerp. Tot slot maakt autonomie van directeuren het soms lastig voor stafmedewerkers om directeuren aan te spreken over de onderwijskwaliteit op hun school. Waar dit voorheen een belemmering was, voelt de stafmedewerker zich sinds de komst van de huidige bestuurder, die achter de stafmedewerker staat en zijn rol benoemd, gesteund en gehoord (STmg1).

5.5. Middelgroot schoolbestuur 2: Kracht bestuurlijke gemeenschap

Gezamenlijk domein

Het gezamenlijke domein van deze bestuurlijke gemeenschap is in ontwikkeling. Een directeur benoemt dat de gemeenschap staat voor *“samen leren en samen leven”* (D2mg2). De vraag *“wat is goed voor kinderen?”* wordt elke dag centraal gesteld (Bmg2). Datgeen waar de gemeenschap voor staat is echter nog niet doorleefd en zichtbaar in de scholen: *“Ik denk wel dat wij echt ergens voor*

staan, alleen dat zijn nog begrippen [...] maar waar zie ik dat dan? [...] je kan wel allemaal mooie, sociaalwenselijke teksten gebruiken, dat is niet zo moeilijk, maar de vraag is of dat ook in jou gedrag vertaald wordt” (Bmg2). Sinds het aantreden van de nieuwe bestuurder, ongeveer één jaar geleden, is de gemeenschap met behulp van een extern bureau bezig met “*een zoektocht naar ons DNA*” (Bmg2). Leden zijn in dialoog over wat hen bindt en waar ze samen voor staan (Bmg2, D1mg2).

Gezamenlijke activiteiten en regelmatige interactie

Voor de bestuurlijke gemeenschap als geheel zijn er informele activiteiten, zoals een bestuurs-uitje (D1mg2, D2mg2) en een nieuwjaarsreceptie (D2mg2). Qua formele activiteiten is er sprake van een maandelijks directiebestuur waarbij alle directeuren, stafmedewerkers en bestuurder aanwezig zijn (Bmg2, D1mg2, D2mg2). De staf is bij dit directiebestuur aanwezig zodat zij weten wat er speelt en omdat de bestuurder hun inbreng als waardevol ziet. Zij spreken bijvoorbeeld over het doel van bijvoorbeeld de Cito-toets (Bmg2). Verder zijn er studiedagen en is er voor bestuurder en stafmedewerkers wekelijks overleg waarbij ze elkaar vertellen waar ze mee bezig zijn, “*zodat je er met elkaar op kunt reageren*” (Bmg2).

Met name op formele momenten, zoals tijdens het directie-overleg is er sprake van dialoog: “*Dan deel je inzichten, dan wissel je kennis uit, dan luister je naar elkaars standpunten, dan ben je op zoek naar het gemeenschappelijke kader*” (D1mg2). De respondent vervolgt: “*Daarbuiten vind ik dat het mondjesmaat is. Wel weer toenemend, omdat we als directeuren collectief ons gezamenlijk aan het professionaliseren zijn*” (D1mg2). In het gezamenlijk professionaliseringstraject (Bmg2, D1mg2, D2mg2), wordt gesproken over het beoordelen van functioneren van leerkrachten. Er is een activiteit waarbij “*directeuren twee aan twee met een externe coach klassenbezoeken doen*” (Bmg2, D2mg2). Stafmedewerkers ondersteunen directeuren bij het maken van de begroting (D2mg2).

Buiten de door de bestuurder geïnitieerde activiteiten is er tussen directeuren onderling weinig samenwerking: “*Er is sprake van een beetje een eilanden-structuur. En daar bedoel ik mee dat de verschillende scholen wel samenwerken, maar dat dat onder directe regie van het bestuur gebeurt. Dus dat er nog weinig sprake is van samenwerking buiten het bestuurskantoor om*” (D1mg2). Het delen van issues of goede voorbeelden “*is nog te weinig aan de orde*” (D1mg2). Hierdoor zijn directeuren niet goed op de hoogte van wat er in andere scholen speelt (D1mg2, D2mg2).

Verbondenheid

De verbondenheid tussen leden is in ontwikkeling (Bmg2, D1mg2). Voorheen verliep samenwerking met andere scholen via het bestuurskantoor. Waar de verbinding eerder gericht was op het zakelijk vlak (goede resultaten en een deugdelijk schoolplan) is er nu sprake van “*verbinding tussen personen*” (D1mg2). De bestuurder stimuleert verbinding middels het gezamenlijke professionaliseringstraject en het maatjes-systeem (D2mg2). Doordat er meer wordt ingestoken op persoonlijke verbindingen voelt een directeur zich “*steeds meer*” deel van de bestuurlijke gemeenschap. Dit komt ook doordat de bestuurder expliciet uitsprekt dat hij zich verbindt aan de scholen, dat de directeur er niet alleen voor staat en dat de bestuurder vertrouwen in hem of haar heeft (D1mg2). Een directeur geeft aan dat er

verbinding is tussen directeuren: *“Ja wij zijn echt wel 'wij' denk ik”* (D2mg2). Daarentegen benoemt een andere directeur: *“als je het hebt over die informele kant, vind ik dat er weinig verbinding is”* (D1mg2). Zo zijn er weinig contacten wanneer een directeur bijvoorbeeld met ziekteverlof is.

Collectief leren

De aandacht voor samen leren is met de komst van de nieuwe bestuurder toegenomen (D2mg2). Middels het door de bestuurder geïnitieerde professionaliseringstraject leren directeuren over het beoordelen van leerkrachten: *“Dus als wij twee samen naar een leerkracht zitten te kijken die het lesdoel vertelt, vind jij dan 'nou dat doet ie wel goed', en ik zeg 'nou ik vind het eigenlijk van niet', en dan gaan we daarover in gesprek. Dan leer je met elkaar”* (D1mg1). Directeuren geven aan *“dat ze nu veel scherper kunnen kijken, en dat ze er met elkaar over in gesprek kunnen gaan. En als alle directeuren de klassenbezoeken af hebben dan gaan we met elkaar de opbrengsten delen”* (Bmg2). Directeuren leren ook door het traject waarin zij op zoek gaan naar het gemeenschappelijk DNA (D1mg2, D2mg2). Tijdens directie-overleg delen directeuren vaker ervaringen. De organisatie richt een eigen leeromgeving in waar mensen elkaar op inhoud kunnen ontmoeten (Bmg2, D1mg2).

Doordat directeuren buiten formele activiteiten weinig kennis uitwisselen (D1mg2) is er weinig sprake van samen leren als bestuurlijke gemeenschap. Directeuren geven elkaar weinig feedback: *“En dat mis ik [...] ik wil eigenlijk feedback van mijn collega-directeuren: [...] 'kom eens bij mij kijken, ik heb daar ook last van gehad en dat heb ik op die en die manier aangepakt'”* (D1mg2). Faciliteren dat directeuren elkaar meer ontmoeten, bij elkaar gaan kijken en hierover praten, zou kennisuitwisseling en samen leren versterken (Bmg2, D1mg2, D2mg2).

Mate van kracht

In de bestuurlijke gemeenschap is nog geen sprake van een gezamenlijk domein. De gemeenschap bevindt zich in een traject waarin zij de visie samen aan het bepalen zijn. Er zijn verschillende activiteiten voor leden van de bestuurlijke gemeenschap. Hierbuiten is er echter weinig sprake van samenwerking en interactie. De verbondenheid tussen alle leden van de bestuurlijke gemeenschap is groeiende. Buiten formele leeractiviteiten is er weinig sprake van kennisuitwisseling en -verdieping. Er wordt steeds meer aandacht besteedt aan samen leren als bestuurlijke gemeenschap.

Type kracht - Transitie kracht: van zakelijk naar persoonlijk

De kracht in deze bestuurlijke gemeenschap is te typeren als: transitiekracht. Waar voorheen sprake was van een zakelijk relatie tussen individuele directeuren en het bestuur, is nu aandacht voor persoonlijke verbindingen. In plaats van focus op controle van prestaties van scholen, ligt de focus op het bepalen van gezamenlijkheid. De bestuurder stimuleert persoonlijke verbindingen van waaruit directeuren gebruik kunnen maken van elkaars goede voorbeelden, adviezen en inzichten om samen tot leren te komen. Deze cultuurverandering heeft echter tijd nodig (Bmg2, D1mg2)

5.6. Middelgroot schoolbestuur 3: Kracht bestuurlijke gemeenschap

Gezamenlijk domein

Er is een gezamenlijk domein. Leden staan voor de uitgangspunten van openbaar onderwijs en stralen dit uit: “[...] *heel wat mensen zeggen 'op het moment dat je een school binnenloopt, dan voel je gewoon dat het een school van [naam bestuur] is'*” (D2mg3). Er is een centrale agenda rondom kwaliteitszorg (Bmg3) en een gezamenlijke missie, visie (D1mg3) en strategisch beleidsplan (STmg3). Hierdoor is er een “*duidelijk gezamenlijk verhaal, een gezamenlijke identiteit*” (D1mg3).

Inspectiebezoek wijst uit dat het strategisch beleid doorwerkt in scholen (Bmg3). Daarbij maakt het nieuwe inspectietoezicht leden bewust van het gezamenlijk domein, “*omdat het natuurlijk over 'het bestuur' gaat, terwijl het daarvoor altijd ging over een school, waarbij een andere school kan denken 'tja, het zal wel, dat is die andere school' [...]*” (Bmg3). Leden zijn trots op de organisatie (STmg3).

Gezamenlijke activiteiten en regelmatige interactie

Er zijn informele activiteiten zoals een feest, personeelsuitje, verjaardagen, een jaaropening en -afsluiting (Bmg3, D1mg3, D2mg3, STmg3). Formele activiteiten zijn een jaarlijkse tweedaagse (Bmg3, D2mg3) en maandelijks directeurenoverleg. De bestuurder heeft hierin geen leidende rol (Bmg3). Stafmedewerkers sluiten afhankelijk van de inhoud aan (D1mg3, STmg3). Leden hebben inbreng bij beleidsvorming (STmg3) en spreken over de mogelijkheid om thema's gezamenlijk op te pakken (D2mg3). Tweejaarlijks presenteren scholen elkaar hun opbrengsten (Bmg3). Alle directeuren volgen een verplicht extern nascholingstraject over innovatief onderwijs. Directeuren presenteren aan elkaar waar ze staan en waar ze naartoe willen (D2mg3). De bestuurder sluit regelmatig aan (STmg3). Leden spreken door dit traject dezelfde taal. Er is intervisie tussen directeuren over het beoordelen van leerkrachten (D1mg3), er zijn studiedagen en lezingen (STmg3).

De interactie in de gemeenschap verloopt vooral informeel. Hiervoor zijn geen vaste procedures (Bmg3, STmg3). De middelgrote omvang van de organisatie maakt het mogelijk om directeuren snel te informeren (STmg3). Informatie wordt gedeeld via WhatsApp of e-mail (Bmg3). Tussen directeuren en bestuurder is telefonische contact wanneer directeuren advies nodig hebben maar “*net zo vaak bel ik een collega-directeur om te vragen: dit is de situatie, hoe zou je dat oppakken?*” (D1mg3). Hierdoor komen niet alle issues terug in de gemeenschap als geheel (D1mg3). “*Met de staf zijn we eigenlijk denk ik niet in dialoog als groep*”, aldus een directeur (D2mg3). Enkel tijdens informele momenten of over praktische zaken als de formatie is er interactie (STmg3).

Verbondenheid

Er is verbondenheid in de bestuurlijke gemeenschap (D2mg3, Bmg3). De verbondenheid blijkt onder andere uit de hoge opkomst tijdens feesten (Bmg3, STmg3). Directeuren voelen zich deel van de gemeenschap: “*Het zijn ook echt negen verschillende directeuren en negen verschillende teams. En samen ben je toch [naam bestuur]*” (D2mg3). Een directeur beschrijft het als “[...] *een soort los-vaste verbondenheid. Je hebt je eigen school maar je bent ook collega van elkaar in dezelfde stichting*” (D1mg3). Op de vraag of de bestuurder zich deel voelt van de gemeenschap volgt het antwoord:

“Hmm, nou nee [...] mensen voelen die verbondenheid met de school [...] En staf en bestuur, ja wij hangen daar een beetje omheen” (Bmg3). Dit is een *“een logisch gevolg”* van de autonomie die directeuren krijgen (Bmg3). Een directeur geeft over de verhouding met de bestuurder aan: *“Daar zit meer afstand tussen omdat hij niet elke dag hier op school is om te kijken hoe dat het gaat, en van een aantal zaken weet heeft en van een aantal zaken mij ook ruimte geeft [...]” (D1mg3).* Hierdoor heeft de bestuurder niet altijd inzicht in de situatie, wat het geven van advies soms bemoeilijkt (D1mg3).

Een stafmedewerker voelt zich door deelname aan het directeuren-overleg en regelmatig telefonisch contact, deel van de gemeenschap. Echter, er is minder verbondenheid met directeuren dan met de bestuurder: *“[...] de school is een entiteit op zich. En daar proberen we ook zo min mogelijk mee te bemoeien. Dus die afstand is wel iets groter” (STmg3).* Een directeur geeft aan: *“Ik heb wel eens last van de staf en dan is het misschien omdat van te voren niet precies duidelijk is welke rollen of welke bevoegdheden mensen van de staf hebben” (D2mg3).*

Collectief leren

Directeuren en bestuurder leren samen middels het gezamenlijke ontwikkeltraject (D1mg3), wat erop gericht is dat ze *“[...] elkaar meer kunnen bevragen en meer van elkaar kunnen leren” (STmg3).* Directeuren presenteren wat ze geleerd hebben, wat ze hier in hun eigen school mee hebben gedaan en wat dit heeft opgeleverd (D2mg3). Vanuit dit traject ontstaan *“gelegenheidscoalities”*: directeuren die in dezelfde ontwikkelfase zitten zoeken elkaar op om van elkaar te leren (STmg3).

Tijdens het directeurenoverleg leert de gemeenschap door inspectierapporten (Bmg3), of onderzoeksuitkomsten te bespreken. Gegevens worden zowel met andere stichtingen als intern vergeleken: *“En vanuit daar gaan we kijken: moeten we iets gezamenlijks oppakken, kunnen we dat doen en hoe dan?” (D2mg3).* Sinds kort is er in groepen intervisie over beoordeling van functioneren van leerkrachten. Directeuren bespreken elkaars manier van beoordelen: *“Ik heb geanonimiseerde beoordelingsformulieren van andere directeuren gezien, daar hebben we het samen over gehad, zo van: hé vind je dit een goede beoordeling? De een zegt dan van 'ik vind hem prima', en de ander zegt 'ik mis dit, ik mis dit, ik mis dit'. Zo leer je van elkaar” (D1mg3).* Middels observaties en videobeelden worden inzichten gedeeld (D1mg3). Directeuren presenteren tweejaarlijks de kwaliteitsopbrengsten. Hierover gaan zij samen in gesprek. De bestuurder gebruikt de presentaties in gesprekken met directeuren om te kijken naar verbeterpunten (Bmg3).

Er zijn ook uitdagingen omtrent collectief leren. Zo blijft kennis vanuit masteropgeleide medewerkers binnen de school (Bmg3). Directeuren hebben weinig inzicht in en maken hierdoor weinig gebruik van werkzaamheden en expertise binnen scholen. Verder is het delen van goede voorbeelden (D2mg3), maar ook van lastige dingen een verbeterpunt. Zo namen twee scholen deel aan een onderzoek over ziekteverzuim zonder dat zij dit van elkaar wisten (STmg3). Door hierin ruimte te laten aan directeuren, zijn er soms gemiste kansen wat betreft samen leren.

Mate van kracht

Er is een duidelijk gezamenlijk domein in de vorm van een openbare identiteit, gezamenlijke missie, visie en strategisch beleidsplan, een kwaliteitskader en passie voor de organisatie. Er zijn gezamenlijke activiteiten. Stafmedewerkers worden weinig betrokken in de dialoog met de gemeenschap. Er is verbondenheid maar niet alle leden identificeren zich met de gemeenschap. De gemeenschap leert op verschillende manieren. Er zijn echter ook enkele uitdagingen omtrent het collectief leren.

Type kracht – Gemeenschappelijkheid en Autonomie: *Best of both worlds?*

De kracht in deze gemeenschap is te typeren als ‘gemeenschappelijkheid en autonomie: *best of both worlds?*’. Leeractiviteiten hebben betrekking op het creëren van gemeenschappelijke taal. Omdat het gezamenlijke kader doorleefd is, krijgen directeuren de laatste tijd meer ruimte voor eigen invulling. Dit heeft echter als gevolg dat relationele contacten als “*losser*” worden ervaren, de bestuurder soms geen inzicht heeft in de situatie van directeuren (D1mg3) en directeuren “*de minder leuke dingen niet meer met elkaar delen*” (STmg3). Openheid blijven geven is dan ook een uitdaging. De bestuurder is op zoek naar de juiste balans tussen gezamenlijkheid en autonomie.

5.7 Slot

In dit hoofdstuk is per bestuurlijke gemeenschap de mate van kracht beschreven. In iedere bestuurlijke gemeenschap werden elementen voor een krachtige bestuurlijke gemeenschap teruggevonden. Er blijken echter ook verschillen wat betreft de aandacht voor bepaalde elementen. Waar in sommige gemeenschappen een gezamenlijk opgestelde visie is, blijkt dit in andere gemeenschappen (nog) niet duidelijk aanwezig. De doorvertaling van de visie naar scholen blijkt een uitdaging. Er zijn verschillen in de soort activiteiten en in de mate waarin deze georganiseerd worden: bij de ene gemeenschap zijn er formele activiteiten voor alle leden, bij de meesten voornamelijk voor directeuren en bestuurder, en bij een andere zijn er geen gezamenlijke formele activiteiten. In iedere gemeenschap zijn er informele activiteiten voor alle leden. De verbondenheid met de gemeenschap als geheel lijkt voor alle bestuurlijke gemeenschappen een opgave, omdat schoolleiders zich voornamelijk identificeren met en zich richten op hun eigen school. De verbinding tussen schoolleiders onderling is sterker dan tussen schoolleiders, bestuurders en stafmedewerkers. De manier waarop bestuurlijke gemeenschappen samen leren verschilt: in sommige gemeenschappen zijn gezamenlijke leertrajecten en in anderen wordt in kleine groepen geleerd. Buiten georganiseerde leermomenten worden inzichten en goede voorbeelden minder gedeeld en is er weinig sprake van leren in de gemeenschap als geheel. Het leren gebeurt vaak ‘toevallig’ en is meestal niet gekoppeld aan een specifiek doel. Iedere gemeenschap bevindt zich in een eigen, unieke context, wat maakt dat de uitdagingen waar de gemeenschap voor staat en de richting die zij op willen, verschillen. De aard van de bestuurlijke kracht verschilt dan ook per bestuurlijke gemeenschap: er komen vijf verschillende typen van kracht naar voren in dit hoofdstuk. Er blijkt dan ook niet één consistent beeld te zijn van dé krachtige bestuurlijke gemeenschap, maar er zijn verschillende bestuurlijke-kracht profielen.

Hoofdstuk 6. Voorwaarden voor krachtige bestuurlijke gemeenschappen

6.1. Inleiding

Dit hoofdstuk beschrijft de randvoorwaarden voor krachtige bestuurlijke gemeenschappen die in de empirie zijn teruggevonden en zet uiteen op welke wijze bestuurlijke gemeenschappen hier invulling aan geven. Paragraaf 6.2 licht toe hoe op grond van de theoretische inzichten tot de empirische randvoorwaarden is gekomen. In paragraaf 6.3 worden de empirisch veronderstelde randvoorwaarden toegelicht. Hierna volgt een vergelijking tussen de theoretische categorieën van randvoorwaarden en de empirisch bevindingen (paragraaf 6.4). Paragraaf 6.5 legt een relatie tussen de bestuurlijke krachtprofielen (vanuit hoofdstuk 5) en randvoorwaarden voor krachtige bestuurlijke gemeenschappen.

6.2. Van theoretische naar empirische randvoorwaarden

In het theoretisch kader (hoofdstuk 3) zijn drie categorieën met daarbinnen verschillende randvoorwaarden voor een succesvolle community of practice uiteengezet. De verwachting was dat deze (categorieën van) randvoorwaarden bijdragen aan de ontwikkeling van onderwijsbesturen tot krachtige bestuurlijke gemeenschappen (zie figuur 1). Niet alle theoretisch veronderstelde randvoorwaarden komen naar voren in de empirie. Zo komt de interindividuele randvoorwaarde ‘diverse participatieniveaus’, niet terug als randvoorwaarde. Ook elementen uit de categorie ‘institutionele randvoorwaarden’ worden weinig expliciet genoemd als randvoorwaardelijk om tot verbondenheid, dialoog en samen leren te komen. Daarom is besloten om de bevindingen niet per theoretisch veronderstelde randvoorwaarde te beschrijven.

Andere theoretisch veronderstelde randvoorwaarden kwamen wel naar voren als van belang bij de ontwikkeling tot een krachtige bestuurlijke gemeenschap. Zo werden de individuele randvoorwaarde ‘persoonlijke oriëntatie’, de interindividuele randvoorwaarden ‘bekendheid en vertrouwdeheid’ en ‘nieuwigheid’, en de institutionele randvoorwaarde ‘outside-perspectief’ teruggevonden in de empirie. Echter, deze theoretisch concepten zelf kwamen niet expliciet en één-op-één terug als empirische randvoorwaarden. Binnen de data met dezelfde toegekende hoofdcode (theoretisch veronderstelde randvoorwaarde) lag er meer nadruk op bepaalde elementen, welke naar voren kwamen uit de toegekende subcodes (zie bijlage 2 t/m 5). Er is daarom een eigen benaming toegekend aan de randvoorwaarden die naar voren zijn gekomen uit de empirie, die de lading van de empirische bevindingen beter dekt dan de vooraf vastgestelde theoretisch randvoorwaarden.

Binnen data waaraan in eerste instantie de hoofdcode ‘persoonlijke oriëntatie’ was toegekend (zie paragraaf 4.5.2.1, bijlage 2), bleek de focus met name te liggen op het belang van leden die persoonlijk gericht waren op samenwerking en samen leren. Zo was aan veel van deze data de subcode ‘belang kennisuitwisseling, leren’ toegekend. Er werd daarom besloten de benaming ‘wil om samen te werken en samen te leren’ toe te kennen aan deze empirisch veronderstelde randvoorwaarde.

Binnen de data die verzameld was onder de hoofdcode ‘bekendheid en vertrouwdeheid’ (zie paragraaf 4.5.2.2, bijlage 3) bleek er met name aandacht voor de gemeenschap als veilige omgeving

met vertrouwen en openheid tussen leden om samen tot leren te komen. Daarom werd besloten om aan deze tweede empirische randvoorwaarde de term ‘veilige en vertrouwde omgeving’ toe te kennen.

Tot slot bleek er samenhang tussen data met de hoofcodes ‘nieuwigheid’ (zie paragraaf 4.5.2.2, bijlage 3) en ‘*outside*-perspectief’ (zie paragraaf 4.5.2.3, bijlage 3): kennis van buitenaf (*outside*-perspectief) werd ingezet ten behoeve van het uitdagen en prikkelen van leden (nieuwigheid). Het belang van deze twee theoretisch veronderstelde randvoorwaarden werd samengevoegd tot de empirische randvoorwaarde ‘de zaak scherp houden’.

6.3. Randvoorwaarden

Deze paragraaf beschrijft de drie empirisch veronderstelde randvoorwaarden. Per randvoorwaarde is uitgewerkt op welke manier deze bewerkstelligd (kunnen) worden in bestuurlijke gemeenschappen.

6.3.1. Wil om samen te werken en samen te leren

Een eerste randvoorwaarde om als onderwijsbestuur te ontwikkelen tot een krachtige bestuurlijke gemeenschap is dat leden de wil hebben om samen te werken en samen te leren. Enkele respondenten benoemen dit expliciet als randvoorwaardelijk om als bestuurlijke gemeenschap tot samen leren te komen (STg2, Bmg1, Bmg3). Door gericht te zijn op elkaars ervaringen en expertise, kunnen leden tot kennisuitwisseling komen om zo gezamenlijk issues aan te pakken, doelen na te streven en samen te leren (STg2). De wil om samen te werken is bovendien een voorwaarde voor verbondenheid (D1mg2).

Het belang van de wil om samen te werken en samen te leren ten behoeve van een krachtige bestuurlijke gemeenschap, wordt niet alleen genoemd, maar blijkt ook uit activiteiten die plaatsvinden in bestuurlijke gemeenschappen. Er wordt op verschillende manieren getracht de wil om samen te werken en samen te leren te stimuleren. Deze worden achtereenvolgens besproken.

6.3.1.1. Aandacht voor samenwerken en samen leren

Aandacht voor samenwerking en samen leren in bestuurlijke gemeenschappen draagt bij aan de wil om samen te werken en leren. Een manier om hier aandacht voor te vragen is middels het organiseren van activiteiten die gericht zijn op samenwerking en samen leren. Voorbeelden hiervan zijn een maatjes-systeem (D2mg2, Bg1, Bmg1), werk- en projectgroepen (Bg1) intervisiegroepen (Mg3, D2g1), audits (STmg1, STg2), leerteams (Dg2) en gezamenlijke professionaliseringstrajecten (STmg3, D2mg2). Zo is één gezamenlijk traject erop gericht om “*een hechtere groep van te maken en ze beter te laten samenwerken*”(STmg3) en krijgen directeuren van een andere bestuurlijke gemeenschap vanuit een traject de opdracht om samen scholen te bezoeken (D2mg2). Afwezigheid van activiteiten die specifiek aandacht hebben voor samen leren, belemmert kennisuitwisseling in een bestuurlijke gemeenschap. Om te bewerkstelligen dat scholen in deze gemeenschap meer gericht zijn op samen leren, is het nodig dit te organiseren (D1mg2).

Naast organiseren van activiteiten gericht op samenwerking en samen leren, komt aandacht voor samenwerking en samen leren naar voren in sollicitatieprocedures. Willen leren is “*een van de*

belangrijkste onderdelen van sollicitatieprocedures als we nieuwe directeuren zoeken. Dat is echt wel een van de competenties die je moet hebben, dat je reflectief bent” (STg2). Wanneer medewerkers willen leren, trekt dit werknemers aan die dit ook van belang vinden (STmg3).

Ook middels methodieken en principes kan er aandacht zijn voor samenwerking en samen leren. Zo draagt het werken vanuit de principes van ‘de lerende organisatie’ eraan bij dat leden het belangrijk vinden om als individu maar ook als organisatie voortdurend te blijven leren (Bg1, D2g1). Daarbij draagt het uitgaan van deze principes bij aan waardering van de expertise van anderen: het uitgangspunt is om de ander te zien als vakman, waarbij er erkenning is voor de kennis van deze persoon. Ook de consent-methodiek bevordert de wil om samen te leren: in interactie is het uitgangspunt om standpunten van anderen te begrijpen en wanneer een lid niet instemt met een besluit *“dan kijken we daarnaar als iemand die ons gaat helpen om een nog beter besluit te nemen”* (Bg1).

Tot slot wordt aandacht voor samenwerking en samen leren bewerkstelligd door als bestuurders hierin het goede voorbeeld te geven (STmg1). Een bestuurder benoemt: *“Ik stel mezelf ook nog steeds lerend op, ik maak ook onderdeel uit van allerlei netwerken, dan denk ik van ja, wat ik van een ander verwacht laat ik vooral zien door zelf iets te doen”* (Bmg1). De stafmedewerker van deze gemeenschap bevestigt dat de bestuurder voorbeeldgedrag vertoont (STmg1). Ook in een andere bestuurlijke gemeenschap wordt dialoog bevordert door voorbeeldgedrag (STmg3, Bmg3).

6.3.1.2. Agenderen

De wil om samen te werken en samen te leren in bestuurlijke gemeenschappen wordt gestimuleerd door het belang van kennisdelen en samen leren als onderwerp op de agenda te zetten. In een bestuurlijke gemeenschap is inrichting van activiteiten ten behoeve van samen leren sinds kort *“een agenda-onderwerp”* (D1g2). Directeuren, bestuurders en stafmedewerkers zijn in gesprek over hoe activiteiten zó ingericht kunnen worden dat er meer van elkaar geleerd wordt. Zij bespreken hoe goede voorbeelden meer gedeeld kunnen worden en of werkgroepen nog wel juiste vorm zijn voor samenwerking en samen leren (D1g2). Verder zijn er in deze bestuurlijke gemeenschap netwerken nadenken over: *“hoe ga je mensen in zo'n organisatie laten leren? [...] daardoor zet je wel bewust als [naam bestuur]: dat vinden wij belangrijk, dat dat gebeurt, ook weer op de kaart”* (D2g2).

Ook in een andere bestuurlijke gemeenschap is samenwerking en samen leren een agenda-onderwerp. Omdat directeuren veel ruimte voor eigen invulling hebben, staat het bespreken van hoe zij samen kunnen professionaliseren, geregeld op de agenda (Bmg1).

6.3.1.3. Elkaar aanspreken

Een derde manier om de wil om samen te werken en leren van leden te bevorderen, is door elkaar aan te spreken op het belang van en de mogelijkheden tot samenwerking en samen leren. Een respondent benoemt: *“het [kennisuitwisseling en samen leren] belangrijk vinden ook expliciteren en ook uitspreken en ook vaak terug laten komen, dat je het niet zomaar toevallig doet [...]”* (STg2).

In een bestuurlijke gemeenschap spreekt de bestuurder expliciet richting leden uit dat ze

belang hecht aan kennisuitwisseling ten behoeve van samen leren. De bestuurder maakt directeuren bewust van mogelijkheden om tot kennisuitwisseling te komen door bijvoorbeeld te zeggen: “[...] hé, jij bent nu bezig met ICT implementeren, school X is daar al drie jaar mee bezig, zou je niet even die collega's uitnodigen in je eigen team en hen laten vertellen waarom het goed gaat of niet?” (Bmg1). Een stafmedewerker doet dit door regelmatig de vraag te stellen: “zou je dit niet ook kunnen delen met je collega's?” (STmg1). In een andere bestuurlijke gemeenschap worden mogelijkheden tot samenwerking en samen leren minder vooraf aangereikt. Zo namen twee scholen deel aan hetzelfde onderzoek maar spraken stafmedewerkers hen niet aan op de mogelijkheid om dit met elkaar te delen: “[...] wij nemen ze niet aan het handje, je moet het zelf doen, dat is dan zelf willen leren” (STmg3).

Wanneer mogelijkheden tot kennisuitwisseling en samen leren onbenut blijven, spreken leden elkaar hier achteraf op aan (D2g2, STg2, Bmg1, STmg3). Een bestuurder zegt: “[...] maar ik benoem die dingen wel steeds [...] ik laat wel iedere keer zien van als ergens kansen liggen die onbenut blijven, dan zeg ik van ‘ja dat vind ik nou zonde’” (Bmg1). Een stafmedewerker spreekt de bestuurder aan over het belang van uitwisseling van inzichten vanuit een buitenlandreis, in de bestuurlijke gemeenschap: “En inspiratie die moet je vasthouden en die moet verspreidt worden. En ja goed dat heb ik dus aan [naam bestuurder] gezegd van: ‘hoe ga je nou die verbindingen maken?’” (STmg1).

De wil om samen te werken en samen leren wordt tot slot gestimuleerd door als bestuurder uit te spreken dat je de expertise van anderen waardeert. Zo heeft een directeur soms moeite met waardering van de expertise van stafmedewerkers, bijvoorbeeld wanneer een voorstel haar school ten nadele komt. Wanneer zij dit aan de bestuurder meldt, reageert deze door zijn waardering over het werk van de stafmedewerker uit te spreken. Dit maakt directeuren bewust van de waardevolle bijdrage die deze medewerkers aan de organisatie leveren en het belang van samenwerking met hen (D2mg3).

In zowel grote als middelgrote onderwijsbesturen is duidelijk aandacht voor deze randvoorwaarde. Middelgrote onderwijsbesturen lijken met name invulling te geven aan deze empirische randvoorwaarde middels voorbeeldgedrag en door elkaar hierop aan te spreken. In grote onderwijsbesturen ligt de nadruk meer methodieken en leeractiviteiten in kleine groepen ten behoeve van deze randvoorwaarde.

6.3.2. Veilige en vertrouwde omgeving

Een tweede randvoorwaarde om als onderwijsbestuur te ontwikkelen tot een krachtige bestuurlijke gemeenschap is een veilige en vertrouwde omgeving binnen gemeenschap (STg2). Een veilige, vertrouwde sfeer maakt dat “je je kwetsbaar durft op te stellen [...]” (D1g1) en er de openheid is om dingen met elkaar te delen (D1mg2, Bmg2). Een directeur merkt op dat wanneer er sprake is van openheid “dat mensen veel meer met elkaar in gesprek gaan over: ‘Hoe doe jij dat nou?’, of ‘hoe zie jij dat nu?’ Meer elkaar bevragen” (D2g2). De openheid maakt dat leden ook durven te delen “dat je bijvoorbeeld bepaalde dingen niet weet of dat je op bepaalde dingen een erg provocerende mening hebt. [...] En juist waarin het team erin slaagt die kwetsbaarheid naar elkaar te tonen, wordt het met

elkaar ook heel veel sterker” (Bg1). Wanneer leden een open houding hebben (Bmg2) en zich kwetsbaar opstellen door onzekerheden en misstappen te tonen, ontstaat verbinding en kan men samen tot leren komen (D1mg2, D2g2, Bmg1, Bmg2), *“maar als je dat niet laat zien en je stelt geen vraag, dan groei je dus ook niet”* (STmg3). Ook een directeur stelt: *“Je kunt alleen kennis delen en van elkaar leren als je durft te zeggen 'ik weet iets niet'”* (D1mg2). Een veilige, vertrouwde sfeer blijkt essentieel om als leden open naar elkaar te zijn en zo tot verbondenheid, kennisdeling en samen leren te komen. Deze paragraaf op welke manieren een veilige, vertrouwde omgeving bewerkstelligd wordt.

6.3.2.1. Gesprekken

In bestuurlijke gemeenschappen wordt een veilige, vertrouwde omgeving gecreëerd door als leden in gesprekken open, eerlijk en duidelijk naar elkaar te zijn. Het gevoel van veiligheid wordt versterkt door afspraken na te komen (STmg3), consequente toepassing van methoden en principes (Bg1) en transparantie over wat je doet en waarom (Bmg2, STmg3). Over het bewerkstelligen van veiligheid geeft een respondent aan *“[...] dat heeft vooral denk ik te maken met: welke verwachtingen heb je van dingen? Zijn bepaalde doelen helder?”* (D2g2). Daarbij dragen duidelijke rollen, taken en processen bij aan de ervaren veiligheid en open zijn naar elkaar (D2g2, D2mg3). Een bestuurder benoemt tijdens bijeenkomsten met de gemeenschap *“in die besprekingen steeds rollen [...] Dus je wordt heel erg bewust van je positie binnen die bestuurlijke gemeenschap”* (D2mg2). In een andere bestuurlijke gemeenschap maakt de bestuurder expliciete afspraken met directeuren omtrent veiligheid en openheid: *“we hoeven maar 1 afspraak te maken [...] dat je niet op het parkeerterrein iets anders vertelt dan hier, en dat wat we hier zeggen in deze ruimte hier blijft [...] Ik zeg 'kan ik daar op rekenen dat jullie dat zullen doen?', daar heeft iedereen 'ja', op gezegd”* (Bmg1).

Wanneer directeuren tijdens een bijeenkomst niet open naar elkaar zijn, stuurt een bestuurder hierop door in de groep aan te geven: *“ik merk dat jullie het toch niet allemaal op dezelfde manier doen'. En als een algemeen directeur dat zegt terwijl de directeuren dat eigenlijk niet van elkaar weten [...] dan ontstaat er een gesprek”* (D1mg3). Ook bevordert transparantie over gegevens van scholen (Bmg1, Bmg2), zoals ziekteverzuimpercentages, openheid in de bestuurlijke gemeenschap (Bmg1).

Verder draagt het bewustmaken van leden van het belang van openheid, bij aan openheid in de gemeenschap (D2g2). Dit urgentiebesef wordt gecreëerd door het organiseren van bijeenkomsten omtrent dit thema. Zo is in een bestuurlijke gemeenschap de openheid versterkt middels een bijeenkomst waarin werd gesproken over cultuur en ontstaansgeschiedenis van de organisatie (D2g2). In een andere bestuurlijke gemeenschap zorgt een gezamenlijk ontwikkelingstraject dat directeuren zich kwetsbaarder durven opstellen (STmg3). Tot slot wordt een veilige, vertrouwde omgeving niet alleen gecreëerd door in gesprek te gaan hierover, maar ook door als bestuurder het goede voorbeeld te geven (Bg2, D1mg3). Bestuurders laten dit zien door laagdrempelig, toegankelijk (Bmg1, Bmg2, STmg3) en aanspreekbaar te zijn (Bg2).

Ondanks het belang van veiligheid, vertrouwdheid en hiermee openheid, blijkt hier niet altijd

sprake van. Een van de belemmeringen is open en eerlijk zijn over onwetendheid, misstappen of zaken die lastig zijn: “[...] dat we heel erg de neiging hebben om [...] niet te laten zien dat iets je wel eens niet lukt, hè want 'je kan toch altijd alles'” (STmg3). Een andere respondent van dezelfde gemeenschap geeft aan: “Er is één directeur die bijvoorbeeld wel eens heeft gezegd 'het lijkt alsof we de minder leuke dingen niet meer met elkaar delen'” (D1mg3). De veiligheid staat bovendien onder druk wanneer directeuren zich inhoudelijk minder voelen dan anderen (D2mg3). Openheid blijven geven over elkaars situatie, inclusief issues, is voor deze gemeenschap de komende tijd de grootste uitdaging (D1mg3, D2mg3). Ook in een andere bestuurlijke gemeenschap stellen scholen zich niet kwetsbaar op: “Toen heb ik op een gegeven moment casus basisschool X erin gebracht, van: ja wat is nu eigenlijk de bedoeling van basisschool X, je kunt er ook gewoon de stekker uittrekken[...]. En dat soort thema's, maar ook dat soort kwetsbaarheden bijna, die zijn niet bedoeld om te delen” (D1mg2).

6.3.2.2. Kleinschaligheid

Een andere manier waarop in bestuurlijke gemeenschappen wordt gezorgd voor een veilige, vertrouwde omgeving, is middels kleinschaligheid. Hoe groter de groep, hoe moeilijker het is om een veilige, vertrouwde omgeving te creëren en open naar elkaar te zijn (D1g1, D2g2, STg2). Zo stelt een respondent: “We zitten inmiddels met het directiebestuur met, wat zal het zijn, twintig man [...] dan is het moeilijk om echt de kern en de waarheid en de actuele situatie boven tafel te krijgen [...] in een grote groep zeg je minder makkelijk wat bij jou niet lekker loopt of wat niet goed gaat of je kwetsbaar opstellen” (D1g1). Daarentegen is er in kleinere groepen wel sprake van openheid (D2g1, D2g2, STg2): “We hebben nu een aantal keer in het dopo in kleinere groepjes gezeten met vraagstellingen, en dan merk je wel: mensen gaan dan wel makkelijker praten, met elkaar in verbinding, van 'hoe doe jij dat?', 'wat vind jij belangrijk?’” (D2g2). Ook aparte activiteiten zoals intervisiegroepen en leerteams, bevorderen de veiligheid en openheid: “dan zit je met een aantal directeuren bij elkaar en daarin wordt op een zeer open manier over allerlei problemen, vragen, uitdagingen gesproken” (D2g1). Een respondent beschrijft leerteams als “een veiligere, kleinere combinatie van mensen binnen het grotere geheel” (STg2). In tegenstelling tot bijeenkomsten met de hele gemeenschap, spreken directeuren elkaar in leerteams wel aan (D2g2).

6.3.2.3. Geen afrekencultuur

Om tot leren te komen is het van belang dat de bestuurlijke gemeenschap een veilige omgeving is die gericht is op groei en vertrouwen en niet op afrekenen (Bg1, D1g1, D1mg2, D2mg3). Een directeur benoemt: “[...] de afrekencultuur, die moet er niet zijn. Dus er moet vertrouwen zijn. Dat gevoel van 'wij zijn samen verantwoordelijk en als jij een misstap begaat of het niet weet dan sta ik naast je om je te helpen in plaats van tegenover je om te vertellen wat er niet goed is’” (D1mg2). Wanneer leden het gevoel hebben dat ze op hun inbreng beoordeeld en afgerekend worden, doet dit afbreuk aan het gevoel van veiligheid: “als je in een bestuurlijke organisatie werkt waarbij de opmerking 'ik weet iets niet' eerder een probleem of een gevaar is dan een kracht, ja dan.. dan organiseer je stilte” (D1mg2).

In plaats van directeuren te controleren kan een veilige, vertrouwde omgeving verkregen worden door directeuren te ondersteunen en vertrouwen uit te spreken. Zo geeft een stafmedewerker aan: “[...] als ik een gesprek heb met directeuren probeer ik naast ze te staan [...] Dus ik denk dat dat een soort houding is van: ontwikkelingsgericht, jij blijft verantwoordelijk en hebt de autonomie maar ik kom naast je staan en denk met je mee, dat dat helpt om die openheid te creëren” (STmg3). De bestuurder spreekt vertrouwen richting een stafmedewerker uit “en doordat ik dat weet en ook ervaar, durf ik ook te handelen”. (STmg3). Ook een andere bestuurder spreekt vertrouwen in directeuren uit, bijvoorbeeld: “elk proces wat jij op gang brengt is goed” (D1mg2). Naast ondersteuning en uitspreken van vertrouwen ten behoeve van een veilige, vertrouwde omgeving kan veiligheid bewerkstelligd worden door elkaar feedback te geven en te bevragen zonder te oordelen (D2g2).

Een andere manier om een gevoel van afrekenen tijdens bijeenkomsten met de bestuurlijke gemeenschap te voorkomen, is door als bestuurder mee te participeren. Hierover geeft een directeur aan: “Op het moment dat je ook samen bijvoorbeeld een scholingstraject gaat doen, en je zit erbij en je doet niet mee, dan is de veiligheid, kan onder druk komen te staan. Want hij [bestuurder] is wel degene die mij moet beoordelen. En het is maar de vraag of ik dan de kwetsbaarheid durf te geven als hij daar als bestuurder bij zit. Op het moment dat hij ook meedoet in het traject en hij ook zijn leervragen heeft en zijn kwetsbaarheid heeft, dan is daar, ja gelijkwaardigheid” (D2mg2).

In een bestuurlijke gemeenschap maakt aanwezigheid van bestuurders tijdens een volledige tweedaagse dat directeuren niet alles durven zeggen omdat zij bang zijn om hierop beoordeeld te worden: “die denken ‘ja mag ik dan zomaar hier zeggen dat ik dat nog moeilijk vind?’ Want misschien denken zij wel van ... functioneringsgesprek” (Bg2). Om die reden zijn de bestuurders dan ook niet de volledige tweedaagse aanwezig. In dezelfde gemeenschap sluiten stafmedewerkers bewust niet aan bij leerteams om een gevoel van beoordeling te voorkomen: “[...] daar zijn we heel bewust zelf niet tussen gaan zitten omdat we het vermoeden hadden dat dat misschien het leerproces zou kunnen doorbreken, he dus een staflid dat mee komt loeren van doe ik het eigenlijk wel goed [...] Ja dan zou dat de veiligheid juist kunnen aantasten en dus ook de ontwikkeling van de directeuren daarmee kunnen stageren” (STg2).

Binnen grote schoolbesturen komt meer aandacht voor de randvoorwaarde veilige en vertrouwde omgeving naar voren, dan in middelgrote schoolbesturen. Grote schoolbesturen trachten een veilige en vertrouwde omgeving te creëren middels kleinschaligheid. Opvallend is dat kleinschaligheid ten behoeve van een veilige, vertrouwde omgeving niet terugkomt als randvoorwaarde in middelgrote bestuurlijke gemeenschappen.

6.3.3 De zaak scherp houden

In bestuurlijke gemeenschappen wordt aandacht besteedt aan ‘de zaak scherp houden’ ten behoeve van samen leren. Op de vraag hoe gezamenlijk leren versterkt kan worden, antwoordt een respondent: “Je zou naar vormen moeten zoeken waarin je die directeuren kan uitdagen” (D1g2). Andere

respondenten noemen ‘de zaak scherp houden’ niet expliciet als randvoorwaarde. Toch komen verschillende manieren naar voren waarop leden van bestuurlijke gemeenschappen scherp worden gehouden, ten behoeve van samen leren. De zaak scherp houden is een derde randvoorwaarde om als onderwijsbestuur te ontwikkelen tot een krachtige bestuurlijke gemeenschap. Deze paragraaf beschrijft drie manieren waarop in bestuurlijke gemeenschappen, de zaak scherp wordt gehouden.

6.3.3.1. Verrassingen toestaan

Allereerst worden leden in bestuurlijke gemeenschappen scherp gehouden middels het toestaan van verrassingen in de vorm van ongeplande, onverwachte momenten of activiteiten. In een groot onderwijsbestuur zijn er vaste formats, strakke agenda’s en georganiseerde activiteiten “*in de hoek van: leg uit en pas toe*” (D1g2), waarbij de uitkomst op voorhand zo goed als vaststaat. Echter, om als bestuurlijke gemeenschap samen te leren is het volgens een directeur van belang om momenten te organiseren waarop je je niet met de agenda bemoeit “*want daar zou het [samen leren] kunnen, deels kunnen ontstaan*” (D1g2). Het ingaan van een traject of bijeenkomst waarbij de gewenste mogelijke richting voor ogen wordt gehouden, maar de uitkomst op voorhand nog niet vaststaat, maakt dat directeuren “*ook uit hun eigen comfort gaan, maar vooral ook dat ze hun organisatie daaruit wegnemen*” (D1g2). Dit kan bijvoorbeeld door themabijeenkomsten te organiseren waarbij directeuren bespreken hoe ze op dit thema verder kunnen en willen ontwikkelen of hoe een bepaald format doorontwikkeld kan worden, “*anders ben je het alleen maar aan het implementeren, dat is helemaal niet moeilijk*” (D1g2). Door ruimte te geven om nieuwe dingen uit te proberen kunnen directeuren samen tot ontwikkeling komen: “*Die andere kant is veel interessanter: pas toe en leg daarna uit. Want daar zit de creativiteit van de docenten, van de directeuren en dat bestuur en de hele evolutie, want voor je het weet blijf je alleen maar dit doen, en dan komt er geen vooruitgang*” (D1g2).

Een andere manier van verrassingen toestaan is door niet alle processen in de gemeenschap vast te leggen in beschrijvingen en procedures, bijvoorbeeld omtrent de interactiepatronen in de bestuurlijke gemeenschap: “*Het handboek', van wat dan ook, hebben wij niet. En dat moet vooral zo blijven vind ik, omdat dat werkt heel erg bureaucratie in de hand en zorgt er ook heel erg voor dat mensen niet meer zelf gaan nadenken*” (Bmg3). Ook een andere bestuurder benoemt: “*ik maak daar [informatie delen] geen plan op, want dan maak je het kapot. Als ik zeg 'jullie moeten dit nu allemaal gaan doen', dan is het weg. Dan is het weg, dan gaat het niet gebeuren*” (Bmg1).

6.3.3.2. Prikkel

In bestuurlijke gemeenschappen worden leden scherp gehouden door hen te prikkelen en stimuleren. Dit gebeurt middels het stellen van kritische vragen, inzichten van buitenaf en het delen van gegevens. **Kritische vragen.** In bestuurlijke gemeenschappen worden leden scherp gehouden door als bestuurder de directeuren kritische vragen te stellen en hen zo zelf aan het denken te zetten (D1g2, D2g2, Bmg1, D1mg2, Bmg2, Bmg3). Op deze manier kunnen leden tot leren komen (D2g2, Bmg1). In een bestuurlijke gemeenschap toont een bestuurder de opbrengsten van alle scholen aan directeuren, maar

spreekt zich hier bewust niet direct zelf over uit: *“Ik vind daar even nog niks van, maar ik vraag aan hen: vindt daar eens iets van. Ja, dan ontstaat er wel echt leren van elkaar”* (Bmg1). Er worden vragen gesteld als: *“wat zegt dit getal jou nou? Hoe zouden we daar eens verder mee omgaan?”* (Bmg1). Ook een andere bestuurder daagt directeuren uit door hen te vragen hoe ze ergens over denken, door vragen vanuit directeuren niet direct te beantwoorden maar hen eerst zelf hierover te laten nadenken (Bmg2) en *“door vragen te stellen die moeilijk zijn, die awkward zijn, waarvan we allemaal zeggen 'hmm wat moeten we daar nou mee'”* (D1mg2).

In een bestuurlijke gemeenschap houdt een stafmedewerker directeuren middels het stellen van kritische vragen, zoals *“'goh nou zie ik je dit doen, waarom doe je dat eigenlijk?’”*. Directeuren benoemen richting bestuurders dat ze hierdoor nieuwe inzichten opdoen (Bg2). Het stellen van de ‘waaromvraag’ bij keuzes die directeuren maken in hun handelen, voorkomt een tunnelvisie (D1g2), en houdt directeuren op die manier geprikkeld.

Ook in leerteams en middels audits worden directeuren geprikkeld: *“Je bevraagt elkaar kritisch”* (D2g2). Directeuren lijken dit soms nog lastig te vinden: *“Dat nog bijna het lastigste van die audits. Want echt kritisch zijn naar iemand waarvan je ook heel goed snapt waar die tegenaan loopt. Dat benoemen ze zelf ook soms: we zijn soms te lief voor elkaar”* (STg2). Dit belemmert ontwikkeling en samen leren: *“als het allemaal te gezellig is ga je elkaar ook niet meer de dingen zeggen die nodig zijn om te ontwikkelen”* (D2g2). Een andere manier waarop prikkeling van directeuren wordt belemmerd is wanneer er één medewerker met veel expertise is die alles rondom een bepaald onderwerp uitzoekt en deze informatie overdraagt (D2mg3).

Om directeuren te prikkelen middels kritische vragen lijkt het van belang dat dit gepaard gaat met vertrouwdeheid en veiligheid: *“Je kunt past uitgedaagd worden als je vertrouwen hebt. Dus vanuit een competentiegevoel, en een gevoel van 'ik stel jou nou kritische vragen maar jij bent oké', kun jij de volgende stap zetten”* (D1mg3).

Inzichten van buitenaf. Naast het stellen van kritische vragen worden leden in de bestuurlijke gemeenschap geprikkeld door hen in aanraking te brengen met nieuwe inzichten van buiten de organisatie. Dit wordt gedaan middels gezamenlijke, externe professionaliseringstrajecten of nascholing (Bg1, D1mg2, D1mg3, STmg3), lezingen door inspirerende sprekers (Bg1, D2g1, STg2, D2g2, D1mg3, Bmg3) en reizen naar het buitenland (STg2, D2g2, Bmg1, STg1). Een bestuurlijke gemeenschap heeft een Universiteit, hogescholen en de NRO als samenwerkingspartners, waardoor zij in toenemende mate in aanraking komen met nieuwe inzichten (Bg2, STg2). Ook worden scholen van dit bestuur veel benaderd om mee te doen aan onderzoeken (STg2) en nemen medewerkers uit de organisatie deel aan netwerken binnen de gemeente over voor- en vroegschoolse educatie, waarbij ze deze inzichten terugbrengen in de organisatie (Bg2).

Ook leden van de bestuurlijke gemeenschap zelf brengen andere in aanraking met nieuwe inzichten, bijvoorbeeld door aanpakken die bewezen effectief blijken (STmg3, Bmg3) of door als bestuurder expertise omtrent een specifiek thema te delen (Bmg3, Bg1): *“een vrij recent voorbeeld is*

dat natuurlijk het inspectietoezicht verandert. [...] dan is het natuurlijk mijn verantwoordelijkheid om de organisatie daarop merkzaam te maken en te zeggen wat het voor bestuur betekent maar daarmee dus ook voor de hele organisatie [...]” (Bg1). Een directeur bevestigt dat bij het inspelen op actualiteit een rol voor de bestuurder is weggelegd (D1g1). Daarbij houdt deze bestuurlijke gemeenschap zichzelf scherp door de directeuren een collega uit de organisatie mee te laten nemen bij bijeenkomsten omtrent het bepalen van de visie, met de vragen: *“Wat laten wij liggen? Reik het ons aan”* (Bg1).

Opvallend is dat uit de meeste interviews naar voren komt dat er weinig gebruik wordt gemaakt van wetenschappelijk onderzoek om leden te prikkelen (Bg1, D2g1, D2g2, D1g2, Bmg2, D2mg3). Een andere uitdaging omtrent het prikkelen van leden is dat in een bestuurlijke gemeenschap leden in aanraking worden gebracht met onderzoeksbevindingen, maar zij hierna niet samen doorpraten over de betekenis van deze inzichten voor de gemeenschap: *“de kunst is: kunnen we het naar onszelf vertalen, dat is wat je continu moet doen, want anders leer je niet [...] mensen krijgen nu een soort van: ik ga er iets mee doen of ik ga er niks mee doen”* (D1g2).

Delen van gegevens. Het delen van gegevens of manieren van aanpak van scholen met alle leden van de bestuurlijke gemeenschap, maakt dat directeuren geprikkeld worden: *“[...] dan zie je: nou op die school hebben ze dat potverdriedubbeltjes al heel mooi voor elkaar. En dan weet jij waar jij staat en ja dat vertaal ik altijd als een stimulans om te kijken of ik dan toch die stappen kan maken, dat is ook een uitdaging”* (D1g1). Ook in een middelgroot schoolbestuur worden gegevens van alle scholen met elkaar gedeeld, wat verbetering stimuleert: *“dat iedereen bekend is met elkaars ziekteverzuimpercentages, iedereen is bekend met elkaars doorverwijzingen, dus ja je maakt ook een kritische massa, die getallen roepen iets op”*. Medewerkers nemen naar aanleiding van deze resultaten contact met elkaar op om te vragen hoe zij bepaalde resultaten hebben weten te bereiken (Bmg1). Hoe meer openheid er in de organisatie is, hoe meer leden elkaar om advies vragen en hierbij niet alleen bekenden opzoeken, maar juist degenen aanspreken waar ze iets van kunnen leren (Bg2, D1mg3).

Een bestuurder gebruikt deze gegevens in gesprekken met directeuren om hen te prikkelen: *“Als ik zie dat de presentatie van een school toch wel erg achterblijft qua niveau op die van een ander, zal ik het daar in gesprek met die directeur over hebben, van 'goh je hebt er zelf aangezet, hoe kijk jij nou naar de presentatie van jouw school ten opzichte van die van anderen?', stel dat die directeur zegt van 'ja, potverdorie, ik zie nog wel echt dat wij wat te doen hebben', ja dan hebben we het gesprek over: wat dan?”* (Bmg3). Onderzoeksgegevens worden ook gebruikt om de organisatie te vergelijken met andere stichtingen *“[...] Stichtingen kijken naar elkaar, zeker”* (D1mg3). Vanuit vergelijking wordt gezocht naar verbeterpunten en verklaringen voor mogelijke afwijkingen (Bg1).

Ten aanzien van het prikkelen van leden van de bestuurlijke gemeenschap om de zaak scherp te houden is een opvallend verschil dat in grote onderwijsbesturen met name wordt ingezet op prikkeling

middels inspirerende lezingen en activiteiten en in middelgrote onderwijsbesturen meer aandacht is voor het stellen van kritische vragen vanuit bestuurder en stafmedewerkers aan directeuren.

6.3.3.3. Vernieuwing

Een laatste manier waarop de zaak in bestuurlijke gemeenschappen scherp wordt gehouden is middels vernieuwing. Vernieuwing kan betrekking hebben op medewerkers maar ook op methoden.

In bestuurlijke gemeenschappen dragen nieuwe medewerkers bij aan het scherp houden van leden in de organisatie, doordat zij met een frisse blik naar de organisatie kijken en nieuwe inzichten meebrengen. Zij vragen naar redenen voor bestaande werkwijzen en stellen routines ter discussie. In een bestuurlijke gemeenschap worden bewust directeuren van buitenaf aangetrokken om op deze manier een mogelijke collectieve blinde vlek te voorkomen (Bg2). Een nieuwe medewerkster blijkt inderdaad de zaak scherp te houden: *“Ik ben nieuw zegmaar en wat ik vooral nu doe, of in het begin gedaan heb, is heel veel vragen stellen van: waarom doen jullie dit hier zo? En waarom is dit zo gekomen?”* (D2g2). Ook uit een ander citaat komt dit naar voren: *“we zitten met twee nieuwe mensen in het leerteam, en misschien maakt dat het ook wel makkelijk, [...] we zijn ook allebei van: waarom? hoezo? wat? En daar ook open in zijn: 'ik zie dit..', he dus je geeft ook feedback terug, of 'ik snap het niet', of 'kun je uitleggen'”* (D2g2). Ook in een andere bestuurlijke gemeenschap houdt een nieuwe medewerker anderen scherp: *“De directeur van [nieuwe school] doet dat, 'ik hoor jullie nou..., maar is er ook gedacht aan...?’”* (D2mg3)

Naast het aannemen van nieuwe medewerkers, houdt mobiliteit de zaak scherp. Mobiliteit zorgt ervoor dat medewerkers niet te vergroeid raken met hun eigen werkplek (Bg1). Het wisselen van school haalt medewerkers uit hun comfort zone en draagt bij aan het samen leren: zij kijken met een frisse blik tegen hun nieuwe werkplek aan, delen hun kennis en kwaliteiten op een andere plek en doen hier ook weer nieuwe kennis en kwaliteiten op (D2g2, Bg1). In een bestuurlijke gemeenschap is er aandacht voor mobiliteit: *“wij proberen dat wel te promoten, en wij hebben gelukkig ook hele mooie voorbeelden van medewerkers binnen de stichting die dat hebben gedaan en die ook bijvoorbeeld in onze nieuwsbrieven hun verhaal hebben verteld, wat dat met henzelf deed maar ook met hun werk op school”* (Bg1). Een respondent van een ander groot onderwijsbestuur stelt dat de grootte van de stichting maakt dat er meer mogelijkheid is tot mobiliteit (D2g2). In middelgrote onderwijsbesturen komt mobiliteit dan ook minder sterk naar voren als van belang om de zaak scherp te houden.

Ondanks de waarde van mobiliteit ten behoeve van vernieuwing en de zaak scherp houden, blijkt dit vaak een uitdaging: *“mensen houden heel erg van hun werkplek. Er zijn er niet zoveel die zeggen 'oh, nou ik wil best 1 dag in de week naar die andere school', dat zou nog veel sterker zijn denk ik, maar dat is nog een brug te ver”* (Bmg3). Mobiliteit *“vinden nog wel veel mensen in onze sector spannend”* (Bg1).

Tot slot houdt vernieuwing van methoden in de bestuurlijke gemeenschap de zaak scherp. Bestuurders brengen leden in aanraking met nieuwe, voor hen nog onbekende tools en methodieken.

Zo heeft een bestuurder de consent-methodiek geïntroduceerd (Bg1) en doet een ander onderwijsbestuur mee aan pilots over 21-eeuws leren (D2g2). Een bestuurder van een middelgroot onderwijsbestuur gebruikt modellen van buiten het onderwijs, zoals een *balanced scorecard*, om directeuren tot nieuwe inzichten te laten komen (Bmg2) en nodigt directeuren uit om kennis te nemen van zijn besturingsfilosofie, door hen een boek aan te reiken over deze manier van denken (D1mg2).

6.4. Vergelijkende analyse: empirische randvoorwaarden binnen theoretische categorieën

In het theoretisch kader zijn verschillende categorieën van randvoorwaarden voor krachtige bestuurlijke gemeenschappen naar voren gekomen: individuele randvoorwaarden, interindividuele randvoorwaarden en interindividuele randvoorwaarden. De verwachting was dat dit categorieën randvoorwaarden zouden zijn voor de ontwikkeling van onderwijsbesturen tot krachtige bestuurlijke gemeenschappen. Deze paragraaf maakt een vergelijking tussen de theoretisch veronderstelde categorieën en empirisch veronderstelde randvoorwaarden.

De empirische randvoorwaarde ‘wil om samen te werken en samen te leren’ is te typeren als individuele randvoorwaarde en als interindividuele randvoorwaarde: het is van belang dat leden zelf willen (individuele randvoorwaarde) maar het is ook van belang dat er activiteiten zijn waarbij ze daadwerkelijk samenwerken en leren om zo de meerwaarde hiervan te ervaren (interindividuele randvoorwaarde). De empirische randvoorwaarde ‘veilige, vertrouwde omgeving’ valt onder de categorie interindividuele randvoorwaarde: openheid tussen leden is van belang. Echter, deze randvoorwaarde is ook te plaatsen binnen de categorie individuele randvoorwaarde omdat het essentieel blijkt dat leden zelf een open houding hebben. Ook ‘de zaak scherp houden’ is zowel te typeren als individuele randvoorwaarde dan als interindividuele randvoorwaarde: het is van belang dat leden elkaar kritische vragen stellen om elkaar te prikkelen (interindividuele randvoorwaarde), maar een nieuwsgierige houding van leden (individuele randvoorwaarde) kan er ook voor zorgen dat de zaak scherp wordt gehouden. Daarbij komt in deze randvoorwaarde ook één van de randvoorwaarden uit de categorie ‘institutionele randvoorwaarden’ terug, namelijk: gebruik maken van *outside*-perspectief.

Uit bovenstaande analyse komt naar voren dat de randvoorwaarden zoals naar voren gekomen uit de bevindingen zowel te typeren zijn als individuele en interindividuele randvoorwaarden: ze hebben met name betrekking op de houding van en sociale interactie tussen leden binnen de bestuurlijke gemeenschap. Hieruit kan geconcludeerd worden dat individuele en interindividuele randvoorwaarden er toe doen bij de ontwikkeling van onderwijsbesturen tot een krachtige bestuurlijke gemeenschap, waarbij de theoretisch veronderstelde categorieën van randvoorwaarden niet volledig op zichzelf staan: de randvoorwaarden binnen deze categorieën lopen in elkaar over.

In de ontwikkeling tot een krachtige bestuurlijke gemeenschap lijken institutionele elementen minder belangrijk dan individuele en interindividuele randvoorwaarden. Echter, het belang van deze institutionele elementen wordt niet volledig ontkend. Deze elementen blijken namelijk ondersteunend

aan de drie empirisch veronderstelde individuele en interindividuele randvoorwaarden. Zo blijkt het bijvoorbeeld van belang dat er activiteiten worden georganiseerd waarin leden de meerwaarde van samenwerking en samen leren kunnen ervaren en dat er ontmoeting wordt gefaciliteerd zodat leden elkaar kunnen leren kennen en vanuit een veilige omgeving tot kennisuitwisseling kunnen komen. Hierin komen de institutionele randvoorwaarden ‘mogelijkheid deelname’, ‘publieke activiteiten’ en ‘privé-activiteiten’ terug, ten behoeve van de randvoorwaarden ‘wil om samen te werken en leren’ en ‘veilige en vertrouwde omgeving’. Respondenten zien een rol voor de bestuurder weggelegd ten aanzien van de organisatie en facilitering van deze activiteiten en ontmoetingen, waarin de institutionele randvoorwaarde ‘community-coördinator’ naar voren komt. Daarbij introduceren bestuurders nieuwe methodieken en organiseren zij evenementen die tot prikkeling leiden. Ook hieruit komt het belang van institutionele randvoorwaarden, zoals het organiseren van activiteiten door een community coördinator, ten behoeve van de randvoorwaarde ‘de zaak scherp houden’ naar voren. Verder kan een helder kader ervoor zorgen dat de zaak scherp gehouden wordt door hieraan te blijven koppelen en hierbinnen verrassingen toe te staan. Bovendien blijkt het opstellen van doelen een manier om duidelijkheid en hiermee veiligheid en vertrouwde te bieden. In dit geval ondersteunt de institutionele randvoorwaarde ‘afstemming met strategie’ de randvoorwaarden ‘de zaak scherp houden’ en een ‘veilige en vertrouwde omgeving’.

6.5. Relatie randvoorwaarden en type kracht bestuurlijke gemeenschappen

In hoofdstuk vijf is per bestuurlijke gemeenschap een beeld geschetst van de mate van kracht. Daarnaast is de aard van de kracht van deze bestuurlijke gemeenschappen beschreven waarbij er vijf type bestuurlijke gemeenschappen zijn onderscheiden. Hoofdstuk zes is vervolgens ingegaan op de randvoorwaarden om als onderwijsbestuur tot een krachtige bestuurlijke gemeenschap te ontwikkelen. In iedere bestuurlijke gemeenschap komen deze drie randvoorwaarden terug. Toch is er tussen de verschillende bestuurlijke gemeenschappen, met verschillende typen kracht, een verschil waarneembaar tussen de randvoorwaarde(n) waaraan het meeste aandacht wordt besteed. De relevante elementen om tot een krachtige bestuurlijke gemeenschap te komen lijken te verschillen per context. In deze paragraaf wordt dan ook een voorzichtige relatie gelegd tussen de verschillende type bestuurlijke gemeenschappen en de soort randvoorwaarden. Hierbij wordt getracht deze samenhang te verklaren. Op deze manier kan in beeld gebracht worden welke randvoorwaarden ertoe doen om als onderwijsbestuur tot een bestuurlijke gemeenschap met een bepaald type kracht te ontwikkelen.

6.5.1. De kracht van de dialoog

In paragraaf 5.2. is de kracht van de bestuurlijke gemeenschap van een groot onderwijsbestuur getypeerd als ‘de kracht van de dialoog’. De randvoorwaarde om te ontwikkelen tot een krachtige bestuurlijke gemeenschap die in deze gemeenschap het sterkst naar voren komt is: de zaak scherp houden. Zo worden leden geprikkeld door elkaars gegevens te delen en bespreken en doordat de bestuurder hen in aanraking brengt met nieuwe inzichten zoals artikelen en sprekers. Daarbij wordt in

deze gemeenschap de zaak scherp gehouden door aandacht te schenken aan vernieuwing, zowel in de vorm van mobiliteit in de organisatie als met vernieuwende methoden en principes. Zo heeft de bestuurder in deze gemeenschap de principes van de lerende organisatie en consent-methodiek geïntroduceerd, van waaruit de bestuurlijke gemeenschap nu werkt. Deze methoden en principes gaan uit van het leren door met elkaar in dialoog te gaan en op zoek te gaan naar elkaars inzichten en argumenten. Ook worden leden geprikkeld om het gedachtegoed te laten doorleven en te stimuleren dat ze dit eigen maken en eraan handelen. Vernieuwing om leden in aanraking te brengen met deze principes, en prikkeling in de vorm van lezingen en artikelen die de methoden en principes van waaruit de organisatie werkt ondersteunen, maakt dat deze organisatie een krachtige bestuurlijke gemeenschap is, met de kracht van de dialoog.

Daarnaast is er in deze bestuurlijke gemeenschap ook aandacht voor een veilige en vertrouwde omgeving, door kleinschaligheid, consequente toepassing van principes en het vermijden van een afrekencultuur. Deze veilige en vertrouwde omgeving is essentieel om als bestuurlijke gemeenschap in open en eerlijke dialoog te komen en om ervoor te zorgen dat de consent-methodiek daadwerkelijk leidt tot een besluit waar iedereen achter staat. Hier moet aandacht voor blijven, anders spreken mensen zich niet uit, en dan maken ze de methode niet eigen.

6.5.2. Van organisatie naar reflectie

In paragraaf 5.2. is de kracht van de bestuurlijke gemeenschap van het tweede grote onderwijsbestuur getypeerd als ‘van organisatie naar reflectie’. De randvoorwaarde om te ontwikkelen tot een krachtige bestuurlijke gemeenschap die in deze gemeenschap het sterkst naar voren komt is: de wil om samen te werken en samen te leren. Er is veel aandacht voor samenwerking, in de vorm van leerteams, audits en sollicitatieprocedures. Deze randvoorwaarde past bij de gerichtheid van de gemeenschap op het organisatorische aspect om samen tot leren te komen.

Sinds kort is er echter ook aandacht voor het agenderen van het belang van samenwerking en samen leren. Op deze manier reflecteert de bestuurlijke gemeenschap op het handelen ten behoeve van gezamenlijk leren en tracht men meer doelgericht te zijn te leren. Aandacht voor de wil om samen te werken en samen te leren, middels het aanspreken van elkaar hierop, komt niet duidelijk naar voren in de bestuurlijke gemeenschap, maar wordt door directeuren en stafmedewerkers wel benoemd als van belang zijnde om tot samen tot leren te komen. Dit is dan ook een aandachtspunt in de ontwikkeling tot een krachtigere bestuurlijke gemeenschap.

Naast de wil om samen te werken en leren komt een veilig en vertrouwde omgeving ook naar voren als randvoorwaarde om tot een krachtige bestuurlijke gemeenschap te komen. Zo is er aandacht voor kleinschaligheid van leerbijeenkomsten. Daarbij trachten bestuurders en stafmedewerkers te voorkomen dat directeuren het gevoel hebben dat zij afgerekend worden, door niet bij iedere bijeenkomst (volledig) aanwezig te zijn. Echter, de vraag is of deze afwezigheid een gevoel van afrekenen bij directeuren, niet juist in stand houdt of zelfs vergroot.

Tot slot is er in deze bestuurlijke gemeenschap aandacht voor het prikkelen van leden, middels pilots vanuit universiteiten en hogescholen, lezingen en een reis naar het buitenland. Ook hierin komt de gerichtheid op het organiseren van ontmoeting en leren terug. Deze activiteiten worden echter niet altijd gekoppeld aan de behoeften van de school. Verrassingen toestaan komt ook naar voren als voorwaarde in een van de interviews, maar juist omdat hier nu nog te weinig aandacht aan wordt besteedt. Om te ontwikkelen tot een krachtigere bestuurlijke gemeenschap, waarin meer sprake is van leren zou hier meer aandacht voor moeten komen, vaste organisatievormen loslaten, meer bijeenkomsten waarin men met elkaar kan reflecteren op behoeften en wat men voor elkaar kan betekenen.

6.5.3. Kracht van het eigenaarschap

De kracht van de bestuurlijke gemeenschap van het eerste middelgrote schoolbestuur is getypeerd als de ‘kracht van het eigenaarschap’. De ruimte die directeuren krijgen benutten zij om kennis met elkaar uit te wisselen en te professionaliseren. De schoolleider staat in deze bestuurlijke gemeenschap centraal.

In de bestuurlijke gemeenschap met ‘kracht van het eigenaarschap’ komt de wil om samen te werken en samen te leren het sterkst naar voren als randvoorwaarde om samen tot leren te komen: er is aandacht voor samenwerking middels maatjessystemen en audits en de bestuurder tracht continu het goede voorbeeld te geven door zichzelf lerend op te stellen. Daarnaast staat samenwerking soms op de agenda en spreken bestuurder en stafmedewerkers de directeuren geregeld aan op het belang van en de mogelijkheden tot samenwerking en samen leren. Daarbij komt ook de zaak scherp houden als randvoorwaarde terug, in de vorm van prikkeling middels kritische vragen vanuit bestuurder en stafmedewerker.

In het licht van de kracht van het eigenaarschap is de duidelijke focus op de randvoorwaarde ‘wil om samen te werken en samen te leren’, verklaarbaar. Omdat de bestuurder en stafmedewerkers de directeuren zo min mogelijk willen opleggen, is er weinig sprake van georganiseerd leren en worden directeuren gestimuleerd tot leren middels voorbeeldgedrag en prikkeling. De focus op eigenaarschap van directeuren kent het nadeel dat zij vooral eigenaar willen zijn van hun eigen ontwikkeling, wat middels het aanspreken van directeuren op het belang en de mogelijkheid van samenwerking en samen leren, getracht wordt te verminderen.

6.5.4. Transitiekracht: van zakelijk naar persoonlijk

In de bestuurlijke gemeenschap van het tweede middelgrote schoolbestuur met transitiekracht is een sterke focus op alle drie de randvoorwaarden waarneembaar, waarbij met name wordt ingezet op een veilig een vertrouwde omgeving en de zaak scherp houden. Dit is verklaarbaar in het licht van de type kracht die in deze gemeenschap aanwezig is: omdat directeuren gewend waren om via het bestuurskantoor te werken en er geen sprake was van samenwerking met andere scholen buiten de bestuurder om, was er bij aanvang weinig sprake van verbondenheid tussen directeuren. De focus op

het creëren van een veilige vertrouwde omgeving is dan ook begrijpelijk.

Daarbij heeft de nieuwe bestuurder een duidelijke besturingsfilosofie die haaks staat op de filosofie van de voorgaande bestuurder. Om de directeuren met dit gedachtegoed in aanraking te brengen maakt de bestuurder hen bekend met deze nieuwe principes. Daarbij stimuleert de bestuurder inbreng vanuit de directeuren zelf om gemeenschappelijkheid te creëren en te voorkomen dat de bestuurder degene is die enkel top-down handelt.

6.5.5. Gemeenschappelijkheid en Autonomie: *Best of both worlds?*

De kracht van de bestuurlijke gemeenschap van het derde middelgrote onderwijsbestuur is getypeerd als ‘gemeenschappelijkheid en autonomie: *best of both worlds?*’, vanwege de balans tussen een gemeenschappelijk kader en autonomie voor directeuren, waar de bestuurder naar op zoek is. Sinds directeuren meer autonomie krijgen vanuit de bestuurder lijkt de verbondenheid in de bestuurlijke gemeenschap af te nemen en is openheid een uitdaging. In deze bestuurlijke gemeenschap komen de wil om samen te werken en samen te leren en een veilige, vertrouwde omgeving duidelijk naar voren als randvoorwaarden voor een krachtige bestuurlijke gemeenschap. Gezien het type kracht lijkt dit logisch: middels op gezamenlijke activiteiten, waarin specifiek aandacht is voor samenwerking, en het voorkomen van een afrekencultuur door als bestuurder mee te participeren met gezamenlijke leerbijeenkomsten, wordt getracht de verbondenheid met de bestuurlijke gemeenschap als geheel te behouden en openheid te stimuleren. Toch blijkt dat met name moeilijke of persoonlijke issues niet gedeeld worden. Het is dan ook van belang om op deze voorwaarden te blijven inzetten. Verder komt de zaak scherp houden, onder andere middels ruimte laten voor verrassingen, naar voren. De aandacht voor deze randvoorwaarde lijkt een uiting van de toenemende ruimte voor eigen invulling die directeuren vanuit de bestuurder krijgen.

6.6 Slot

In dit hoofdstuk zijn de randvoorwaarden voor een krachtige bestuurlijke gemeenschap beschreven. Er komen drie randvoorwaarden naar voren voor de ontwikkeling van onderwijsbesturen tot krachtige bestuurlijke gemeenschappen: de wil om samen te werken en samen te leren, een veilige en vertrouwde omgeving en de zaak scherp houden.

In dit hoofdstuk is allereerst toegelicht hoe de empirisch veronderstelde randvoorwaarden zich verhouden tot de theoretisch veronderstelde randvoorwaarden. Enkele theoretisch veronderstelde individuele en interindividuele randvoorwaarden waren herkenbaar in de empirie. Er is echter gekozen om een eigen benaming toe te kennen aan deze randvoorwaarden die de inhoud van de randvoorwaarde beter dekt. De randvoorwaarden ‘persoonlijke oriëntatie’ is omgevormd tot empirische randvoorwaarde ‘wil om samen te werken en leren’, de theoretische randvoorwaarde, ‘bekendheid en vertrouwdheid’ is omgevormd tot ‘veilige en vertrouwde omgeving’ en de theoretische randvoorwaarden ‘nieuwigheid’ en ‘outside perspectief’ zijn samengevoegd onder de benaming ‘de zaak scherp houden’. De interindividuele randvoorwaarde ‘diverse participatieniveaus’ komt niet naar

voren als randvoorwaarde voor een krachtige bestuurlijke gemeenschap. Daarbij komen ook institutionele randvoorwaarden niet sterk naar voren in de empirie.

Vervolgens is in dit hoofdstuk uiteengezet op welke manier in bestuurlijke gemeenschappen invulling wordt gegeven aan de drie randvoorwaarden. De wil om samen te werken en leren wordt bewerkstelligd door in bestuurlijke gemeenschappen aandacht te hebben voor samenwerking en samen leren, door het belang van samenwerken en samen leren te agenderen en tot slot door elkaar als leden aan te spreken op het belang van en de mogelijkheden tot samenwerking en samen leren. Een veilige en vertrouwde omgeving wordt gecreëerd door in gesprekken open, eerlijk en duidelijk te zijn, door kleinschaligheid van activiteiten en door het voorkomen van een afrekencultuur. Het toestaan van verrassingen, het prikkelen van leden en het zorgen voor vernieuwing, houdt de bestuurlijke gemeenschap scherp. De randvoorwaarden hebben zowel betrekking op de houding van en sociale interactie tussen leden van de bestuurlijke gemeenschap en zijn hiermee zowel de typeren als individuele als interindividuele randvoorwaarden. Randvoorwaarden uit de categorie institutionele randvoorwaarden blijken faciliterend voor de drie empirisch veronderstelde randvoorwaarden.

Na het in kaart brengen van de verschillende randvoorwaarden is in dit hoofdstuk tot slot onderzocht of er sprake is van een relatie tussen de type kracht van de bestuurlijke gemeenschappen, zoals naar voren gekomen in hoofdstuk vijf, en de randvoorwaarden om tot een krachtige bestuurlijke gemeenschappen te ontwikkelen. De randvoorwaarden en de specifieke invulling hiervan blijken context-afhankelijk: de aandacht voor bepaalde randvoorwaarde en de manier waarop deze bewerkstelligd worden verschillen per type kracht en per schaalgrootte van de onderwijsinstelling.

Hoofdstuk 7. Conclusies en Aanbevelingen

7.1. Inleiding

Dit hoofdstuk beantwoordt de deelvragen en onderzoeksvraag. Allereerst wordt antwoord gegeven op de theoretische deelvragen van dit onderzoek, op basis van het theoretisch kader (hoofdstuk 3). Hierna wordt op basis van de bevindingen (hoofdstuk 5 en hoofdstuk 6) de empirische deelvraag beantwoord. Wanneer deze deelvragen zijn beantwoord volgt de beantwoording van de onderzoeksvraag: “*Onder welke voorwaarden kunnen onderwijsbesturen zich tot krachtige bestuurlijke gemeenschappen ontwikkelen?*”. Vanuit de conclusies volgen praktische en academische implicaties, waarmee de laatste deelvraag wordt beantwoord. Tot slot volgt een reflectie op het onderzoek en een slotwoord.

7.2. Beantwoording theoretische deelvragen

De eerste theoretische deelvraag luidt: “*Wat is bestuurlijk vermogen?*”. Er blijkt geen eenduidige definitie van het concept ‘bestuurlijk vermogen’. Het concept kent verschillende invullingen (Addison, 2009). In dit onderzoek wordt uitgegaan van bestuurlijk vermogen als het vermogen van een organisatie om zich aan te passen aan veranderende omstandigheden (Nelissen, 2002, Nootboom, 2006) ten behoeve van adequaat sturen op onderwijskwaliteit (Hooge et al., 2015). Gezien de complexe uitdagingen die op onderwijsbesturen afkomen en de dynamische omgeving waarin zij functioneren, is het versterken van het bestuurlijk vermogen essentieel (Farazmand, 2009). Bestuurlijk vermogen kan versterkt worden door het aangaan van sociale verbindingen (Farazmand, 2000; Nootboom, 2006; Paquet, 1999) en het vormen van hechte, bestuurlijke gemeenschappen binnen organisaties (Bowles & Gintis, 2002; Hooge et al., 2015). Vanuit verbindingen op bestuurlijk niveau kan de gemeenschap tot collectief leren komen, wat essentieel is om aan te kunnen passen aan veranderende omstandigheden (Farazmand, 2009; Mittendorff et al., 2006; Paquet, 1999) en complexe uitdagingen het hoofd te bieden (Fullan, 2015, p. 26; Wenger et al., 2002a).

De tweede theoretische deelvraag is: “*Wat zijn (krachtige) bestuurlijke gemeenschappen?*”. De term ‘bestuurlijke gemeenschap’ is een concept dat in recent onderzoek door Hooge et al. (2015) voor het eerst is geïntroduceerd. De bestuurlijke gemeenschap is de gemeenschap van bestuurders, schoolleiders en bestuurlijke stafmedewerkers van onderwijsorganisaties (Hooge et al., 2015, p. 20). In dit onderzoek wordt uitgegaan van een krachtige bestuurlijke gemeenschap wanneer bestuurders, directeuren en stafmedewerkers vanuit een hechte bestuurlijke gemeenschap samen te leren, om zo complexe uitdagingen het hoofd te kunnen bieden.

De Community of Practice theorie (Wenger, 1998b) biedt een perspectief op gemeenschappen die vanuit verbindingen tot collectief leren kunnen komen. Dit onderzoek gaat er dan ook van uit dat een bestuurlijke gemeenschap krachtig is wanneer deze gemeenschap kenmerken van een community of practice heeft. Op basis van het concept ‘bestuurlijke gemeenschap’ van Hooge et al. (2015) en de kenmerken van een community of practice zoals omschreven door Wenger (1998b; 2011), is in dit onderzoek een eigen definitie van ‘krachtige bestuurlijke gemeenschap’ opgesteld. Deze luidt als

volgt: *Een gemeenschap van bestuurders, bestuurlijke stafmedewerkers en schoolleiders met een gezamenlijk domein, die vanuit gezamenlijke activiteiten, regelmatige interactie, en verbondenheid tot collectieve leerprocessen komen.*

De derde theoretische deelvraag van dit onderzoek is “*Onder welke voorwaarden ontwikkelen onderwijsbesturen zich tot krachtige bestuurlijke gemeenschappen?*”. Uit de theorie komt naar voren dat communities of practice idealiter natuurlijk en vrijwillig ontstaan (Andriessen, 2005; Wenger, 1998a). Deze gemeenschappen worden niet volgens vaste structuren en processen of regelgeving ontworpen en geïmplementeerd (Wenger, 1998b; Wenger et al., 2002b). Ondanks het natuurlijke ontstaan van een community of practice kan de ontwikkeling hiervan gefaciliteerd, gestimuleerd en ondersteund worden (Hoadley, 2012; Wenger, 1998b). Uit de theorie komen verschillende voorwaarden naar voren voor een succesvolle community of practice (Wenger et al., 2002b; Probst & Borzillo, 2008). Deze randvoorwaarden zijn in te delen in de categorieën: individuele randvoorwaarden, interindividuele randvoorwaarden en institutionele randvoorwaarden. Dit onderzoek gaat uit van deze voorwaarden als randvoorwaarden voor een krachtige bestuurlijke gemeenschap. Om als onderwijsbestuur tot een krachtige bestuurlijke gemeenschap te ontwikkelen is een individuele randvoorwaarde dat leden expertise van anderen waarderen en het belang van kennisuitwisseling en samen leren erkennen. Wat betreft interindividuele randvoorwaarden is het van belang dat de gemeenschap een bekende, vertrouwde omgeving biedt maar dat er ook sprake is van nieuwigheid. Krachtige bestuurlijke gemeenschappen kennen een actieve kerngroep maar de verbinding met minder actief betrokken leden wordt ook behouden. Institutionele randvoorwaarden voor een krachtige bestuurlijke gemeenschap zijn dat leden de mogelijkheid hebben om deel te nemen en er zowel openbare activiteiten als activiteiten met een deel van de leden zijn. Krachtige bestuurlijke gemeenschappen hebben een community-coördinator die activiteiten initieert, organiseert en de gemeenschap verbindt. Verder maakt een krachtige bestuurlijk gemeenschap gebruik van kennis buiten de gemeenschap om nieuwe mogelijkheden te ontdekken en worden doelen opgesteld die in lijn zijn met de strategie van de organisatie.

7.3. Beantwoording empirische deelvragen

De empirische deelvraag is: “*Onder welke voorwaarden ontwikkelen onderwijsbesturen zich tot krachtige bestuurlijke gemeenschappen?*”. Deze deelvraag is in twee stappen beantwoord. Eerst is in hoofdstuk vijf per bestuurlijke gemeenschap de mate van kracht bepaald, door per element van een krachtige bestuurlijke gemeenschap te beschrijven in hoeverre en op welke manier dit element aanwezig is. Vervolgens werd een typering toegekend aan de soort kracht.

In alle bestuurlijke gemeenschappen zijn de elementen voor een krachtige bestuurlijke gemeenschap aanwezig. In iedere bestuurlijke gemeenschap was sprake van een gezamenlijk domein, gezamenlijke activiteiten en interactie, verbondenheid en collectief leren. In alle bestuurlijke gemeenschappen blijkt verbondenheid in de gemeenschap als geheel en het samen leren met alle leden

van de gemeenschap een opgave. Ondanks deze overeenkomsten zijn er ook duidelijke verschillen tussen bestuurlijke gemeenschappen in de mate waarin de elementen voor een krachtige bestuurlijke gemeenschap aanwezig zijn en op welke manier hier invulling aan wordt gegeven. Dit is te verklaren door het feit dat iedere gemeenschap zich in een eigen omgeving bevindt. De uitdagingen waar zij voor staan en de richting die ze op willen zijn afhankelijk van de context. Er zijn dan ook vijf verschillende typeringen wat betreft de aard van de kracht van gemeenschappen naar voren gekomen. Het lijkt dan ook niet gepast om te spreken van dé bestuurlijke gemeenschap maar om te spreken van verschillende bestuurlijke-kracht profielen.

Om tot beantwoording van de empirische deelvraag te komen bestond het tweede deel van de empirische fase uit het in kaart brengen van de randvoorwaarden voor krachtige bestuurlijke gemeenschappen. Er zijn drie randvoorwaarden die het sterkst naar voren komen als van belang bij de ontwikkeling van een onderwijsbestuur tot een gemeenschap die in verbinding en dialoog is en samen leert. Allereerst komt de wil om samen te werken en samen te leren naar voren als randvoorwaarde voor een krachtige bestuurlijke gemeenschap. De randvoorwaarde ‘wil om samen te werken en samen te leren’ wordt in bestuurlijke gemeenschappen gestimuleerd door aandacht te hebben voor samenwerking en samen leren, het belang van en de mogelijkheden tot samenwerking en samen leren te agenderen en door elkaar als leden aan te spreken op het belang van en mogelijkheden tot samenwerking en samen leren. Zowel in middelgrote als grote onderwijsbesturen komt de wil om samen te werken en leren terug als randvoorwaarde. Middelgrote onderwijsbesturen lijken hier met name aandacht aan te geven door voorbeeldgedrag terwijl hier respondenten van grote onderwijsbesturen sollicitatieprocedures en methodieken benoemden.

Een tweede randvoorwaarde is dat de bestuurlijke gemeenschap een veilige en vertrouwde omgeving is. Enkel wanneer aan deze randvoorwaarde wordt voldaan stellen leden zich open en kwetsbaar naar elkaar op, van waaruit verbondenheid, dialoog en gezamenlijk leren kan ontstaan. De randvoorwaarde ‘veilige en vertrouwde omgeving’ wordt bewerkstelligd door in gesprekken open, duidelijk en eerlijk te zijn, middels kleinschaligheid van bijeenkomsten en door te zorgen dat er geen sprake is van een afrekencultuur tijdens gezamenlijke bijeenkomsten. Met name in grote onderwijsbesturen is er aandacht voor deze randvoorwaarde, met een focus op kleinschaligheid van activiteiten. Uit dit onderzoek blijkt dat openheid een aandachtspunt is voor alle deelnemende schoolbesturen.

De derde randvoorwaarde voor een krachtige bestuurlijke gemeenschap is de zaak scherp houden in de gemeenschap. In bestuurlijke gemeenschappen worden leden scherp gehouden middels het toestaan van verrassingen, het prikkelen van leden en middels vernieuwingen ten aanzien van medewerkers en methoden in de bestuurlijke gemeenschap. Er lijken verschillen tussen de manier waarop leden in grote en middelgrote onderwijsbesturen scherp worden gehouden: grote onderwijsbesturen zetten voornamelijk in op vernieuwing middels mobiliteit. In middelgrote onderwijsbesturen komt dit minder terug en worden leden vooral scherp gehouden middels prikkeling

in de vorm van kritische vragen en het delen van gegevens.

De empirisch veronderstelde randvoorwaarden zijn te typeren als individuele en interindividuele randvoorwaarden omdat deze betrekking hebben op de houding van en sociale interactie tussen leden van de bestuurlijke gemeenschap. Interindividuele randvoorwaarden zijn faciliterend voor de individuele en interindividuele randvoorwaarden.

Na het in kaart brengen van de randvoorwaarden is gekeken naar de relatie tussen de voorwaarden en de verschillende bestuurlijke-kracht profielen, zoals naar voren gekomen uit hoofdstuk vijf, gelegd. Hieruit blijkt dat randvoorwaarden voor een krachtige bestuurlijke gemeenschap context-afhankelijk zijn: de aanwezigheid van randvoorwaarden en de invulling die aan deze randvoorwaarden wordt gegeven verschillen per type bestuurlijke gemeenschap. Zo wordt in de bestuurlijke gemeenschap met ‘de kracht van de dialoog’ met name ingezet op de zaak scherp houden en een veilige, vertrouwde omgeving. In een bestuurlijke gemeenschap waarvan de kracht getypeerd is als ‘van organisatie naar reflectie’ wordt met name ingezet op de wil om samen te werken en leren en een veilige, vertrouwde omgeving. In de bestuurlijke gemeenschap met ‘kracht van het eigenaarschap’ komt de wil om samen te werken en leren het sterkst naar voren als randvoorwaarde en is er ook aandacht voor het scherp houden van leden. In de bestuurlijke gemeenschap met ‘transitiekraft van zakelijk naar persoonlijk’, komen alle drie de randvoorwaarden sterk naar voren. De bestuurlijke gemeenschap met de kracht ‘gemeenschappelijkheid en autonomie: *best of both worlds?*’, heeft met name aandacht voor de wil om samen te werken en leren en voor een veilige, vertrouwde omgeving. De randvoorwaarden en manier waarop hier invulling aan wordt gegeven verschillen dus sterk

7.4. Beantwoording onderzoeksvraag

De onderzoeksvraag luidt: “*Onder welke voorwaarden kunnen onderwijsbesturen zich tot krachtige bestuurlijke gemeenschappen ontwikkelen?*” Op basis van de beantwoording van de theoretische en empirische deelvragen kan deze hoofdvraag beantwoord worden. Er kunnen drie conclusies getrokken worden.

Een eerste conclusie is dat dé bestuurlijke gemeenschap niet bestaat. Bestuurlijke gemeenschappen hebben hun eigen bestuurlijke-kraft profiel. Er zijn duidelijke verschillen tussen bestuurlijke gemeenschappen wat betreft de mate van kracht en het type kracht dat in de bestuurlijke gemeenschap aanwezig is. De uitdagingen waar zij voor staan zijn voornamelijk contextafhankelijk. Overeenkomstige uitdagingen zijn de verbondenheid tussen alle leden van de bestuurlijke gemeenschap en het samen leren in de bestuurlijke gemeenschap als geheel.

Ten tweede kan geconcludeerd worden dat individuele randvoorwaarden en interindividuele randvoorwaarden ertoe doen bij de ontwikkeling van onderwijsbesturen tot krachtige bestuurlijke gemeenschappen. Binnen deze categorieën zijn de wil om samen te werken en leren, een veilige en vertrouwde omgeving, en de zaak scherp houden, randvoorwaarden om als onderwijsbestuur te ontwikkelen tot een krachtige bestuurlijke gemeenschap. Er zijn verschillende manieren waarop

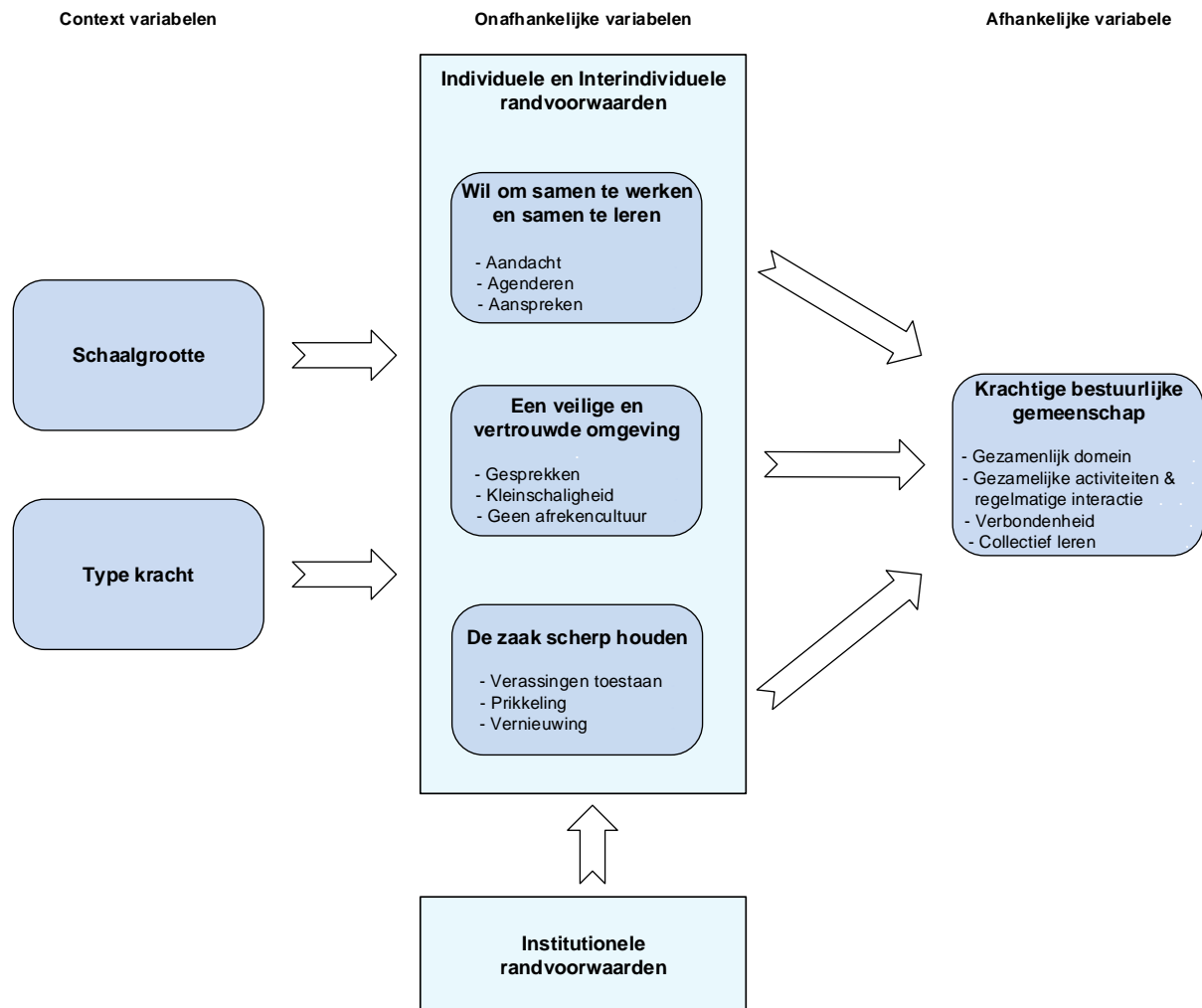
invulling gegeven kan worden aan deze drie randvoorwaarden. Institutionele randvoorwaarden blijken ondersteunend aan de individuele en interindividuele randvoorwaarden.

De empirisch veronderstelde randvoorwaarden staan niet volledig los van de theoretische randvoorwaarden. Sterker nog, deze zijn gebaseerd op theoretische inzichten. Omdat binnen de theoretisch veronderstelde randvoorwaarde meer focus blijkt te liggen op bepaalde elementen, dan op de theoretisch veronderstelde randvoorwaarde als geheel, is besloten om tot een eigen benaming van randvoorwaarden voor een krachtige bestuurlijke gemeenschap te komen. De empirische randvoorwaarde ‘wil om samen te werken en leren’ is gebaseerd op de theoretische individuele randvoorwaarde ‘persoonlijke oriëntatie’, een ‘veilige en vertrouwde omgeving’ komt voort uit de theoretische randvoorwaarden ‘bekendheid en vertrouwdheid’ en de term ‘de zaak scherp houden’ is toegekend aan data die onder de theoretische randvoorwaarden ‘nieuwigheid’ en ‘*outside* perspectief’ vielen. Enkel de interindividuele randvoorwaarde ‘diverse participatieniveaus’ kwam niet naar voren als van belang bij de ontwikkeling tot een krachtige bestuurlijke gemeenschap.

Ten derde kan geconcludeerd worden dat de ontwikkeling richting een krachtige bestuurlijke context-afhankelijk is. De aandacht voor de drie randvoorwaarden en de manier waarop hier invulling aan wordt gegeven, zijn afhankelijk van de schaalgrootte van onderwijsbesturen en het type kracht van bestuurlijke gemeenschappen. Hiermee komen de verschillende bestuurlijke kracht-profielen nog duidelijker naar voren: de eigen, specifieke en unieke context waarin bestuurlijke gemeenschappen opereren maakt dat er verschillen zijn wat betreft de uitdagingen waar zij voor staan, de mate van de kracht, de soort kracht en de (invulling van) randvoorwaarden om deze kracht te bewerkstelligen. Om tot een krachtige bestuurlijke gemeenschap te ontwikkelen is het daarom niet genoeg om enkel te focussen op de drie randvoorwaarden. Om te ontwikkelen tot de meest krachtige bestuurlijke gemeenschap is het essentieel om de ontwikkeling tot een krachtige bestuurlijke gemeenschap af te stemmen op de omgeving waarin de specifieke bestuurlijke gemeenschap opereert. Dit inzicht is een aanvulling op de theorie en komt overeen met de ‘contingentie-benadering’, zoals beschreven door Noordegraaf (2015, p. 196). Deze benadering gaat ervan uit dat er niet één beste manier van sturing is maar van het afstemmen van sturing van organisaties op de context waarin de sturing wordt toegepast. Deze conclusie ligt dan ook in de lijn met het professioneel-politieke perspectief op besturing van publieke organisaties zoals beschreven in hoofdstuk 2.

Op basis van de onderzoeksbevindingen is het conceptuele model uit het theoretisch kader aangepast naar een model dat past bij de conclusies van dit onderzoek (zie figuur 2). In dit nieuwe conceptuele model zijn aan de linkerkant de context-variabelen ‘schaalgrootte’ en ‘type kracht’ opgenomen, omdat deze contextvariabelen samen blijken te hangen met de (invulling van) randvoorwaarden in bestuurlijke gemeenschappen. Daarnaast zijn de drie empirisch veronderstelde randvoorwaarden en de manier waarop hier invulling aan wordt gegeven in de middelste kolom als onafhankelijke variabelen opgenomen. In het figuur is zichtbaar dat deze variabelen zowel binnen de categorie ‘individuele randvoorwaarden’ als ‘interindividuele randvoorwaarden’ vallen. Elementen uit

de categorie ‘institutionele randvoorwaarden’ zijn ondersteunend aan de drie randvoorwaarden voor een krachtige bestuurlijke gemeenschap. Aan de rechterkant van het figuur bevindt zich de afhankelijke variabele in dit onderzoek: ‘krachtige bestuurlijke gemeenschap’. De mate waarin er in bestuurlijke gemeenschappen sprake is van een gezamenlijk domein, gezamenlijke activiteiten en regelmatige interactie, verbondenheid en collectief leren, zijn afhankelijk van de onafhankelijke variabelen.



Figuur 2. Conceptueel model op basis van bevindingen

7.5. Praktische en Academische implicaties

Op basis van de conclusies van dit onderzoek worden in deze paragraaf enkele praktische en academische implicaties beschreven. Hiermee wordt de laatste deelvraag, “*Wat zijn de praktische/maatschappelijke en academische implicaties van de onderzoeksresultaten?*”, beantwoord.

7.5.1. Praktische implicaties

In deze sub-paragraaf wordt beschreven wat de onderzoeksbevindingen betekenen voor de praktijk. Er worden aanbevelingen gedaan voor onderwijsbesturen, de PO-Raad en de onderwijssector.

7.5.1.1. Aanbevelingen onderwijsbesturen

Een aanbeveling voor onderwijsbesturen die zich willen ontwikkelen tot een krachtige bestuurlijke gemeenschap is dat leden van deze bestuurlijke gemeenschap samenkomen en in gesprek gaan over de ontwikkeling tot een krachtige bestuurlijke gemeenschap. Hierbij wordt de ontwikkeling tot een krachtige bestuurlijke gemeenschap expliciet als doel gesteld. Het conceptuele model dat in dit onderzoek op basis van de bevindingen is ontwikkeld, biedt een tool om hierover met elkaar in gesprek te gaan. Aan de hand van dit figuur kunnen leden allereerst de mate van kracht in kaart brengen door met elkaar te reflecteren op de aanwezigheid van de elementen van een krachtige bestuurlijke gemeenschap. Hierbij bespreken zij de manier waarop deze elementen worden ingevuld, waar zij sterk in zijn maar ook waar verbetering mogelijk is.

Nadat verbeterpunten ten aanzien van de mate van kracht in kaart zijn gebracht, is de volgende stap om als gemeenschap in gesprek te gaan over manieren om het gestelde doel, een krachtigere bestuurlijke gemeenschap, te bereiken. Om te bepalen op welke randvoorwaarden een onderwijsbestuur zich het beste kan richten, is het van belang dat onderwijsbesturen eerst hun context in kaart gaan brengen. Dit kunnen zij doen aan de hand van de contextvariabelen zoals aangegeven in het figuur.

Een eerste contextvariabele is schaalgrootte. Het is van belang dat leden in gesprek gaan over wat de invloed is van de schaalgrootte van het onderwijsbestuur op de kracht van de bestuurlijke gemeenschap en waar gezien de schaalgrootte kansen of juist belemmeringen liggen om tot samen leren te komen. Zo is het voor grote onderwijsbesturen effectief om in te zetten op kleinschaligheid.

Een tweede context-variabele is het 'type kracht'. De verschillende bestuurlijke-kracht profielen die naar voren zijn gekomen in dit onderzoek bieden handvatten voor bestuurlijke gemeenschappen om hun eigen huidige en/of gewenste type kracht in kaart te brengen. Op basis van de bepaling van het (gewenste) type kracht van de bestuurlijke gemeenschap komen kansrijke randvoorwaarden en invullingen hiervan naar voren:

Om te ontwikkelen tot een bestuurlijke gemeenschap met kracht van de dialoog is het van belang om te focussen op 'de zaak scherp houden', middels het introduceren van methodieken die aandacht hebben voor dialoog, zoals de consent-methodiek. Middels prikkeling in de vorm van lezingen en artikelen over de desbetreffende methodieken kunnen deze meer eigen gemaakt worden. Daarbij is het om te ontwikkelen tot een gemeenschap met deze kracht van belang om een veilige, vertrouwde omgeving te bewerkstelligen middels kleinschaligheid en het consequent toepassen van methodieken ten aanzien van de dialoogvoering.

Om als bestuurlijke gemeenschap organisatie-kracht te genereren is het van belang om invulling te geven aan de randvoorwaarde 'wil om samen te werken en leren' middels organisatie van activiteiten en sollicitatieprocedures die hierop gericht zijn. In gemeenschappen met dit type kracht wordt de zaak scherp gehouden middels organisatie van lezingen door experts en buitenlandreizen.

Door het agenderen van het belang van samenwerking en samen leren en door elkaar als leden

aan te spreken op de mogelijkheden hiervan, kan reflectie-kracht in een bestuurlijke gemeenschap ontwikkeld worden. Hierbij is het van belang om de zaak scherp te houden door leden ruimte te geven (verrassingen toestaan) voor reflectie op de huidige en gewenste situatie.

Een bestuurlijke gemeenschap kan zich ontwikkelen tot een gemeenschap met kracht van het eigenaarschap, door in te zetten op de ‘wil om samen te werken en leren’ middels activiteiten als maatjessystemen en audits, het goede voorbeeld te geven, het belang van samenwerking en leren te agenderen en elkaar als leden hierop aan te spreken. Om te voorkomen dat leden enkel eigenaar willen zijn van hun eigen ontwikkeling is blijvende aandacht hiervoor noodzakelijk.

In bestuurlijke gemeenschappen die transitiekracht wensen te ontwikkelen, bijvoorbeeld wat betreft een omslag van een zakelijke naar een persoonlijke cultuur, is aandacht voor alle drie de randvoorwaarden essentieel. Met name een focus op de randvoorwaarde ‘veilige en vertrouwde omgeving’ is een belangrijke eerste stap om tot meer verbinding te komen. Nieuwe methoden kunnen de cultuuromslag kracht bij zetten.

Tot slot is het voor bestuurlijke gemeenschappen die de balans zoeken tussen gemeenschappelijkheid en autonomie van belang om ruimte te laten voor verrassingen, om zo tegemoet te komen aan de autonomiebehoefte van leden. Daarnaast is het ook essentieel om blijvende aandacht te hebben voor de randvoorwaarden: ‘wil om samen te werken en leren’, middels activiteiten die hierop gericht zijn, en een ‘veilige en vertrouwde omgeving’, middels het vermijden van een afrekencultuur. Op deze manier blijft ondanks de grote mate van autonomie de verbondenheid met en openheid naar elkaar behouden.

7.5.1.2. Aanbevelingen PO-Raad

Naast aanbevelingen voor bestuurlijke gemeenschappen zelf hebben de onderzoeksbevindingen ook betekenis voor de PO-Raad als ondersteuner van onderwijsbesturen. Een aanbeveling op de korte termijn is dat de PO-Raad bijeenkomsten organiseert voor bestuurders met ‘krachtige bestuurlijke gemeenschap’ als thema. Tijdens deze bijeenkomst geeft de PO-Raad aan wat zij verstaan onder het begrip ‘krachtige bestuurlijke gemeenschap’. Vervolgens worden wetenschappelijke inzichten ten aanzien van versterking van het bestuurlijk vermogen gedeeld, om leden bewust te maken van het belang van het aangaan van verbindingen en collectief leren. Na het bewust maken van de meerwaarde van samen leren, gaan zij met leden in gesprek gaan over de huidige leerprocessen in de bestuurlijke gemeenschap en over mogelijke manieren waarop deze geoptimaliseerd kunnen worden. Wenger (1998b, p. 8) stelt dat er in organisaties vaak geen systematische manier is om over leerervaringen in gemeenschappen te praten, wat het belang van dit gespreksonderwerp versterkt.

Op de lange termijn, nadat het belang van verbindingen en samen leren als bestuurlijke gemeenschap is erkend, kan de PO-Raad leden bewust maken van de drie randvoorwaarden om tot een krachtige bestuurlijke gemeenschap te komen en hoe hier invulling aan te geven. Ook hierbij biedt het conceptuele model uit dit onderzoek een tool om hierover met leden in gesprek te gaan. Door

specifieke aandacht te hebben voor de context-variabelen en de relatie tussen verschillende bestuurlijke-krachtprofielen en de randvoorwaarden voor een krachtige bestuurlijke gemeenschap wordt een instrumentele benadering van deze tool voorkomen.

7.5.1.3. Aanbevelingen onderwijssector

Een laatste aanbeveling is dat het Ministerie van OCW mogelijk een rol kan spelen in het stimuleren van de ontwikkeling van onderwijsbesturen tot krachtige bestuurlijke gemeenschappen. Vanaf augustus 2017 gaat de Inspectie van het Onderwijs met een vernieuwd toezichtskader werken. Waar de inspectie voorheen alleen het gesprek aanging met scholen, begint het nieuwe toezicht met een gesprek op bestuurlijk niveau en komen schoolbesturen en scholen samen in beeld (Inspectie van het Onderwijs, 2017b, p. 9). Dit betekent dat bestuurders nog beter op de hoogte moeten zijn van onderwijskwaliteit binnen hun scholen. Het vernieuwde toezichtskader biedt hiermee een manier om als onderwijsinspectie bestuurders, schoolleiders en stafmedewerkers bewust te maken van het belang van dialoog en samenwerking. Daarnaast heeft het nieuwe inspectietoezicht meer aandacht voor de eigen ambities van onderwijsbesturen, het stimuleren van verbeteringen en is het toezicht meer ontwikkelingsgericht in plaats van controlerend (Inspectie van het Onderwijs, 2017b, p. 5). Vanuit het ontwikkelingsgerichte karakter en aandacht voor eigen ambities zou het lerend vermogen van onderwijsbesturen op de lange termijn een element kunnen zijn waar de inspectie aandacht voor heeft, om op deze manier het collectief leren binnen onderwijsbesturen aan te moedigen.

7.5.2. Academische implicaties

Naast praktische implicaties kent dit onderzoek ook enkele academische implicaties, zowel voor binnen de onderwijssector als buiten de onderwijssector.

Een conclusie van dit onderzoek is dat de ontwikkeling tot een krachtige bestuurlijke gemeenschap context-afhankelijk is: de schaalgrootte van onderwijsbesturen en het type kracht van bestuurlijke gemeenschappen hangen samen met de aandacht voor en invulling van randvoorwaarden voor een krachtige bestuurlijke gemeenschap. Het toekennen van de typologie aan de bestuurlijke kracht en de samenhang tussen deze typologie en randvoorwaarden, is echter niet gebaseerd op theoretische inzichten. Daarbij kunnen er vanwege het gering aantal cases geen harde uitspraken gedaan worden over de relatie tussen deze contextvariabelen en de randvoorwaarden om een krachtige bestuurlijke gemeenschap te bewerkstelligen. Een grootschaliger vervolgonderzoek zou zich specifiek kunnen richten op de relatie tussen schaalgrootte van onderwijsbesturen, bestuurlijke-kracht profielen en de randvoorwaarden voor krachtige bestuurlijke gemeenschappen. Op deze manier kan een meer concrete invulling gegeven worden aan de contingentie benadering voor bestuurlijke gemeenschappen. Bovendien kan middels dergelijk onderzoek een meer betrouwbaar en volledig beeld verkregen worden van de verscheidenheid aan bestuurlijke-kracht profielen.

Een andere academische implicatie voor de onderwijssector is dat toekomstig onderzoek zich kan richten op de relatie tussen een krachtige bestuurlijke gemeenschap, bestuurlijke vermogen en de

onderwijskwaliteit. In dit onderzoek is enkel gefocust op hoe een krachtige bestuurlijke gemeenschap tot stand kan komen. De relatie tussen een krachtige bestuurlijke gemeenschap, het bestuurlijk vermogen en onderwijskwaliteit werd theoretisch beredeneerd maar valt buiten de scope van het empirische onderzoek (zie figuur 3).

Een academische implicatie van dit onderzoek buiten de onderwijssector is dat het conceptueel model dat op basis van de onderzoeksbevindingen tot stand is gekomen (zie figuur 2) wellicht ook handvatten biedt voor bestuurlijke gemeenschappen in andere sectoren. Ook andere sectoren worden geconfronteerd met de turbulente, onzekere omgeving en complexe uitdagingen van de 21^e eeuw. Vervolgonderzoek kan zich richten op de bruikbaarheid van dit model in andere sectoren, bijvoorbeeld de zorgsector, ten behoeve van het gezamenlijk om zo aan te kunnen passen aan de dynamische omgeving.

7.6. Discussie: reflectie op eigen onderzoek

In het hoofdstuk ‘design’ (hoofdstuk 4) zijn reeds enkele kritische kanttekeningen geplaatst bij de onderzoeksaanpak. Deze paragraaf geeft een korte reflectie op tekortkomingen die mogelijk van invloed waren op de onderzoeksuitkomsten.

Ten eerste is er sprake van een *selection bias*. Dit wil zeggen dat de selectie van respondenten mogelijk invloed heeft gehad op de onderzoeksuitkomsten. Zo zijn via bestuurders van schoolbesturen de overige respondenten benaderd. Bij drie onderwijsbesturen stuurde de bestuurder de vraag vanuit de onderzoeker rechtstreeks door richting alle directeuren en eventueel stafmedewerkers, waarvan enkelen uit zichzelf contact opnamen met de onderzoeker. Echter, bij twee andere onderwijsbesturen droegen de bestuurders zelf twee schoolleiders en een stafmedewerker aan voor deelname aan een interview. Het is mogelijk dat bestuurders respondenten hebben aangedragen waarvan ze wisten dat deze dezelfde manier van denken hebben als de bestuurder of waarvan ze wisten dat deze geen negatief of kritisch beeld van de bestuurlijke gemeenschap zouden geven. Hierdoor is het mogelijk dat onderzoeksuitkomsten eenduidiger of positiever zijn uitgevallen dan in de realiteit het geval is.

Een andere kritische kanttekening is dat de onderzoeker door de duidelijk geoperationaliseerde theoretische concepten voorafgaand aan de empirische fase al een idee had van mogelijke uitkomsten. Dit heeft er mogelijk voor gezorgd dat de onderzoeker vooral gefocust was op voorwaarden uit de theorie en minder oog had voor nieuwe onderzoeksuitkomsten. Echter, deze vooringenomenheid is getracht te ondervangen door open aan respondenten te vragen wat volgens hen voorwaarden waren voor een krachtige bestuurlijke gemeenschap en door tijdens het beschrijven van resultaten eigen benamingen toe te kennen aan de randvoorwaarden, om zo dicht mogelijk bij de empirische bevindingen te blijven en niet per definitie van de theoretisch veronderstelde randvoorwaarden uit te gaan.

Verder is de vraag in hoeverre de Community of Practice theorie, een passend perspectief is voor onderzoek naar krachtige bestuurlijke gemeenschappen in het onderwijs. Deze theorie gaat uit van een community of practice als informele groep met open grenzen (Andriessen, 2005, p. 197) en

een hiërarchie-vrije omgeving om samen te kunnen leren (Probst & Borzillo, 2008, p. 342). Dit is bij bestuurlijke gemeenschappen in het onderwijs niet geheel het geval. Zo zijn bestuurders, schoolleiders en stafmedewerkers formeel tot elkaar aangewezen omdat onderwijsinstelling de verantwoordelijk zijn voor kwalitatief goed onderwijs en hierover verantwoording moeten afdragen. Daarnaast zijn grenzen zijn niet volledig open maar beperken deze zich tot bij de instelling werkzame bestuurders, schoolleiders en stafmedewerkers. Bovendien is er sprake van lijn-hiërarchie binnen de bestuurlijke gemeenschap: de bestuurder is formeel eindverantwoordelijk voor onderwijs, is werkgever van schoolleiders en stafmedewerkers en kan de mate van hen bepalen (Bronneman-Helmerts, 2011, p. 378). Wat betreft formele posities en bevoegdheden is er dan ook geen sprake van volledige gelijkwaardigheid, wat het belang van het bewerkstelligen van een veilige, vertrouwde omgeving door het voorkomen van een afrekencultuur binnen de bestuurlijke gemeenschap versterkt. Dit alles maakt dat het concept 'community of practice' niet volledig toepasbaar is op bestuurlijke gemeenschappen in het onderwijs. Desondanks komt uit dit onderzoek naar voren dat de theorie weldegelijk handvatten biedt om als gemeenschap tot verbinding en samen leren te komen.

7.7 Tot slot

Gezien turbulente omgeving waarin schoolbesturen opereren en de complexe uitdagingen waar zij mee geconfronteerd worden, is de ontwikkeling van onderwijsbesturen tot gemeenschappen die vanuit sterke verbindingen samen leren urgent. Wanneer leden van bestuurlijke gemeenschappen de wil hebben om samen te werken en te leren, er sprake is van een veilige en vertrouwde omgeving binnen de gemeenschap en leden scherp worden gehouden, kunnen onderwijsbesturen zich ontwikkelen tot krachtige bestuurlijke gemeenschappen. Dé bestuurlijke gemeenschap blijkt echter niet te bestaan: er zijn verschillende soorten krachtige bestuurlijke gemeenschappen met een eigen bestuurlijke-kracht profiel. De invulling van randvoorwaarden zijn contextafhankelijk. Het is dan ook van belang de randvoorwaarden niet te zien als dé succesformule voor een krachtige bestuurlijke gemeenschap maar om sturing op ontwikkeling tot krachtige bestuurlijke gemeenschappen af te stemmen op context van de gemeenschap. De complexe, onzekere omgeving buiten onderwijsbesturen, maakt het des te belangrijker dat binnen onderwijsbesturen bestuurlijke gemeenschappen samen op zoek gaan naar hun kracht en zich ontwikkelen tot gemeenschappen waarin leden de veiligheid en openheid ervaren om juist ook de moeilijke dingen met elkaar te delen. Enkel wanneer men tot deze openheid komt kan de bestuurlijke gemeenschap het meest van en met elkaar leren om zo het hoofd te bieden aan de complexe uitdagingen van de 21^e eeuw.

Literatuur

- Addison, H. J. (2009). *Is administrative capacity a useful concept? Review of the application, meaning and observation of administrative capacity in political science literature*. Geraadpleegd via http://personal.lse.ac.uk/addisonh/Papers/AC_Concept.pdf
- Agranoff, R. (2006). Inside collaborative networks: Ten lessons for public managers. *Public Administration Review*, 66(s1), 56-65. doi:10.1111/j.1540-6210.2006.00666.x
- Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Andriessen, J. H. E. (2005). Archetypes of knowledge communities. In P. van den Besselaar, G. De Michelis, J. Preece, C. Simone (Red.), *Communities and Technologies* (pp. 191-213). doi:10.1007/1-4020-3591-8_11
- Boeije, H. (2010). *Analysis in qualitative research*. Engeland, Londen: SAGE Publications.
- Bowles, S., & Gintis, H. (2002). Social capital and community governance. *Economic Journal*, 112, 419-436. doi:10.1111/1468-0297.00077
- Bronneman-Helmers, R. (2011). *Overheid en onderwijsbestel. Beleidsvorming rond het Nederlandse onderwijsstelsel (1990-2010)*. Geraadpleegd via Sociaal en Cultureel Planbureau website https://www.scp.nl/Publicaties/Alle_publicaties/Publicaties_2011/Overheid_en_onderwijsbestel
- Bruijn, H. de. (2011). *Managing Professionals*. Londen: Routledge Taylor & Francis group.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press
- Burch, P., & Spillane, J. (2004). *Leading from the middle: Mid-level central office staff and instructional improvement*. Chicago, IL: Cross City Campaign for Urban School Reform.
- Bussemaker, J., & Dekker, S. (2013, 19 april). Versterking bestuurskracht onderwijs [Kamerbrief]. Geraadpleegd via <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2013/04/20/kamerbrief-versterking-bestuurskracht-onderwijs>
- Commissie Meurs. (2013). *Professionalisering van besturen in het primair onderwijs*. Geraadpleegd via <https://www.poraad.nl/themas/goed-bestuur/professionalisering-schoolbesturen>
- Farazmand, A. (2009). Building administrative capacity for the age of rapid globalization: A modest prescription for the twenty-first century. *Public Administration Review*, 69, 1007-1020. doi:10.1111/j.1540-6210.2009.02054.x
- Farazmand, A. (2015). Governance in the age of globalization: Challenges and opportunities for South and Southeast Asia . In I. Jamil, S. M. Aminuzzaman, S. T. M. Haque (Red.), *Governance in South, Southeast, and East Asia* (pp. 11-26). doi:10.1007/978-3-319-15218-9_2
- Frissen, P., Steen, M. van der, Peeters, R., Frankowski, A., Jong, I. de, Chin-A-Fat, N., Scherpenisse, J., & Schram, J. (2015). *Sturing van onderwijskwaliteit in het primair onderwijs. Op zoek naar een balans tussen gedeelde betekenis en variëteit*. Geraadpleegd via <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2015/09/Eindrapport-413-13-003-thema-1a-Sturing-van-onderwijskwaliteit>

-in-het-PO.pdf

- Fullan, M. (2015). Leadership from the middle: A system strategy. *Education Canada*, 55, 22-26.
Geraadpleegd via <https://www.edcan.ca/articles/leadership-from-the-middle/>
- Handley, K., Sturdy, A., Fincham, R., & Clark, T. (2006). Within and beyond communities of practice: making sense of learning through participation, identity and practice. *Journal of Management Studies*, 43, 641-653. doi:10.1111/j.1467-6486.2006.00605.x
- Hoadley, C. (2012). What is a community of practice and how can we support it? In D. H. Jonassen & S. M. Land (Red.), *Theoretical foundations of learning environments* (pp. 287-300). New York: Routledge.
- Honingh, M., & Ehren, M. (2012). Onderwijstoezicht in een polycentrisch sturingsmodel. Dilemma's bij het vaststellen en verbeteren van de onderwijskwaliteit. *Bestuurskunde*, 4, 64-72.
Geraadpleegd via <http://repository.ubn.ru.nl/handle/2066/111752>
- Honingh, M., & Hooge, E. (2012). *Goed bestuur in het primair onderwijs. Eindrapportage monitor Goed Bestuur primair onderwijs 2010-2012*. Geraadpleegd via <http://hdl.handle.net/2066/111635>
- Honingh, M., & Thiel, S. van. (2014). Kwaliteit als sleutel tot overheidsinterventie: een reflectie op de beleidsassumpties van autonomievergroting in het primair onderwijs. *Bestuurskunde*, 23, 18-26. doi:10.5553/Bk/092733872014023001003
- Hooge, E. (2013). Besturing van autonomie. Over de mythe van bestuurbare onderwijsorganisaties [Oratie]. Geraadpleegd via <https://www.bvekennis.nl/Bibliotheek/13-0436.pdf>
- Hooge, E. (2014). Hoge verwachtingen, vrije uitvoering, stevige sturing. Een essay over onderwijsbestuur. Geraadpleegd via Rijksoverheid, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap website: <https://www.rijksoverheid.nl/ministeries/ministerie-van-onderwijs-cultuur-en-wetenschap/documenten/vergaderstukken/2014/05/26/hoge-verwachting-vrije-uitvoering-stevige-sturing>
- Hooge, E., & Honingh, M. (2011). *Goed bestuur in het primair onderwijs. Resultaten van de nulmeting monitor Goed Bestuur PO 2010*. Geraadpleegd via <http://hdl.handle.net/2066/95261>
- Hooge, E. H., Janssen, S. K., Look, K. van., Moolenaar, N. & Slegers, P. (2015). *Bestuurlijk vermogen in het primair onderwijs. Mensen verbinden en inhoudelijk op een lijn krijgen om adequaat te sturen op onderwijskwaliteit*. Tilburg: TIAS School for Business and Society, Tilburg University.
- Inspectie van het Onderwijs. (2014). *De kwaliteit van schoolleiders in het basisonderwijs, speciaal onderwijs en voortgezet onderwijs*. Geraadpleegd via <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/publicaties/2014/03/31/de-kwaliteit-van-schoolleiders-in-het-basisonderwijs>
- Inspectie van het Onderwijs. (2016a). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2014/2015*. Geraadpleegd via <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/publicaties/2016/04/13/>

staat-van-het-onderwijs-2014-2015

- Inspectie van het Onderwijs. (2017a). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2015/2016*. Geraadpleegd via <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/staat-van-het-onderwijs/documenten/rapporten/2017/04/12/staat-van-het-onderwijs-2015-2016>
- Inspectie van het Onderwijs. (2017b). *Onderzoekskader 2017 voor het toezicht op de voorschoolse educatie en het primair onderwijs*. Geraadpleegd via <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/publicaties/2016/10/17/onderzoekskader-2017-po-en-vve>
- Karsten, S. (1999). Neoliberal education reform in The Netherlands. *Comparative Education*, 35, 303-317. doi:10.1080/03050069927847
- Klarus, R. & Vijlder, F. de. (2010). *Wat is goed onderwijs? Bestuur en regelgeving (deel 3)*. Boom lemma uitgevers.
- Kooiman, J., Bavinck, M., Chuenpagdee, R., Mahon, R., & Pullin, R. (2008). Interactive governance and governability: an introduction. *Journal of Transdisciplinary Environmental Studies*, 7(1), 1-11. Geraadpleegd via <http://journal-tes.dk/NewFiles/page%20one%2012.html>
- McDermott, R. (1999). Nurturing three dimensional communities of practice: How to get the most of out of human networks. *Knowledge Management Review*, 26-29, 1-8. Geraadpleegd via http://nenjers.com/wvc/CHS85/Nurturing3dimensional_CoPs.pdf
- McDermott, R. (2000). Knowing in community: 10 critical success factors in building communities of practice. *IHRIM Journal*, 19, 19-26. Geraadpleegd via http://www.ihrimpublications.com/amember/Journal_Archives/vol_4-1/articles/IHJour_March00_p19-26.pdf
- McDermott, R. (2001). Public and private community spaces. *Subject Matter Expert*, 4, 5. Geraadpleegd via http://www.mcdermottconsulting.com/index.php?option=com_publications&Itemid=57
- McDermott, R. (2006). How to avoid a mid-life crisis in your CoPs: Uncovering six keys to sustaining communities. *Networks Digest*, 10. Geraadpleegd via <http://www.fraserhealth.ca/media/How%20to%20avoid%20a%20mid%20life%20crisis.pdf>
- Mittendorff, K., Geijssels, F., Hoeve, A., Laats, M. de, & Nieuwenhuis, L. (2006). Communities of practice as stimulating forces for collective learning. *Journal of Workplace Learning*, 18, 298-312. doi:10.1108/13665620610674971
- Moore, M. (2000). Managing for value: Organizational strategy in for-profit, nonprofit, and governmental organizations. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 29, 183-204. doi:10.1177/089976400773746391
- Nelissen, N. (2002). The administrative capacity of new types of governance. *Public Organization Review*, 2, 5-22. doi:10.1023/A:1016019302732
- Noordegraaf, M. (2008). *Professioneel bestuur. De tegenstelling tussen publieke managers en professionals als 'strijd om professionaliteit'* [Oratie]. Geraadpleegd via https://www.beteronderwijsnederland.nl/files/mirko_noordegraaf_over_professionals_en_managers.pdf

- Noordegraaf, M. (2015). *Public Management. Performance, Professionalism, Politics*. Londen: Palgrave McMillan.
- Noordegraaf, M., & Wit, B. de. (2011). 'Professional governance' *Bouwstenen voor de beschrijving en beoordeling van governance en professionaliteit in het onderwijs* [Werkdocument]. Geraadpleegd via <https://www.onderwijsraad.nl/upload/documents/publicaties/volledig/professional-governance.pdf>
- Noordegraaf, M., & Wit, B. de. (2012a). *Van maakbaar naar betekenisvol bestuur. Een achtergrondstudie naar (keten) governance en (nieuw) publiek management en de gevolgen voor toezicht en evaluatie* (Webpublicatie Nr. 63). Geraadpleegd via Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) website: <https://www.wrr.nl/publicaties/publicaties/2012/05/02/van-maakbaar-naar-betekenisvol-bestuur-63>
- Noordegraaf, M., & Wit, B. de. (2012b). Responses to managerialism: How management pressures affect managerial relations and loyalties in education. *Public Administration*, 90, 957-973. doi:0.1111/j.1467-9299.2012.02068.x
- Noordegraaf, M., Geuijen, K., & Meijer, A. (2011). *Handboek publiek management*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Nooteboom, S. G. (2006). *Bestuurlijk vermogen. Co-evolutionair denken als overlevingsstrategie*. Afdeling bestuurskunde. Geraadpleegd via <http://hdl.handle.net/1765/26592>
- Nooteboom, S., G., & Teisman, G. (2008). Bestuurlijk vermogen. De cruciale rol van adaptieve netwerken. *Bestuurskunde*, 1, 90-100. Geraadpleegd via https://www.researchgate.net/publication/258941071_Bestuurlijk_vermogen_De_cruciale_rol_van_adaptieve_netwerken
- Onderwijsraad (2000a). *Dereguleren met beleid. Studie naar effecten van deregulering en autonomievergroting*. Geraadpleegd via <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2000/dereguleren-met-beleid.-studie-naar-effecten-van-deregulering-en-autonomievergroting/item766>
- Onderwijsraad (2000b). *Onderwijsbeleid sinds de jaren zeventig* [Werkdocument]. Geraadpleegd via <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2000/onderwijsbeleid-sinds-de-jaren-zeventig/item768>
- Onderwijsraad. (2008). *De bestuurlijke ontwikkeling van het Nederlandse onderwijs*. Geraadpleegd via <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2008/de-bestuurlijke-ontwikkeling-van-het-nederlandse-onderwijs/item426>
- Onderwijsraad. (2013). *Publieke belangen dienen*. Geraadpleegd via <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2013/publieke-belangen-dienen/item164>
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2015). *Schooling redesigned: Towards innovative learning systems* [OECD Publishing, Parijs]. doi:10.1787/9789264245914-en
- Osborne, S. P. (2006). The New Public Governance? *Public Management Review*, 8, 377-387.

doi:10.1080/14719030600853022

- Paquet, G. (1999). *Governance through social learning*. Canada, Ottawa: University of Ottawa Press.
- PO-Raad (2014). *Code goed bestuur in het primair onderwijs*. Geraadpleegd via <https://www.poraad.nl/themas/goed-bestuur/code-goed-bestuur>
- PO-Raad (2014b). *Bestuursakkoord 2014-2020 voor de sector primair onderwijs*. Geraadpleegd via <https://www.poraad.nl/over-de-po-raad/over-de-po-raad>
- Probst, G., & Borzillo, S. (2008). Why communities of practice succeed and why they fail. *European Management Journal*, 26, 335-347. doi:10.1016/j.emj.2008.05.003
- Putters, K. (2015). *Moedig onderwijsbestuur*. Geraadpleegd via Rijksoverheid, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap website: <https://www.rijksoverheid.nl/ministeries/ministerie-van-onderwijs-cultuur-en-wetenschap/documenten/publicaties/2015/06/08/moedig-onderwijsbestuur>
- Rhodes, R. A. W. (1996). The new governance: Governing without government. *Political Studies*, 44, 652-667. doi:10.1111/j.1467-9248.1996.tb01747.x
- Rijksoverheid (2016). *Kiezen voor duurzame groei*. Geraadpleegd via <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2016/07/06/advies-studiegroep-duurzame-groei>
- Ryan, A. (2006). Post-positivist approaches to research. *Researching and Writing your thesis: a guide for postgraduate students*, 12-26. Geraadpleegd via <http://eprints.maynoothuniversity.ie/874/>
- Saatcioglu, A., Moore, S., Sargut, G. & Bajaj, A. (2011). The role of school board social capital in district governance: Effects on financial and academic outcomes. *Leadership and Policy in School*, 10, 1-42. doi:10.1080/15700760903511780
- Skinner, B. F. (1974). *About behaviorism*. New York: Knopf.
- Turkenburg, M. (2008). *De school bestuurd. Schoolbesturen over goed bestuur en de maatschappelijke opdracht van de school*. Geraadpleegd via Sociaal en Cultureel Planbureau website: https://www.scp.nl/Publicaties/Alle_publicaties/Publicaties_2008/De_school_bestuurd
- Vermeulen, M. (2016). *Leren organiseren. Een rijke leeromgeving voor leraren en scholen* [Oratie]. Geraadpleegd via https://www.researchgate.net/publication/303524817_Oratie_Marjan_Vermeulen_LEREN_ORGANISEREN
- Wenger, E. (1998a). Communities of practice: Learning as a social system. *System Thinker*, 9, 2-3. Geraadpleegd via <https://thesystemsthinker.com/communities-of-practice-learning-as-a-social-system/>
- Wenger, E. (1998b). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge, Engeland: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization*, 7, 225- 246. doi:10.1177/135050840072002

- Wenger, E. (2009). Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In C. Blackmore (Red.), *Social learning systems and communities of practice* (pp. 179-198). doi:10.1007/978-1-84996-133-2_11
- Wenger, E. (2011). *Communities of practice: A brief introduction*. Geraadpleegd via <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/handle/1794/11736>
- Wenger, E. & Snyder, W. (2000). Communities of practice: The organizational frontier. *Harvard Business Review*, 78, 139-146. Geraadpleegd via http://www.rareplanet.org/sites/rareplanet.orgfiles/Communities_of_Practice__The_Organizational_Frontier%5B1%5D.pdf
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002a). Communities of Practice and their value to organisations. In E. Wenger, R. McDermott, & W. M. Snyder (Red.), *Cultivating Communities of Practice. A guide to managing knowledge* (pp 1-22. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002b). *Seven principles for cultivating communities of practice*. Geraadpleegd via https://www.researchgate.net/publication/265678077_Seven_Principles_for_Cultivating_Comunities_of_Practice

Bijlage 1. Topiclist bestuurder

1. Inleiding (5 min)

- Voorstellen, bedanken
- Informatie procedure/verwerking
 - o Toestemming opname gesprek
 - o Gegevens anonimiseren, informatie vertrouwelijk behandelen
 - o Geen goede of foute antwoorden, antwoord geven is niet verplicht
 - o Stel vragen bij onduidelijkheden
- Informatie verloop
 - o Duur: 1 tot 1,5 uur
 - o Opbouw onderzoek → vijf delen
- Aanleiding, doel, onderzoeksvraag

2. Persoon, Organisatie en Bestuur (10 min)

Persoon

- Wat is uw functie?
- Hoe lang vervult u deze functie?
- Wat deed u hiervoor? Hoe bent u bij deze functie terecht gekomen?

Organisatie

- Kunt u uw organisatie qua cultuur omschrijven?

Bestuur

- Wat is uw rol als bestuurder binnen de organisatie?
- Wat zijn de belangrijkste bestuurlijke opgaven voor de organisatie?

Bestuurlijk vermogen

- Wat verstaat u onder bestuurlijk vermogen?
- Is het versterken van het bestuurlijk vermogen voor u van belang?
 - o Waarom?
 - o Wat doet u om het bestuurlijk vermogen van uw organisatie te versterken?

3. Kenmerken bestuurlijke gemeenschap (20 min)

Bestuurlijke gemeenschap

Een bestuurlijke gemeenschap bestaat uit bestuurders, schoolleiders en bestuurlijke stafmedewerkers. In het onderzoek wordt uitgegaan van een krachtige bestuurlijke gemeenschap wanneer bestuurders, schoolleiders en bestuurlijke stafmedewerkers in interactie zijn en samen leren.

- In hoeverre vindt u dat er sprake is van een krachtige bestuurlijke gemeenschap binnen uw onderwijsorganisatie?
 - o Waarom wel/niet?
 - o Wat zou er verbeterd kunnen worden?
- Draagt de bestuurlijke gemeenschap van uw organisatie bij aan de onderwijskwaliteit?
 - o Op welke manier?
 - o Wat zou er nodig zijn om de bestuurlijke gemeenschap nog meer te laten bijdragen aan de onderwijskwaliteit?

Gezamenlijk domein

- Staan jullie als bestuurders, schoolleiders en stafmedewerkers samen ergens voor? Waarvoor?
 - o Hoe komt het dat je hier samen voor staat?
 - o Houden leden elkaar hiervoor verantwoordelijk? Hoe merk je dit?

Activiteiten

- Zijn er gezamenlijke activiteiten voor bestuurders, schoolleiders en stafmedewerkers?
 - o Wat voor soort activiteiten? Hoe vaak komen jullie samen?
- In hoeverre delen leden van de bestuurlijke gemeenschap informatie met elkaar?
 - o Wat voor soort informatie? (*Best practice, tips, advies, feedback*)
- In hoeverre is er sprake van interactie/dialogoog tussen leden van de bestuurlijke gemeenschap?
 - o Hoe vaak is er sprake van interactie?
 - o Wat voor momenten? Formeel of informeel?
 - o Wat voor manieren? Face-to-face of digitaal?
 - o Waarover is men in dialoog?
 - o Wat zou er kunnen verbeteren ten aanzien van deze dialoog? Wat is hiervoor nodig?

Verbondenheid

- In hoeverre is er sprake van verbondenheid tussen leden?
 - o Hoe uit dit zich?
- In hoeverre voelt u zich als bestuurder deel van de gemeenschap?
 - o Hoe komt dit?
 - o Denkt u dat schoolleiders en stafmedewerkers zich deel voelen van een gemeenschap? Waarom wel/niet? Hoe komt dit?

Samen leren

- Wordt er door bestuurders, bestuurlijke stafmedewerkers en schoolleiders samen geleerd?
 - o Hoe ziet dit leren eruit? Kunt u voorbeelden geven?
 - o Hoe herken je dat er van elkaar geleerd wordt?
 - o Wat leren ze van elkaar?
 - o Wanneer leren ze van elkaar?
 - o Wat zijn de opbrengsten van het gezamenlijk leren voor de organisatie?
 - o Op welke manier zou het gezamenlijk leren versterkt kunnen worden?

4. Bevorderende en belemmerende factoren (25 min)

- Wat is er volgens u nodig om als bestuurder, schooldirecteuren en stafmedewerkers samen te leren?
 - o Is er sprake van in uw organisatie? Hoe uit dit zich? Wat is ervoor nodig?
- Wat is er volgens u nodig om als bestuurder, schooldirecteuren en stafmedewerkers met elkaar in verbinding te komen?
 - o Is er sprake van in uw organisatie? Hoe uit dit zich? Wat is ervoor nodig?
- Wat is er volgens u nodig voor dialoog tussen bestuurder, schooldirecteuren en stafmedewerkers?
 - o Is er sprake van in uw organisatie? Hoe uit dit zich? Wat is ervoor nodig?

Vanuit deze vragen inhaken op factoren zoals beschreven hieronder, indien deze worden benoemd (individueel – interindividueel – institutioneel). Zo niet, zelf introduceren soort factoren: “We hebben nu voornamelijk gesproken over wat er op individueel niveau nodig is om tot verbondenheid en samen leren te komen. Zijn er factoren op organisatorisch niveau die van belang zijn om samen te leren?”. Indien factoren dan nog niet naar voren komen, dan specifiek vragen: “Uit de literatuur blijkt dat.. een voorwaarde is voor gezamenlijk leren. Welke rol speelt dit binnen de bestuurlijke gemeenschap van uw organisatie? In hoeverre draagt het bij aan de verbondenheid/het leren?”

Bevorderende factoren

Individuele randvoorwaarden

Persoonlijke oriëntatie

- Wat is volgens u de rol van schoolleiders en bestuurlijke stafmedewerkers in de bestuurlijke gemeenschap?
- In hoeverre waarderen leden van de bestuurlijke gemeenschap elkaars competentie? Hoe merkt u dit?
- Staan leden open om van elkaar te leren?
 - o Hoe uit dit zich?
 - o Wat is hiervoor nodig?

Interindividuele randvoorwaarden

Bekendheid

- Is er sprake van vertrouwen tussen leden van de bestuurlijke gemeenschap?
 - o Hoe uit zich dat?
 - o Wat is hiervoor nodig?
 - o Wat is de invloed hiervan op de bestuurlijke gemeenschap?
- In hoeverre is de bestuurlijke gemeenschap een veilige plek voor leden?
 - o Hoe uit zich dat?
 - o Hoe komt dit?
 - o Wat is de invloed hiervan op de bestuurlijke gemeenschap?
- In hoeverre zijn er sterke onderlinge verbindingen tussen leden van de bestuurlijke gemeenschap?
 - o Wat is de invloed hiervan op de bestuurlijke gemeenschap?

Nieuwheid

- Is er sprake van uitdaging binnen de bestuurlijke gemeenschap?
 - o Wat is de invloed hiervan op de bestuurlijke gemeenschap?

Niveaus van participatie

- Hoe is de betrokkenheid/inzet van leden bij de bestuurlijke gemeenschap?
 - o Is er sprake van verschil in de mate van betrokkenheid tussen leden?
 - Hoe uit dit zich?
 - o Wat vindt u hiervan?
 - o Wat is de invloed hiervan op de bestuurlijke gemeenschap?
- Hoe zorgt u ervoor dat alle leden betrokken blijven?
- In hoeverre hebben leden de mogelijkheid tot leiderschapsrollen?
 - o Wat is de invloed hiervan op de bestuurlijke gemeenschap?

Institutionele randvoorwaarden

Tijd en ruimte

- In hoeverre hebben bestuurders, schoolleiders en stafmedewerkers tijd en ruimte om deel te nemen aan dialoog/gezamenlijke activiteiten?
- Hoe wordt ervoor gezorgd dat ze tijd/ruimte hebben om deel te nemen?

Activiteiten

- Zijn er zowel openbare als 1-op-1 activiteiten? Welke activiteiten?
- Hebben leden van de bestuurlijke gemeenschap de mogelijkheid om informeel te netwerken?
- Wat is de invloed van deze activiteiten op de bestuurlijke gemeenschap?

Community-coördinator

- Wat is uw rol als bestuurder ten aanzien van de bestuurlijke gemeenschap?
- Op welke manier worden de gezamenlijke activiteiten geïnitieerd en georganiseerd?

Outside-perspectief

- Wordt er gebruik gemaakt van kennis buiten de gemeenschap?
 - o Wat voor soort kennis? (onderzoek, deskundige?)
 - o Met welk doel?
 - o Wat is de invloed hiervan op de bestuurlijke gemeenschap?

Afstemming strategie

- Is er sprake van afstemming tussen de organisatiestrategie en activiteiten/doelen van de bestuurlijke gemeenschap?
 - o Wat is de invloed hiervan op de bestuurlijke gemeenschap?

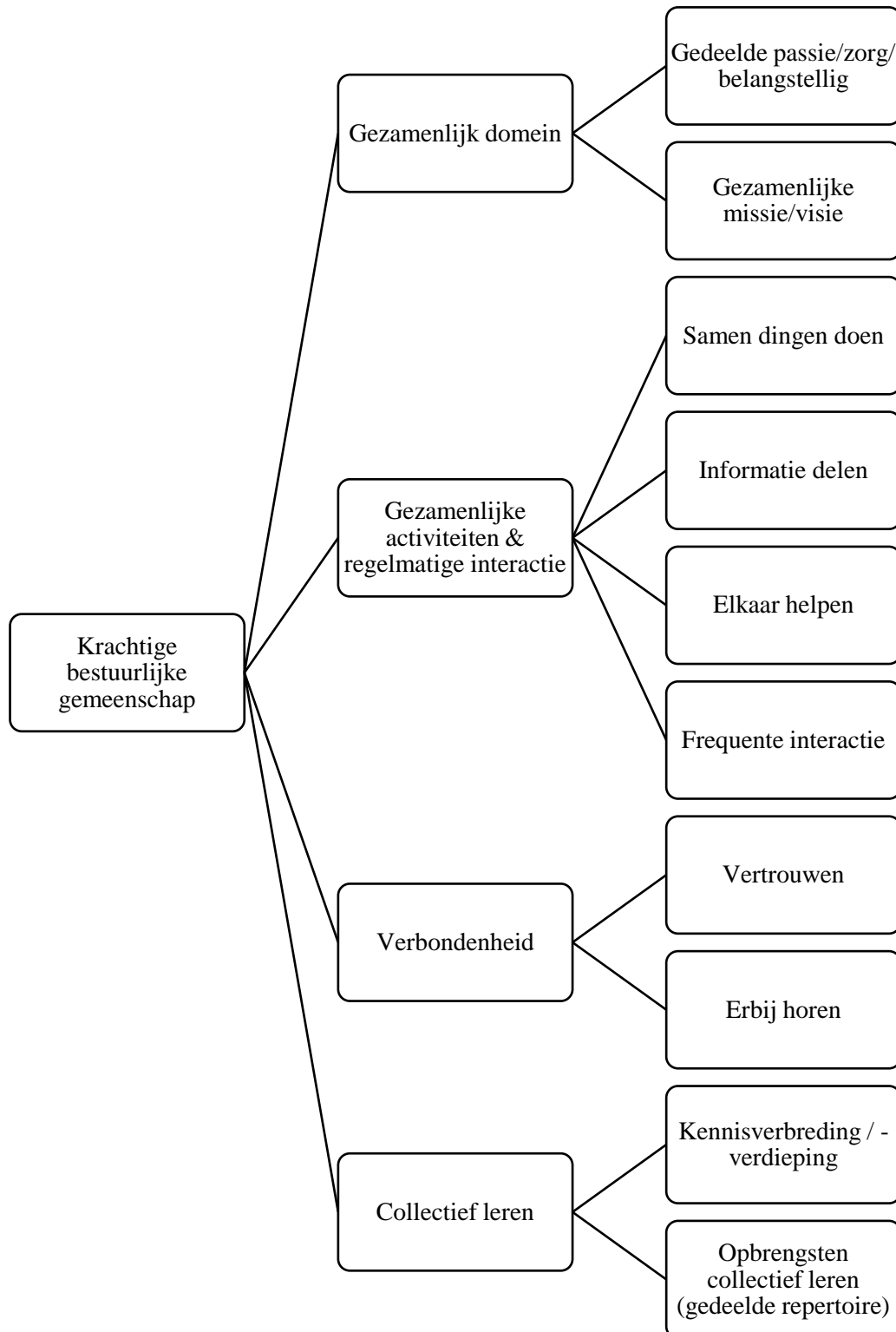
Belemmerende factoren (10 min)

- Wat zijn volgens u belemmerende factoren bij het aangaan van verbindingen tussen leden van de bestuurlijke gemeenschap?
- Wat zijn volgens u belemmerende factoren bij dialoog tussen leden van de bestuurlijke gemeenschap?
- Wat zijn volgens u belemmerende factoren bij het gezamenlijk leren als leden van de bestuurlijke gemeenschap?

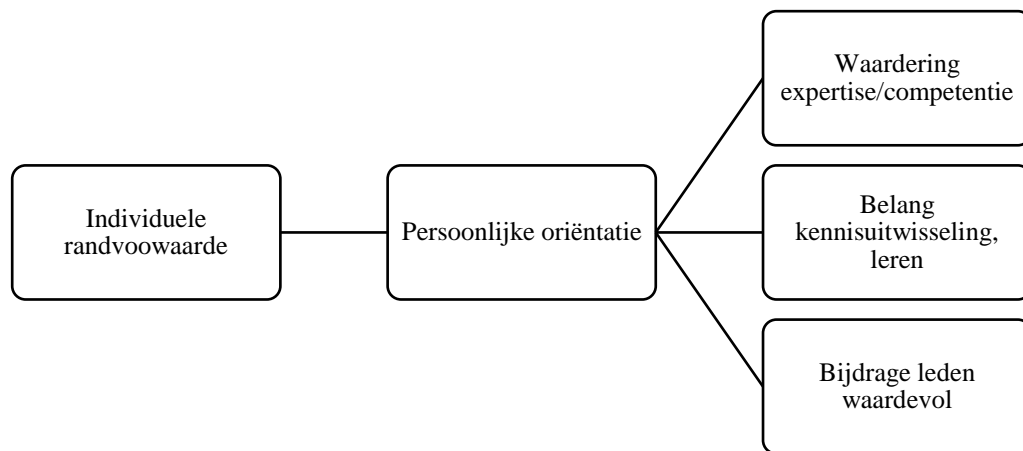
5. Afsluiting (5 min)

- Wat is voor de bestuurlijke gemeenschap de komende tijd de grootste uitdaging?
- Heeft u nog vragen aan mij? Tips?
- Bedanken
- Begin juli → scriptie afgerond. Onderzoeksrapport zal ik met u delen.
- Vraag stellen: nog benaderen wanneer ik nog een vraag heb?

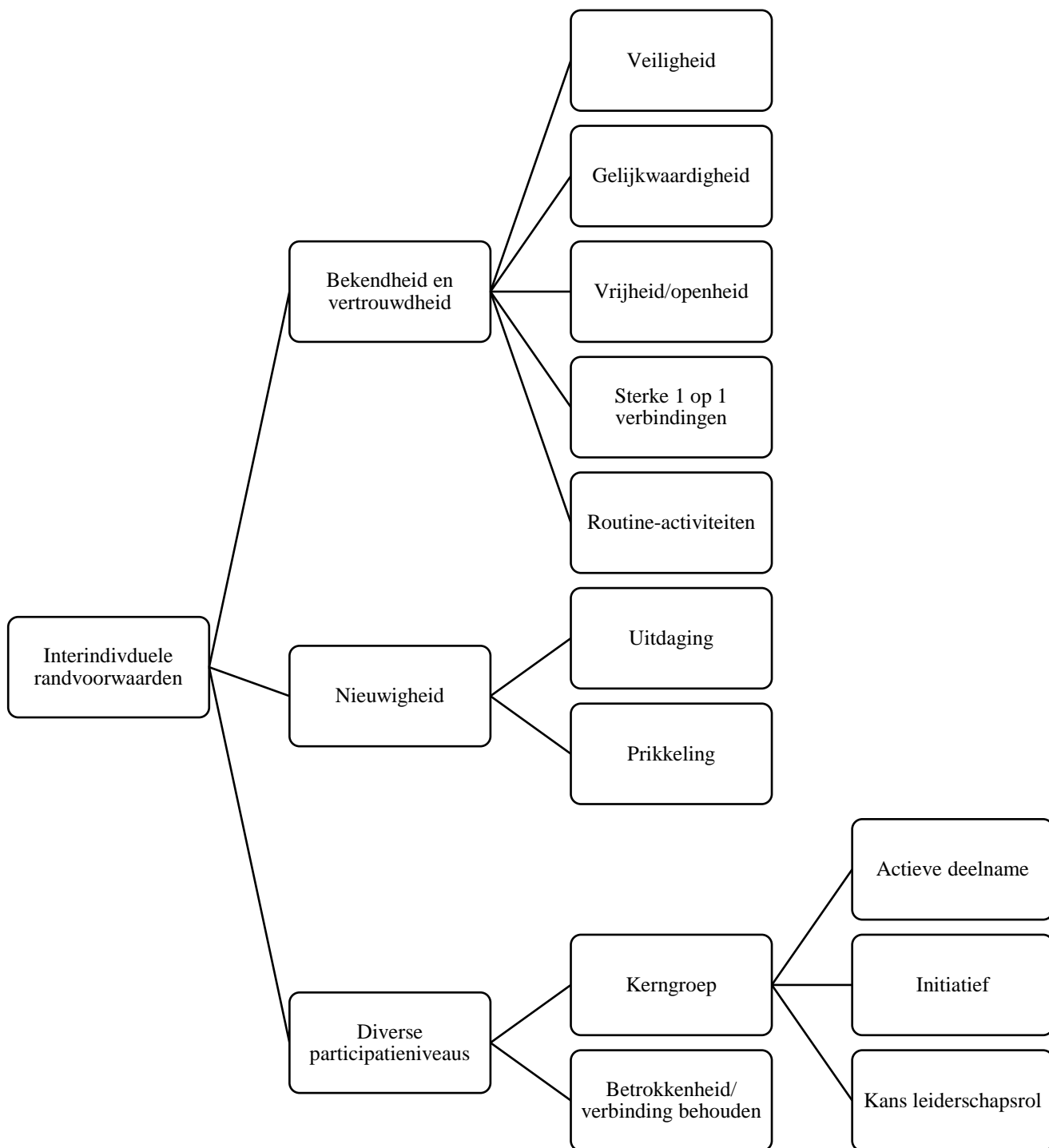
Bijlage 2. Codeboom Krachtige bestuurlijke gemeenschap



Bijlage 3. Codeboom Individuele randvoorwaarde



Bijlage 4. Codeboom Interindividuele randvoorwaarden



Bijlage 5. Codeboom Institutionele randvoorwaarden

