

FACTSHEET ONDERZOEKSPROJECT

Dossiernummer

Auteur(s)

Titel

Organisatie van uitvoering

Onderwijssector(en)

Thema('s)

Onderzoeksdesign

Onderzoeksmethode(s)

i.g.v. interventiestudie:
aanwijzingen voor (in)effectiviteit

Samenvatting

Keywords

Onderzoeksaanpak

Doelgroep

Bronvermelding

SOCIAAL KAPITAAL VAN BESTUREN IN HET PRIMAIR ONDERWIJS

BREDE REFLECTIE EN SAMENHANG MET LEIDERSCHAPSGEDRAG

Lyset T.M. Rekers-Mombarg¹, J. Lansink¹, E.S. Ritzema²

FEBRUARI 2023

¹Universiteit Twente, Faculteit BMS, Sectie CoDE

²Rijksuniversiteit Groningen, GION onderwijs/onderzoek.

Projectleider: Prof. Dr. R.J. Bosker

UNIVERSITY OF TWENTE.



COLOPHON

MANAGEMENT

Universiteit Twente – BMS – CoDE

DATE

Februari 2023

PROJECT

Sociaal kapitaalcrachtig bestuur

PROJECT NUMBER

Dit project is gefinancierd door NRO
Projectnummer: 40.5.2.20500.159

AUTHOR(S)

L.T.M. Rekers-Mombarg, J. Lansink, E.S. Ritzema

EMAIL

l.t.m.rekers-mombarg@utwente.nl

POSTAL ADDRESS

P.O. Box 217
7500 AE Enschede

WEBSITE

www.utwente.nl/en/bms/code/research/publications-auto/

REGISTRATION DETAILS

ISBN: 978-90-365-5546-3 (Printversie)
ISBN: 978-90-365-5547-0 (Digitale versie)
DOI: 10.3990/1.9789036555470

COPYRIGHT

© 2023. University of Twente, Faculty of BMS, Section CoDE

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

No part of this book may be reproduced in any form, by print, photo print, microfilm or any other means without written permission of the director of the section.



UNIVERSITY
OF TWENTE.



Sociaal kapitaal van schoolbesturen in het primair onderwijs: brede reflectie en samenhang met leiderschapsgedrag

L.T.M. Rekers-Mombarg, J. Lansink, E.S. Ritzema

INHOUDSOPGAVE

1.	Aanleiding	11
2.	Theoretisch kader	13
2.1	Verantwoording versus autonomie	13
2.2.	Sociaal Kapitaal	13
2.3.	Theorie van sociaal kapitaal	14
2.4.	Conceptualisering sociaal kapitaal	14
2.5.	Empirische belang van bestuurlijk sociaal kapitaal	15
2.6.	Leiderschapsgedrag en sociaal kapitaal	16
2.7	Huidige onderzoek	16
3.	Methode	19
3.1	Deelnemende onderwijsorganisaties	19
3.2	Dataverzameling en analyse	20
3.2.1	Agenda-inventarisatie	20
3.2.2	Beoordeling sociaal kapitaal	21
3.2.3	Transformationeel leiderschapsgedrag	23
3.3	Ontwerp scan Bestuurlijk Sociaal Kapitaal	24
3.3.1	Ontwerp online-vragenlijst	24
3.3.2	Ontwerp bestuurspecifieke rapportage	25
4.	Resultaten	27
4.1	Agenda-inventarisatie	27
4.1.1	Intensiteit contacten	27
4.1.2	Diversiteit contacten	29
4.2	Beoordeling sociaal kapitaal	33
4.2.1	Cognitieve dimensie	34
4.2.2	Structurele dimensie	37
4.2.3	Relationele dimensie	38
4.3	Transformationeel leiderschapsgedrag en intern sociaal kapitaal	40
4.3.1	Mate van transformationeel leiderschapsgedrag	40
4.3.2	Transformationeel leiderschapsgedrag en sociaal kapitaal	43
4.4	Scan Bestuurlijk sociaal kapitaal	44
4.4.1	Lijst met adviezen	44
4.4.2	Handleiding voor de dataverzameling van de scan	46
4.4.3	Bestuurspecifieke rapportage	47
4.4.4	Pilotten scan Bestuurlijk Sociaal Kapitaal	48
5.	Discussie en conclusie	49
6.	Literatuur	55
	Bijlage 1: Interviewleidraad bestuurder	58
	Beleidsthema 1: Corona-crisis	59

Beleidsthema 2 en 3: Succesvol en Minder succesvol beleid.....	60
Bijlage 2: Interviewleidraad interne betrokkene.....	61
Bijlage 3: Interviewleidraad externe betrokkene.....	63
Bijlage 4: Deductieve coderingsschema voor interviews met bestuurders en betrokkenen	65
Bijlage 5: Vragenlijst transformationeel schoolleiderschap	67

SAMENVATTING

Schoolbesturen in het primair onderwijs zijn eindverantwoordelijk voor de onderwijskwaliteit van hun scholen, maar ze kunnen dit alleen indirect beïnvloeden via hun medewerkers in de diverse lagen van de organisatie, oftewel de interne betrokkenen (Honingh e.a., 2017). Uit wetenschappelijk onderzoek is bekend dat sociaal kapitaal één van de weinige bestuurlijke kenmerken is waarvan op empirische wijze de samenhang met onderwijskwaliteit is vastgesteld (Hooge e.a., 2015; Land, 2002). We hebben sociaal kapitaal gedefinieerd als de mate waarin medewerkers binnen een organisatie hechte netwerken vormen (intern sociaal kapitaal) en contact hebben met diverse externe partijen (extern sociaal kapitaal) voor een goede informatievoorziening (Saatcioglu & Sargut, 2014; Hooge e.a., 2015; Reezigt e.a., 2019). Er worden drie domeinen onderscheiden: cognitief sociaal kapitaal (het delen van een gezamenlijke visie en organisatiedoelen), structureel sociaal kapitaal (bevordering van netwerken en andere organisatievormen voor een goede informatie-uitwisseling en samen leren) en relationeel sociaal kapitaal (verbetering van interpersoonlijke relaties om gezamenlijke activiteiten binnen een organisatie van de grond te krijgen) (Nahapiet & Ghoshal, 1998). Gezien het aangetoonde belang is versterking van het sociaal kapitaal van schoolbesturen wenselijk. Echter in de dagelijkse praktijk van een schoolorganisatie is sociaal kapitaal een meer 'verborgen' kapitaal die nog niet optimaal benut wordt (Moolenaar, 2011). Bovendien is er weinig kennis beschikbaar over de wijze waarop sociaal kapitaal de onderwijskwaliteit kan verbeteren en wat de precieze werkende mechanismen zijn (Honingh e.a., 2017).

Het huidige mixed-methods onderzoek heeft als doel meer inzicht te verkrijgen in de sociale dynamiek in en rond het bestuur, oftewel de 'black box' van het bestuurlijk sociaal kapitaal (Honingh e.a., 2017), en deze inzichten te verwerken in een 360-graden feedback instrument voor schoolbesturen: de scan Bestuurlijk Sociaal Kapitaal. Daarnaast hebben we op exploratief wijze onderzocht of transformationeel leiderschapsgedrag van de bestuurder samenhangt met bestuurlijk sociaal kapitaal. Transformationeel leiderschapsgedrag is potentieel doeltreffend: het houdt namelijk het sterkst verband met de effectiviteit van (leraren)teams (Pearce & Sims, 2002; Oude Groote Beverborg e.a., 2015). Het gaat dan om acties van bestuurders die de ontwikkeling van capaciteiten, persoonlijke betrokkenheid en motivatie van medewerkers bevorderen.

We hebben vier Nederlandse basisschoolbesturen met – blijkend uit eerder onderzoek van Reezigt e.a. (2019) – een relatief sterke focus op sociaal kapitaal bereid gevonden om deel te nemen als consortiumpartner in het onderzoeksproject. Bij deze consortiumbesturen is diepgaand en praktijkgericht onderzocht welke processen schuilgaan achter het sociaal kapitaal van de schoolorganisatie en welke rol bestuurders hierbij spelen. Er is een gedetailleerde agenda-inventarisatie uitgevoerd bij de bestuurders om de intensiteit en diversiteit van hun interne en externe contacten gedurende een kalenderjaar nauwkeurig in kaart te brengen. We hebben kwalitatieve themagerichte interviews gehouden met de bestuurders en hun interne en externe betrokkenen om zicht te krijgen op het daadwerkelijke bestuurlijk handelen bij de diverse deelaspecten van sociaal kapitaal en hoe dit door interne en externe betrokkenen ervaren wordt (kwalitatieve sociale netwerkanalyse). En tot slot hebben we een online-survey uitgezet bij bestuurders en hun schoolleiders om het bestuurlijk transformationeel leiderschapsgedrag te meten en hierop om een mondelinge toelichting gevraagd bij de bestuurders.

Gezien de diversiteit aan invalshoeken in ons onderzoek zullen we hieronder op de vier onderzoeksvragen afzonderlijk ingaan en indien mogelijk dwarsverbanden leggen.

Onderzoeksvraag 1.

Verschillen besturen met de focus op intern én extern sociaal kapitaal in intensiteit en diversiteit van hun interne en externe contacten ten opzichte van besturen met de focus op intern sociaal kapitaal?

De bestuurders zijn ongeveer 65% van hun werktijd in een overlegsituatie. We hebben twintig verschillende typen interne en externe contacten – actoren – onderscheiden. Uit de inventarisatie van de agenda's van de bestuurders volgt dat het vrijwel altijd gaat om afspraken van de bestuurder met hooguit twee typen actoren. Meestal gaan de overleggen over interne aangelegenheden, aangezien het in bijna drie-kwart van overlegtijd gaat om afspraken met alleen eigen medewerkers. Uit onze agenda-inventarisatie volgt dat besturen met de focus op intern én extern sociaal kapitaal relatief veel werktijd besteden aan afspraken met een of twee typen externe contacten in vergelijking met besturen met de focus op intern sociaal kapitaal. De diversiteit van interne contacten verschilt weinig tussen de bestuurders; ze hebben het meest intensief contact met schoolleiders, gevolgd door staffureau-medewerkers en dan de RvT en GMR/MR. Wat betreft de externe contacten komen afspraken met regionale collegiale onderwijsinstellingen het meest frequent terug in de agenda's van de bestuurders, direct gevolgd door informele afspraken met externen (recepties, conferenties, openbare bijeenkomsten e.d.). Echter, de twee besturen met de focus op intern én extern sociaal kapitaal besteden beduidend meer tijd aan overleggen met regionale collegiale onderwijsinstellingen dan de andere twee besturen.

Onze bevindingen onderbouwen de validiteit van de typering van schoolbesturen in het onderzoek van Reezigt e.a. (2019) en zijn een aanvulling op die van Hooge e.a. (2015) waarbij de intensiteit en diversiteit van de externe contacten globaler gemeten is. Als we onze bevindingen voegen bij die uit andere onderzoeken naar extern sociaal kapitaal (Hooge e.a., 2015, p74; Saatcioglu e.a., 2011, Oliver, 1991) dan ontstaat het beeld dat het toepassen van verbindende strategieën (aanvaarden, compromis zoeken en beïnvloeden) door bestuurders bij informele settings met externen, een relevante manier kan zijn waarop ze het externe sociaal kapitaal voor hun organisatie kunnen bevorderen. Het lijkt zinvol om deze veronderstelling in toekomstig grootschaliger onderzoek te toetsen.

Onderzoeksvraag 2:

Hoe beoordelen bestuurders, interne en externe betrokkenen het bestuurlijk handelen om het sociaal kapitaal van hun onderwijsorganisatie te bevorderen?

Uit de interviews met bestuurders en hun interne en externe betrokkenen wordt duidelijk wat bestuurders in de dagelijkse praktijk doen om het sociaal kapitaal van hun organisatie te verbeteren en hoe dit ervaren wordt door interne en externe betrokkenen. Hoewel de meeste deelaspecten van sociaal kapitaal naar ieders tevredenheid verlopen, komen wel enkele verbeterpunten naar boven. Bij cognitief sociaal kapitaal is men het meest kritisch over het verkrijgen van draagvlak voor de beleidsdoelen en visie op onderwijskwaliteit binnen de organisatie. De bestuurders benoemen daarbij de valkuil dat men te overtuigd kan zijn van de eigen visie, waardoor er geen ruimte is voor de input van anderen. Interne betrokkenen zijn het meest kritisch over top-down beslissingen die alleen maar worden medegedeeld, niet uitgelegd. Bij structureel sociaal kapitaal is het samen leren bij werkgroepen waaraan ook externen deelnemen zorgelijk indien de langdurige commitment van externen onder druk komt te staan. De verminderende betrokkenheid van externen heeft dan negatieve consequenties voor het functioneren van de gehele werkgroep. Ook de kwaliteit en snelheid van informatiedeling en -uitwisseling is een aspect van structureel sociaal kapitaal dat om meer aandacht van bestuurders vraagt. Bij relationeel sociaal kapitaal kan het beter wat betreft de aanwezigheid van teamspirit, het algemeen vertrouwen hebben in elkaar en vertrouwen in elkaars integriteit.

Onze bevindingen vormen een aanvulling op die van de case-studies van Hooge e.a. (2015): het cognitieve en relationele sociaal kapitaal van een bestuurlijke gemeenschap verschilt sterk per onderwijsorganisatie en dan gaat het vooral om onderling vertrouwen en gedeelde visie. Hooge e.a. (2015) constateerden dat onderling vertrouwen en gedeelde visie in het verlengde lijken te liggen van hoe men elkaars capaciteiten, kennis-, denk- en werkkniveau inschat. Er is positieve samenhang: hoe hoger deze inschattingen, hoe meer relaties worden aangeknoopt en er interacties zijn. Als we de resultaten van Hooge e.a. (2015) leggen naast die van ons onderzoek, dan lijken in ieder geval het (algemeen) vertrouwen hebben in elkaar en het delen van de visie op onderwijskwaliteit algemeen geldende aandachtspunten te zien die het sociaal kapitaal van een onderwijsorganisatie kan bevorderen. Of een focus hierop daadwerkelijk leidt tot verbetering van het sociaal kapitaal zal context afhankelijk zijn. Ook verschillen in de sociale complexiteit van de organisatie maakt dat er niet sprake kan zijn van een 'one-size-fits-all approach' (Hooge, 2013; Honingh, e.a., 2022).

Onderzoeksvraag 3:

In welke mate hangt transformationeel leiderschap samen met het bestuurlijk intern sociaal kapitaal?

We hebben deze vraag alleen exploratief kunnen onderzoeken aangezien de vier consortiumbesturen allen over een vrij hoge mate van transformationeel leiderschap beschikken: er is dus sprake van weinig variatie. Inhoudelijk is er een ruime overlap tussen constructen transformationeel leiderschap en bestuurlijk intern sociaal kapitaal, waardoor we een positieve samenhang kunnen verwachten. Visie bieden, bouwen aan een visie, uiting geven aan idealisme - drie deelaspecten van transformationeel leiderschap - sluiten nauw aan bij gedeelde visie op onderwijskwaliteit en leiderschap, hetgeen deelaspecten van cognitief sociaal kapitaal zijn. Verder past individueel aandacht geven - een deelaspect van transformationeel leiderschap - goed bij bespreekbaarheid van problemen, tolerante omgang met gemaakte fouten, waardering van de inbreng van betrokkene op het bestuurlijk beleid, hetgeen deelaspecten van relationeel sociaal kapitaal zijn. Inhoudelijke overlappen de constructen dus, maar de invalshoek is verschillend. Bij intern sociaal kapitaal gaat het om het gezamenlijke, geldend voor de gehele organisatie, bij transformationeel leiderschap vooral om de stimulerende rol van de bestuurder. De interview data van de interne betrokkenen in ons onderzoek duiden inderdaad op een positieve samenhang van transformationeel leiderschap van de bestuurder met cognitief sociaal kapitaal, maar voor een samenhang met relationeel sociaal kapitaal zijn geen aanwijzingen gevonden. Het exploratieve karakter van ons onderzoek maakt dat voorzichtigheid bij het verbinden van conclusies hieraan geboden is.

Onderzoeksvraag 4:

Hoe kan een scan Bestuurlijk Sociaal Kapitaal worden vormgegeven?

Op basis van de onderzoeksresultaten bij onderzoeksvraag 2 hebben we een zelfevaluatie-instrument ontworpen waarmee schoolbestuurders in het primair onderwijs hun bestuurlijk sociaal kapitaal kunnen meten. De scan Bestuurlijk Sociaal Kapitaal maakt gebruik van een 360-graden feedback methodiek doordat niet alleen bestuurders maar ook relevante interne en externe betrokkenen hun beoordeling van het sociaal kapitaal van de onderwijsorganisatie geven. Ze vullen daartoe een gevalideerde online-vragenlijst in. Na het verstrijken van de deadline voor het invullen wordt (semi)automatisch een bestuurspecifieke rapportage met de resultaten van die beoordeling gemaakt, aangevuld met gerichte adviezen ter verbetering. Een conceptversie van de scan is uitgetoetst door andere po-besturen. De gebruikerservaringen zijn bijeengebracht en de scan is bijgesteld. Het eindproduct biedt een laagdrempelige tool om een belangrijk onderdeel van bestuurlijk vermogen van een schoolbestuur te inventariseren. De tool zal na technische doorontwikkeling voor algemeen gebruik beschikbaar worden gemaakt via de PO-raad.

1. AANLEIDING

Besturen in het primair onderwijs zijn eindverantwoordelijk voor de kwaliteit van het onderwijs op de scholen die onder hen ressorteren (Turkenburg, 2008). De realisatie van goed onderwijs vindt echter plaats in de klassen, uitgevoerd door leraren en onderwijsassistenten. Schoolbestuurders staan hier in organisatorische zin ver vanaf. Ze kunnen de onderwijskwaliteit op hun scholen alleen indirect beïnvloeden via hun medewerkers: schoolleiders (of directeuren), stafmedewerkers, intern begeleiders, leraren en klassenassistenten (Honingh, Ruiters & van Thiel, 2017; Hooge, Janssen, van Look, Moolenaar & Slegers, 2015). Bovendien bevinden bestuurders zich op een centrale positie tussen de overheid enerzijds en hun medewerkers - interne betrokkenen - anderzijds. De overheid vraagt om verantwoording van de gerealiseerde onderwijskwaliteit (Inspectie van het Onderwijs, 2021). Medewerkers van schoolorganisaties vragen niet alleen om sturing en helder beleid, maar ook om bijvoorbeeld professionele ruimte, eigenaarschap en medezeggenschap. Dit alles maakt centrale sturing een complexe taak. Schoolbestuurders moeten zoeken naar de juiste balans en een effectieve invulling van hun rol en takenpakket, het vraagt om bestuurlijk vermogen.

Besturen hebben bestuurlijk vermogen nodig om hun verantwoordelijkheid voor de onderwijskwaliteit op de scholen gestalte te geven (Reezigt, Rekers-Mombarg, Spithoff, 2019). Bestuurlijk vermogen bestaat uit de capaciteiten van een schoolbestuur om onderwijskwaliteit te monitoren en te verbeteren, en om sociale relaties niet alleen binnen de bestuurlijke gemeenschap (college van bestuur, schoolleiders, intern toezicht en stafmedewerkers) maar ook daar buiten te realiseren (Hooge e.a., 2015; Reezigt e.a., 2019). Het bestuurlijk vermogen van besturen in het primair onderwijs biedt ruimte voor verbetering: vooral de bewaking van onderwijskwaliteit is voor een deel van de besturen een probleem (Inspectie van het Onderwijs, 2013). Het deelaspect sociale relaties is echter niet door de inspectie onderzocht.

Uit empirische onderzoek is gebleken dat de onderwijskwaliteit op de scholen bevorderd kan worden door het bewust inzetten op en benutten van sociaal kapitaal door een schoolbestuur (Saatcioglu e.a., 2011; Honingh e.a., 2017; Land, 2002). Sociaal kapitaal is gedefinieerd als de mate waarin medewerkers binnen een organisatie hechte netwerken vormen (intern sociaal kapitaal) en contact hebben met diverse externe partijen (extern sociaal kapitaal) (Saatcioglu & Sargut, 2014; Hooge e.a., 2015; Reezigt e.a., 2019). Echter, er is weinig kennis beschikbaar over de wijze waarop sociaal kapitaal de onderwijskwaliteit verbetert en wat de precieze werkende mechanismen zijn (Honingh e.a., 2017).

Uit een review van Van de Valk (2008) volgt dat leiderschapontwikkeling gerelateerd is aan sociaal kapitaal en netwerken. Dit is aanleiding om te veronderstellen dat de effectiviteit van sociaal kapitaal voor de beleidsuitvoering in onderwijsorganisaties, en daarmee de onderwijskwaliteit, geassocieerd is met leiderschapsgedrag en de visie daarop. Schoolbestuurders moeten een goede balans vinden tussen verticale sturing (top-down), benodigd voor hun verantwoordingstaak richting overheid, en horizontale sturing, als gevolg van ontwikkelingen in de richting van netwerksturing, decentralisering, horizontalisering en New Public Management (Honingh, Basten, Oude Groote Beverborg, & Nolen, 2022; Hulsbos, Anderson, Kessels, & Wassink, 2012; Onderwijsraad, 2016). Dit vraagt om passend type leiderschapsgedrag. Kenmerken van leiderschapsgedrag overlappen echter met die van intern sociaal kapitaal: beiden richten zich op het wederkerige interactieproces tussen leider(s), volgers en situatie (Hulsbos e.a., 2012). Onttrafeling van en inzicht in de wisselwerking tussen leiderschapsgedrag en intern sociaal kapitaal kan daarom verhelderend werken bij de zoektocht naar de werkende mechanismen van sociaal kapitaal.

Sterk ontwikkeld intern én extern sociaal kapitaal van schoolbestuurders is geassocieerd met hogere leerprestaties van leerlingen (Saatcioglu & Sargut, 2014) en een gevarieerder beleidsrepertoire bij krimp (Reezigt e.a., 2019). Echter in de dagelijkse praktijk van een schoolorganisatie krijgt het bewust inzetten van sociaal kapitaal vooralsnog weinig aandacht (Moolenaar, 2010), terwijl het aangetoonde belang ervan duidelijk maakt dat het beschikken over veel sociaal kapitaal voor schoolbesturen, als belangrijk onderdeel van bestuurlijk vermogen, wenselijk is. Dit kleinschalige praktijkgerichte mixed-methods onderzoek heeft als doel meer inzicht te bieden in bestuurlijk sociaal kapitaal: wat doen basisschoolbestuurders om het interne en externe sociaal kapitaal van hun organisatie te verbeteren en is hun leiderschapsgedrag hiermee geassocieerd? De verkregen inzichten verwerken we in een zelfevaluatie-instrument voor schoolbesturen: de scan Bestuurlijk Sociaal Kapitaal.

THEORETISCH KADER

2.1 VERANTWOORDING VERSUS AUTONOMIE

Decentralisatie, dereguleren en autonomievergroting in het Nederlandse onderwijsstelsel hebben geleid tot nieuwe bestuurlijke verhoudingen (Turkenburg, 2008). Schoolbesturen hebben nieuwe bevoegdheden gekregen, terwijl de centrale overheid meer naar de achtergrond is getreden. Het impliceert een wijziging van de rol en taakopvattingen van Nederlandse schoolbesturen (Honingh & Hooge, 2012).

Voor schoolbesturen in het primair onderwijs was het voorheen gebruikelijk dat ze zich vooral bezig hielden met de financiën en huisvesting van scholen (Reezigt e.a., 2019). De overheid had middels de Wet op het Primair Onderwijs de zorgplicht voor de onderwijskwaliteit wel bij de schoolbesturen belegd, maar besturen hadden hier weinig aandacht voor (Turkenburg, 2008). Dit veranderde met de introductie van de Wet Goed Onderwijs Goed Bestuur (Staatsblad 2010-80) en de Regeling leerresultaten PO (Wetten.overheid.nl/BWBR00358918 /2016-01-01). Besturen zijn niet alleen eindverantwoordelijke voor de onderwijskwaliteit op hun scholen, maar moeten sinds 2010 hierover ook verantwoording afleggen richting intern toezicht en sinds 2017 ook richting de Inspectie van Onderwijs (Honingh, 2022). Als taal- en rekenprestaties van leerlingen ondermaats zijn, dan voldoen besturen niet aan hun wettelijke opdracht. De verplichting om leerprestaties te monitoren middels een leerlingvolgsysteem en de verplichte eindtoets voor alle leerlingen in groep 8 in het regulier basisonderwijs sluiten aan bij deze expliciete verantwoordingstrend.

Tegenover de verplichting om goed onderwijs te realiseren en hierover verantwoording af te leggen, hebben schoolbesturen onder de noemer van 'meer autonomie voor de school' veel ruimte gekregen om zelf inhoudelijke, organisatorische en strategische keuzes te maken. (Peeters, Hofman & Frissen, 2013). Deregulering, outputsturing door de onderwijsinspectie en lumpsum financiering zijn uitingsvormen van een overheid die zich aanzienlijk terughoudend is gaan opstellen (Turkenburg, 2008). Deze ontwikkeling past bij de principes van New Public Management (NPM) die internationaal breed zijn omarmd (Bronneman, 2011; Van Wieringen, 2010; Theisens, Hooge & Waslander, 2016). De veronderstelling bij NPM is dat als publieke organisaties, zoals scholen, meer gaan werken als private ondernemingen, ze beter zicht houden op de belangen van hun leerlingen, ouders en teams, hierop beter kunnen inspelen en zo efficiënter kunnen werken aan verbetering van de onderwijskwaliteit dan de (centrale) overheid. Ze krijgen meer ruimte voor eigen initiatieven en beslissingen (Honingh & van Thiel, 2014). De principes die hieruit voortvloeien zijn deregulering van bevoegdheden, introductie van marktwerking en outputsturing (Budding & De Groot, 2003). De omarming van de NPM-principes heeft inmiddels geleid tot een pluriform en polycentrisch onderwijssysteem in Nederland (Hooge e.a., 2015).

2.2. SOCIAAL KAPITAAL

Schoolbesturen worden wettelijk verantwoordelijk gehouden voor de onderwijskwaliteit op de scholen die onder hen ressorteren, maar ze kunnen verbetering ervan alleen indirect bewerkstelligen (Honingh e.a., 2017; Hooge e.a., 2015, PO-raad, 2020). Een goede inzet en benutting van het sociaal kapitaal van de onderwijsorganisatie kan helpen dit doel te bereiken. Sociaal kapitaal is namelijk één van de weinige bestuurlijke kenmerken waarvan de samenhang met onderwijskwaliteit in empirisch onderzoek is vastgesteld (Saatcioglu, Moore, Sargut & Bajaj, 2011; Land, 2002). Honingh e.a. (2017) concluderen in hun internationale reviewstudie naar de beïnvloeding van onderwijskwaliteit door schoolbesturen dat de banden die bestuurders onderhouden met hun omgeving, de sleutelvariabele is; het gaat om het betrekken van anderen bij de besluitvorming en het sociaal kapitaal van het bestuur. Hoewel sociaal kapitaal betrekking kan hebben op individuen, groepen en organisaties in zijn algemeenheid (Saatcioglu e.a., 2011; Fredette & Bradshaw, 2012), beperkt dit onderzoek zich tot schoolorganisaties en stelt daarbij de bestuurder centraal. We focussen ons op het praktisch handelen van bestuurders gericht op het bevorderen van het sociaal kapitaal van hun organisatie. Volgens Hooge e.a. (2015) gaat het bij sociaal kapitaal van schoolbesturen om het verbinden van interne en externe actoren tot een hechte gemeenschap. Een hechte gemeenschap is niet zozeer een doel op zich, maar een noodzakelijke voorwaarde voor een adequate sturing op de beleidsvoering (Reezigt e.a., 2019). De veronderstelling hierbij is dat betrokkenen binnen een organisatie beter functioneren naarmate ze betere verbindingen met anderen hebben (Saatcioglu & Sargut, 2014).

2.3. THEORIE VAN SOCIAAL KAPITAAL

Eén van de grondleggers van de theorie over sociaal kapitaal is James Coleman (1988). Hij stelt dat sociaal kapitaal is gelegen in de structuur van de relaties tussen actoren die samen een netwerk vormen. Het is een middel is dat individuen faciliteert in verbetering van hun situatie. Inhoudelijk gaat het bij sociaal kapitaal om 1) verplichtingen, verwachtingen en betrouwbaarheid van het netwerk, 2) informatiekkanalen en 3) sociale normen en effectieve sancties. Coleman (1988) stelt dat sociaal kapitaal het mogelijk maakt dat actoren (im)materiële hulpbronnen die bij de personen in het netwerk besloten liggen, benutten om hun doelen te bereiken, zoals macht, informatie, ideeën, geld of infrastructuur (Burt, 2000; Putnam, 1995, 2000; Coleman, 1990, Gudmundsson & Mikiewicz, 2012). Sociaal kapitaal moet gezien worden als een product van sociale interacties, niet als een kenmerk van personen of de sociale interactie op zichzelf (Coleman, 1988, 1990).

Een andere grondlegger van de sociaal kapitaal theorie is Robert Putman (1995). Hij beschouwt sociaal kapitaal als een kenmerk van het sociale leven. Deel uitmaken van een netwerk stelt mensen in staat om samen effectiever te handelen en zo gedeelde doelstellingen te behalen. Meer specifiek gaat het bij sociaal kapitaal om sociale netwerken en de normen van wederkerigheid en betrouwbaarheid die daaruit voortkomen. De term is volgens hem nauw verwant met wat ook wel 'burgerlijke deugd' wordt genoemd. Het verschil is dat 'sociaal kapitaal' focust op het feit dat 'burgerlijke deugd' het krachtigst is wanneer het is ingebed in een netwerk van wederkerige sociale relaties; het is meer dan de optelsom van 'burgerlijke deugden' van individuele deelnemers.

De zienswijzen van Coleman en Putman zijn in de loop der jaren nader uitgewerkt en gespecificeerd door o.m. Micheal Woolcock (2001). Hij onderscheidt drie verschillende typen sociaal kapitaal. *Bonding social capital* duidt op banden tussen mensen in sterk vergelijkbare situaties. *Bridging social capital* heeft betrekking op verderweg gelegen banden tussen soortgelijke personen. En *Linking social capital* tot slot wijst op banden die zich uitstrekken tot ongelijke personen in ongelijke situaties, zoals degenen die zich volledig buiten een gemeenschap bevinden. Hierdoor kunnen leden een veel breder scala aan middelen bereiken dan beschikbaar is in de gemeenschap (Gudmundsson & Mikiewicz, 2012). *Linking social capital* valt buiten het bestek van dit onderzoek.

In navolging van de onderzoeken van Saatcioglu & Sargut (2014), Hooge e.a. (2015) en Reezigt e.a. (2019) hebben we bovenstaande gezichtpunten geïntegreerd om tot een theoretische basis voor ons onderzoek te komen. Het sociaal kapitaal van een organisatie hebben we onderverdeeld in intern en extern sociaal kapitaal. Intern sociaal kapitaal ('closure' of 'bonding') heeft betrekking op verbindingen van medewerkers binnen de organisatie onderling. Extern sociaal kapitaal ('brokerage' of 'bridging') heeft betrekking op verbindingen van medewerkers van een organisatie met mensen die buiten de organisatie staan.

2.4. CONCEPTUALISERING SOCIAAL KAPITAAL

Nahapiet & Ghoshal (1998) onderzochten het interne sociaal kapitaal van organisaties en maakten daarbij onderscheid in drie domeinen:

- **Cognitief sociaal kapitaal.** Cognitieve aspecten verwijzen naar het delen van een gezamenlijke visie en doelen die van belang worden geacht om een door alle betrokkenen ondersteund startpunt te hebben van waaruit sturing op de activiteiten kan plaatsvinden.
- **Structureel sociaal kapitaal.** Bij structurele aspecten gaat het structurele kenmerken van netwerken en bijpassende organisatievormen die het uitwisselen van informatie bevorderen waardoor samen leren mogelijk wordt en een gedeelde kennisbasis ontstaat.
- **Relationeel sociaal kapitaal.** Relationele aspecten verwijzen naar kenmerken van interpersoonlijke relaties zoals onderling vertrouwen, gedeelde normen, wederzijdse verplichtingen en identificatie die nodig zijn om gezamenlijke activiteiten binnen een organisatie van de grond te krijgen.

Nahapiet & Ghoshal (1998) hebben gevonden dat investeren in de domeinen het sociaal kapitaal van een organisatie bevordert. Bovendien kunnen de drie domeinen elkaar versterken (Fredette & Bradshaw, 2012; Saatcioglu & Sargut, 2014). Oog hebben voor de domeinen van sociaal kapitaal kan disfunctioneren voorkomen, bijvoorbeeld wanneer individuele belangen boven het gezamenlijke belang van de organisatie gesteld worden (Reezigt, e.a., 2019).

Voor het goed functioneren van een organisatie is het alleen hebben van intern sociaal kapitaal niet voldoende (Saatcioglu en Sargut, 2014). Extern sociaal kapitaal, het hebben van goede verbindingen met actoren buiten de organisatie, zorgt voor nieuwe informatie, nieuwe ideeën, innovaties, input voor creatieve oplossingen, legitimering van organisatie en toegang tot externe hulpbronnen (Reezigt e.a., 2019). Zo kan kennis over relevante wijzigingen in de wet of regelgeving tijdig binnen de

organisatie bekend worden zodat vroeg anticiperen mogelijk wordt. Extern sociaal kapitaal kan voorkomen dat intern sociaal kapitaal leidt tot gezamenlijke blikvernaauwing of kritiekloze conformiteit (Reezigt e.a., 2019). Bij verbindingen met actoren buiten de organisatie kan het onder meer gaan om regionale collega-schoolbesturen of onderwijsinstellingen of om lokale of landelijke organisaties. Saatcioglu & Sargut (2014) hebben gevonden dat het aantal en de frequentie van externe contacten van belang is. Reezigt e.a. (2019) voegen hier aan toe dat het grootste onderscheid tussen basisschoolbesturen is gelegen in de diversiteit van externe actoren.

2.5. EMPIRISCHE BELANG VAN BESTUURLIJK SOCIAAL KAPITAAL

Het belang van bestuurlijk sociaal kapitaal voor de onderwijskwaliteit wordt door internationaal empirisch onderzoek ondersteund (Land, 2002; Johnson, 2012; Saatcioglu e.a., 2011; Saatcioglu & Sargut, 2014). Intern sociaal kapitaal hangt samen met de effectiviteit van sturing bij non-profit organisaties (Fredette & Bradshaw, 2012; Nahapiet & Ghoshal, 1998). Saatcioglu e.a. (2011) constateerden specifiek voor schoolbesturen dat sociaal kapitaal, met name intern sociaal kapitaal, van invloed is op prestaties van leerlingen. In een vervolgstudie deelden Saatcioglu en Sargut (2014) schoolbesturen in naar hun scores op intern en extern sociaal kapitaal. Hieruit bleek dat de meeste schoolbesturen vooral gericht zijn op intern sociaal kapitaal en minder aandacht besteden aan extern sociaal kapitaal. De meest gewenste combinatie, hoge scores op beide constructen, komt bij slechts eenderde van de besturen voor. Bij dergelijke besturen zijn de leerlingenprestaties echter wel het hoogst, waardoor duidelijk wordt dat zowel intern als extern sociaal kapitaal van belang zijn voor sturing op onderwijskwaliteit. In een reviewstudie stelt Land (2002) dat goede relaties van schoolbesturen in de VS met onder andere lokale instanties, publiek en overheid van belang zijn voor effectieve sturing; het gaat dan om respect, vertrouwen, ondersteuning en open communicatie.

In Nederland is meer empirische kennis beschikbaar over het sociaal kapitaal van schoolteams dan van schoolbesturen. Moolenaar, Daly en Slegers (2011) onderzochten de structuur van het sociale netwerk van schoolteams en constateerden dat naarmate het netwerk voor werkgerelateerde en persoonlijke adviezen hechter is, het team een innovatiever schoolklimaat ervaart. Wetenschappelijk onderzoek naar bestuurlijk sociaal kapitaal is schaars en minder diepgaand. Het beperkt zich voornamelijk tot de aanwezigheid en beoordeling van de deelaspecten van de dimensies van intern sociaal kapitaal. Hooge e.a. (2015) en Reezigt e.a. (2019) hebben gevonden dat er meestal sprake is van een gedeelde visie en een hoog onderling vertrouwen tussen schoolbestuurders, stafbureau medewerkers en schoolleiders. Bestuurders waarderen de contacten met de gemeenschappelijke medezeggenschapsraad (GMR) in het algemeen lager dan die met de Raad van Toezicht (RvT) en schoolleiders (Reezigt e.a., 2019). Deze voornamelijk kwantitatieve studies bieden beperkt zicht op het gepercipieerde bestuurlijk sociaal kapitaal. In het huidige onderzoek kan in deze leemte worden voorzien doordat de mening van bestuurders over sociaal kapitaal wordt gespiegeld aan die van betrokkenen.

Empirisch onderzoek naar het externe sociaal kapitaal van schoolbesturen is schaars en van beperkte diepgang. Extern sociaal kapitaal wordt gewoonlijk gemeten door (alleen) de intensiteit en diversiteit van externe contacten van schoolbestuurders vast te stellen (Saatcioglu & Sargut, 2014; Reezigt e.a., 2019). Reezigt e.a. (2019) hebben gevonden dat Nederlandse basisschoolbestuurders vooral contacten onderhouden met andere onderwijsorganisaties en externe advies- en ondersteuningsorganisaties. Ze verschillen hierin onderling nauwelijks van elkaar, maar wel wat betreft de intensiteit van contacten met lokale organisaties, zoals instellingen voor kinderopvang of buitenschoolse opvang, vertegenwoordigers van gemeenten, kunst- en cultuurinstellingen en contacten met landelijke organisaties, zoals de PO-Raad, landelijke onderwijs netwerken of ouderorganisaties. Daarnaast vonden Reezigt e.a. (2019) dat de diversiteit en frequentie van externe contacten een belangrijk onderscheidend kenmerk is voor de typering van het bestuurlijk vermogen van schoolbesturen.

Echter, diversiteit en intensiteit zijn kwantitatieve aspecten van externe relaties. Ze schetsen alleen een globaal beeld en gaan voorbij aan de inhoudelijke kant van dergelijke contacten. De inhoudelijke kant van externe relaties is slechts op globale wijze onderzocht. In het onderzoek van Reezigt e.a. (2019) is aan de bestuurders gevraagd om een algemene waardering te geven voor ieder externe betrokken partij met wie ze minimaal een keer per jaar contact hebben. Bijna alle contacten krijgen een neutrale of positieve waardering van de bestuurders. Een enkele bestuurder waardeert de contacten met instellingen voor jeugdzorg, Veilig Thuis, de provincie of OCW als negatief. Bestuurders ervaren contacten met lokale en landelijke organisaties als goed voor hun eigen ontwikkeling, met name als het gaat om netwerken van bestuurders gericht op intervisie en onderlinge ondersteuning. Diepgaander onderzoek naar kwalitatieve aspecten van belangrijke externe relaties van schoolbestuurders kan relevante nieuwe kennis opleveren over het werkende mechanisme van bestuurlijk sociaal kapitaal.

2.6. LEIDERSCHAPSGEDRAG EN SOCIAAL KAPITAAL

Uit twee review-studies is gebleken dat professionaliseringsprogramma's gericht op de ontwikkeling van leiderschap en bijbehorend handelen geassocieerd zijn met sociaal kapitaal (Van De Valk, 2008; Van de Valk & Constas, 2011). Dit maakt het aannemelijk dat leiderschapsgedrag van bestuurders samenhangt met bestuurlijk sociaal kapitaal. In het huidige onderzoek zullen we deze veronderstelling exploratief onderzoeken.

Uit onderzoek van Pearce en Sims (2002) en Oude Groote Beverborg, Slegers en van Veen (2015) blijkt dat van de vijf verschillende vormen van leiderschapsgedrag, het transformationeel leiderschapsgedrag het sterkst verband houdt met de effectiviteit van leerkrachtenteams. Moolenaar, Daly & Slegers (2010) hebben aangetoond dat dit type leiderschapsgedrag een positieve associatie heeft op de innovatiebereidheid van schoolteams. Vanwege de potentiële kracht van transformationeel leiderschapsgedrag hebben we deze vorm van leiderschapsgedrag als uitgangspunt voor ons onderzoek genomen.

Transformationeel leiderschap is gedefinieerd als het gedrag van een leider dat gericht is op de ontwikkeling van capaciteiten van medewerkers, bevordering van persoonlijke betrokkenheid van medewerkers bij de organisatiedoelen en motivering van medewerkers om meer te doen dan oorspronkelijk gedacht en voor mogelijk gehouden (Bass, 1985; Bass & Avolio, 1994; Leithwood, et al., 1999; Ross & Gray, 2006). Het resulteert in extra inspanning door medewerkers en veranderde praktijken binnen een onderwijsorganisatie (Leithwood & Jantzi, 1999; Oude Groote Beverborg, e.a., 2015). Pearce en Sims (2002) onderscheiden bij transformationeel leiderschap de volgende deelaspecten: hoge prestatieverwachtingen, beheren bij uitzondering, status-quo uitdagen, visie bieden, uiting geven aan idealisme. Geijsel, Slegers, Stoel en Krüger (2009) onderscheiden bij transformationeel leiderschap drie domeinen die deels overlappen met de deelaspecten van Pearce and Sims (2002): bouwen aan een visie, individuele aandacht geven en intellectueel stimuleren (Geijsel, et al., 2009; Leithwood & Jantzi, 1999). Opgemerkt dient te worden dat in zijn algemeenheid leiderschapsgedrag van bestuurders overlapt met de deelaspecten van intern sociaal kapitaal, dat geldt ook voor transformationeel leiderschapsgedrag (Leithwood & Jantzi, 1999). Het is belangrijk te realiseren dat de invalshoek verschillend is: intern sociaal kapitaal heeft betrekking op de organisatie als geheel, bij transformationeel leiderschap gaat het vooral om de stimulerende rol van de bestuurder. Dit alles impliceert dat we een positieve associatie verwachten tussen transformationeel leiderschapsgedrag en sociaal kapitaal.

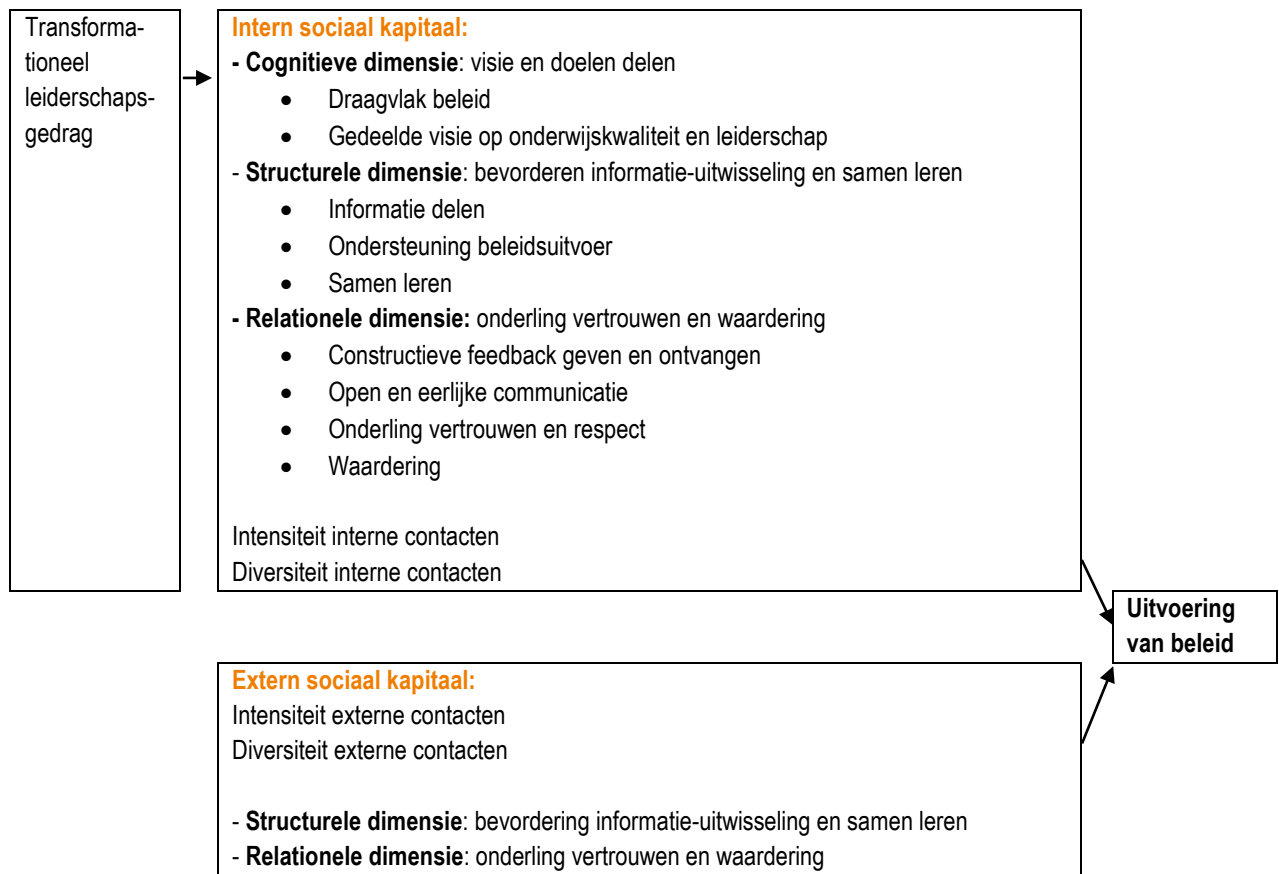
1.7 HUIDIGE ONDERZOEK

Met het huidige onderzoek willen we meer kennis vergaren over het werkende mechanisme van bestuurlijk sociaal kapitaal. Naast het nauwkeurig meten van de intensiteit en diversiteit van contacten van bestuurders middels een agenda-inventarisatie, voeren we kwalitatieve case-studies uit naar het interne en externe sociaal kapitaal van schoolbestuurders. We veronderstellen daarbij dat voor interne contacten zowel cognitieve, structurele als relationele aspecten van sociaal kapitaal toepasbaar zijn (Nahapiet & Ghoshal, 1998). Voor externe contacten nemen we aan dat structurele en relationele aspecten van sociaal kapitaal wel relevant zijn, maar cognitieve aspecten niet. De (gebruikelijke) conceptualisatie van cognitief sociaal kapitaal heeft steeds betrekking op de organisatie waar men gezamenlijk voor werkt. Dit is voor de relatie tussen bestuurder en zijn belangrijkste externe contacten niet van toepassing. Daarentegen geldt voor de externe contacten van schoolbestuurders dat het veelal gaat om langdurige relaties met frequente interacties, omdat deze externe contacten bijvoorbeeld ook participeren in formele samenwerkingsverbanden, intervisie-, stuur- of werkgroepen waaraan ook bestuurders deelnemen. Men heeft wederzijds belang bij een goede onderlinge verstandhouding die toekomstbestendig is. Schoolbestuurders zeggen hier desgevraagd over dat 'je elkaar toch weer ergens tegen gaat komen', dat 'de wereld klein is'. Belangrijke externe contacten lijken in deze zin op interne contacten en daarom zijn structurele en relationele aspecten van sociaal kapitaal ook relevant om te onderzoeken bij externe contacten.

Ons onderzoekmodel is gepresenteerd in Figuur 1.

Figuur 1

Onderzoeksmodel



Naast meer inzicht in de werking van bestuurlijk sociaal kapitaal heeft dit onderzoek ook als doel de verkregen inzichten te verwerken in een zelfevaluatie-instrument voor schoolbesturen. De PO-Raad ziet mogelijkheden om dit instrument toe te passen in de voorbereiding van de bestuurlijke visitaties die de Raad organiseert. Het huidige visitatiekader biedt ruimte om de reflectie op het sociaal kapitaal van bestuurders verder uit te werken.

Onderzoeksvragen

De vier onderzoeksvragen van dit onderzoek naar werking van bestuurlijk sociaal kapitaal zijn:

1. Verschillen besturen met de focus op intern én extern sociaal kapitaal in intensiteit en diversiteit van hun interne en externe contacten ten opzichte van besturen met de focus op intern sociaal kapitaal?
2. Hoe beoordelen bestuurders, interne en externe betrokkenen het bestuurlijk handelen om het sociaal kapitaal van hun onderwijsorganisatie te bevorderen?
3. In welke mate hangt transformationeel leiderschapsgedrag samen met het bestuurlijk intern sociaal kapitaal?
4. Hoe kan een scan Bestuurlijk Sociaal Kapitaal worden vormgegeven?

Globale opzet van het onderzoek

Het onderzoek bestaat uit drie delen, direct gekoppeld aan de hierboven beschreven onderzoeksvragen. In het eerste deel voeren we een agenda-inventarisatie uit bij schoolbestuurders. We analyseren de tijdsbesteding van de bestuurders aan overleggen met interne en externe contacten en typeren deze contacten om zo de intensiteit en diversiteit van de contacten te meten (*onderzoeksvraag 1*). In deel twee zijn de consortiumbestuurders en hun interne en externe betrokkenen geïnterviewd over de benutting van het interne en externe sociaal kapitaal van hun organisatie. Door het gesprek te voeren aan de hand van drie relevante beleidsthema's, bespreekt de bestuurder zijn eigen handelen bij ieder thema en reflecteren de betrokkenen hierop. Uit de gegeven antwoorden is een beoordeling van het sociaal kapitaal afgeleid (*onderzoeksvraag 2*). Verder is transformationeel leiderschapsgedrag gemeten middels een korte online vragenlijst voor bestuurders en hun schoolleiders. De bestuurders hebben hierop een mondelinge toelichting gegeven. De verkregen resultaten brengen we

exploratief in verband met de beoordeling van sociaal kapitaal om *onderzoeksvraag 3* te beantwoorden. In het derde en laatste deel ontwerpen we een scan Bestuurlijk Sociaal Kapitaal op basis van de verkregen inzichten uit deel 2 (*onderzoeksvraag 2*). De scan bestaat uit een online vragenlijst over sociaal kapitaal voor bestuurders en interne en externe betrokkenen en een bestuurspecifieke rapportage met de resultaten van de enquête en een lijst met gerichte adviespunten voor bestuurders. Een concept versie van de scan hebben we uitgetoetst bij nieuwe besturen. De feedback van deze besturen is verwerkt in de finale versie van de scan.

2. METHODE

Het ontwerp van ons onderzoek is te omschrijven als gethematiseerde verdiepende case-studies bij vier Nederlandse onderwijsorganisaties voor primair onderwijs. De vier besturen van deze onderwijsorganisaties zijn in een voorafgaand onderzoek van Reezigt e.a. (2019) getypeerd als schoolbesturen die relatief veel aandacht besteden aan intern sociaal kapitaal of aan intern én extern sociaal kapitaal. Ze nemen deel in dit onderzoek als consortiumbesturen en hebben hiervoor schriftelijk informed-consent gegeven. Naast de bestuurders participeren ook relevante interne en externe contacten van ieder bestuur. Ook zij hebben schriftelijk informed-consent gegeven.

2.1 DEELNEMENDE ONDERWIJSORGANISATIES

Hieronder volgt een korte beschrijving van de vier deelnemende schoolorganisaties.

Bestuur A

Bestuur A verzorgt christelijk basisonderwijs en kinderopvang voor ruim 6500 kinderen op 30 kindcentra in Noord-Nederland. De organisatie bestaat uit twee stichtingen - kinderopvang en onderwijs – met een gezamenlijk sturingsmodel. Het College van Bestuur (CvB) bestaat uit twee bestuurders en de RvT bestaat uit zes leden. De GMR heeft zes personen in de oudergeleding en zes personen in de personeelsgeleding. Het aantal medewerkers is ruim 700, onder wie vier afdelingsdirecteuren en veertig medewerkers op het ondersteunende bestuursbureau. De afdelingsdirecteuren zijn verbonden aan vier beleidsterreinen: Kinderopvang, Bedrijfsvoering, Onderwijs & Ondersteuning en HRM. In het onderzoek naar de kwaliteit van sturing in het primair onderwijs (Reezigt e.a., 2019) is het bestuurlijk vermogen van 31 besturen geïnclassificeerd¹. Dit bestuur is destijds getypeerd als 'Bestuurlijk vermogen met focus op intern en extern sociaal kapitaal' (type 3). Het betekent dat het bestuur relatief hoog heeft gescoord op zowel het interne als externe sociaal kapitaal.

Bestuur B

Bestuur B verzorgt openbaar en katholiek basisonderwijs voor ruim 11.500 kinderen op 46 scholen in Zuid-Nederland. De onderwijsorganisatie telt ruim 1000 medewerkers en is verdeeld over acht gemeenten. Het CvB bestaat uit twee bestuurders, de RvT uit zes personen en de GMR bestaat uit drie personen in de oudergeleding en drie personen in de personeelsgeleding. Het bestuursbureau ondersteunt en adviseert de scholen en het CvB en heeft drie afdelingen: Bedrijfsvoering, Bestuurs- & Managementondersteuning, Personeel en Onderwijs & Kwaliteit. Op het bestuursbureau werken veertig medewerkers. Tevens beschikt de organisatie over een concerncontroller die op onafhankelijke wijze de interne beheersing van de organisatie periodiek beoordeelt en indien nodig verbetervoorstellen formuleert richting het CvB en de RvT. Het bestuurlijk vermogen van dit bestuur is getypeerd als 'Bestuurlijk vermogen met focus op intern sociaal kapitaal' (type 4) (Reezigt et al., 2019).

Bestuur C

Bestuur C betreft een holding met een christelijke en openbare dochter en is gelokaliseerd in Noord-Nederland. De twee dochters werken met behoud van de eigen identiteit zeer nauw samen in het belang van het onderwijs voor meer dan 5000 kinderen op 32 kindcentra die verspreid liggen over drie gemeenten. Iedere dochter heeft een eigen GMR. Er werken in totaal een kleine 600 medewerkers en er is een gemeenschappelijk Servicebureau. Het Servicebureau wordt geleid door twee directeuren.

De ene directeur heeft de portefeuilles P&O, Onderwijs & Kwaliteit en ICT, de andere directeur gaat over financiën, huisvesting, (bestuurs)secretariaat en PR. Het CvB van deze onderwijsorganisatie bestaat uit twee bestuurders van wie er één deelneemt aan dit onderzoek. De RvT bestaat uit vijf leden. Het bestuur is getypeerd als 'Bestuurlijk vermogen met focus op intern en extern sociaal kapitaal' (type 3) (Reezigt et al., 2019).

¹ Middels een latente klassenanalyse zijn de deelnemende besturen getypeerd op basis van hun score op vragen over de fasen van de formatieve evaluatiecyclus en het interne en externe sociaal kapitaal. De belangrijkste onderscheidende kenmerken tussen de besturen zijn informatie over het evalueren leerlinggegevens en contacten met lokale en landelijke organisaties. Het heeft geresulteerd in vier typen besturen: 1 'Gemiddeld bestuurlijk vermogen' (n=11); 2 'Bestuurlijk vermogen met focus op de formatieve evaluatiecyclus' (n=8); 3 'Bestuurlijk vermogen met focus op intern en extern sociaal kapitaal' (n=7); en 4 'Bestuurlijk vermogen met focus op intern sociaal kapitaal' (n=5).

Bestuur D

Bestuur D verzorgt met 140 personeelsleden het onderwijs voor 1400 leerlingen op acht reguliere katholieke basisscholen en een kindcentrum in Oost-Nederland. Het bestuur bestaat uit één directeur-bestuurder, de RvT uit vijf personen en de GMR uit vijf personen in de oudergeleding en vijf personen in de personeelsgeleding. Op het bestuurskantoor werken zes stafmedewerkers die de schooldirecteuren en teams ondersteunen en ontzorgen. In het onderzoek naar de kwaliteit van sturing in het primair onderwijs (Reezigt e.a., 2019) is het bestuurlijk vermogen van dit bestuur geassocieerd als 'Bestuurlijk vermogen met focus op intern sociaal kapitaal' (type 4).

2.2 DATAVERZAMELING EN ANALYSE

2.2.1 Agenda-inventarisatie

Bij de zes consortiumbestuurders is een agenda-inventarisatie van het kalenderjaar 2020 uitgevoerd om vast te stellen hoe de tijdsverdeling tussen interne en externe contacten is geweest, om welke type contacten het gaat en of besturen hierin verschillen (*onderzoeksvraag 1*). Een bestuurder heeft zelf de formele afspraken² van 2020 op papieren verwerkt tot een Excel-sheet waarin niet alleen de duur, maar ook het type contact nauwgezet is vastgelegd. Deze rapportage wordt jaarlijks gemaakt ten behoeve van het interne toezicht van dit schoolbestuur. De vijf andere bestuurders hebben een download van hun persoonlijke digitale agenda (Outlook) ter beschikking gesteld aan de onderzoekers. Van iedere formele afspraak in 2020 is gedocumenteerd wie aanwezig was of waren en hoe lang de afspraak duurde. Het overzicht is in overleg met de bestuurder nader geduid (wie is wie?), geschoond (geannuleerde en privé-afspraken verwijderd), ingedikt (typen contacten die verschillend beschreven maar inhoudelijk hetzelfde zijn, zijn samengenomen) en gecategoriseerd naar type contact, ook wel actor genoemd. De nauwgezette contacttypering van de eerste bestuurder diende hierbij als uitgangspunt. CvB-afspraken – overleggen met alleen de leden van het CvB – zijn buiten beschouwing gelaten omwille van de vergelijkbaarheid met een bestuur met alleen een directeur-bestuurder. Uiteindelijk bleven 4392 formele afspraken over waarbij de bestuurders contact hadden met een of meerdere van onderstaande 20 verschillende typen interne en externe contacten. Deze typering is gedetailleerder dan de categorisering van externe contacten door Hooge, Janssen, van Look, Moolenaar & Slegers (2015, p 70) en interne en externe contacten door Honingh e.a. (2022).

Typen interne contacten:

- Staffbureau-breed (MT, middenmanagement)
- Schoolleiders (schooldirecteuren)
- RvT
- GMR/MR
- Leraren, onderwijsassistenten, niet-specifieke schoolcontacten (schoolbezoek)
- Ondersteuners van leraren (IB-ers, ICT-ers)
- Ouders en ouderorganisaties

Typen externe contacten:

- Gemeente(n)/provincie
- Inspectie van het Onderwijs
- Lokale leefbaarheidsverenigingen
- Lokale onderwijs- en jeugdbeleid partners (Lokale Educatieve Agenda)
- Onderzoek- en begeleidingsinstituten, externe adviseurs
- Opleidingsinstituten (Pabo, HBO-PW, MBO-onderwijsassistent)
- Partners financieel-juridisch advies, bank
- PO-Raad
- Samenwerkingsverband Passend Onderwijs
- Regionale collegiale onderwijsinstellingen (PO, VO, IKC)
- GGD (in verband met corona)
- Zorgpartners (Re-integratie, Bedrijfsartsen)

² Een formele afspraak is een ingeplande vergadering, overleg, bijeenkomst, commissie, adviesgroep etc. met een of meerdere personen van de eigen (intern contact) of andere organisaties (extern contact).

- Overige informele communicatie externen

Voor alle duidelijkheid, een type contact kan een overleg met meerdere personen betekenen, maar deze personen behoren dan wel tot hetzelfde type (actor).

Agenda-analyse

De intensiteit van een contact wordt bepaald door de duur en het aantal van de afspraken. Bestuurders verschillen van elkaar in bijvoorbeeld portefeuillevreiding en de manier waarop zij hun werkzaamheden of taken inplannen in hun agenda, bijvoorbeeld het wel of niet blokkeren van de agenda om afspraken voor te bereiden of wel of niet reistijd includeren. Om recht te doen aan de individuele wijze van gebruik van de agenda is de duur van de afspraken gestandaardiseerd. Daartoe is per bestuurder de totale duur van alle afspraken met interne of externe contacten in 2020 berekend. Vervolgens is de duur van iedere afspraak met een intern of extern contact uitgedrukt als percentage van de totale duur aan overleggen van de betreffende bestuurder in 2020: het percentage overlegtijd. Uitgaande van fulltime dienstverbanden is tevens bepaald welk deel van zijn/haar werktijd een bestuurder besteedt aan welk type contact. De analyse op de intensiteit (duur en aantal) en de diversiteit van de contacten is uitgevoerd met behulp van beschrijvende statistiek in SPSS. In verband met het kleine aantal bestuurders presenteren we bij de resultaten de mediaan als centrummaat in plaats van het gemiddelde.

2.2.2 Beoordeling sociaal kapitaal

Om het sociaal kapitaal van de deelnemende onderwijsorganisaties te kunnen beoordelen zijn interviews gehouden met de consortiumbestuurders en hun interne en externe betrokkenen (*onderzoeksvraag 2*). We hebben daarvoor het concrete handelen van bestuurders geïnventariseerd en de beoordeling hiervan door internen en externen geanalyseerd. Vervolgens hebben we de relatie tussen leiderschapsgedrag en het sociaal kapitaal van de organisatie geëxploreerd (*onderzoeksvraag 3*). De gehanteerde werkwijze voor de dataverzameling is hieronder beschreven.

Interview bestuurders

In de zomer van 2021 is ieder consortiumbestuurder geïnterviewd via Teams door de onderzoekers en een ander consortiumbestuurder. Het gesprek met een bestuurder duurde ongeveer 1,5 uur en is gevoerd aan de hand van een semigestructureerde interviewleidraad (*Bijlage 1*). Naast algemene vragen zijn er vragen gesteld met betrekking tot een drietal onderwerpen: de coronacrisis, een zelfgekozen succesvol en minder succesvol verlopen beleidsthema. De drie beleidsthema's dienen als kapstok voor het interview; ze bieden een concreet voorbeeld en bevorderen zo de diepgang van de gesprekken. Het eerste gespreksonderwerp heeft betrekking op het eerste jaar van de coronacrisis (2020). Het thema geeft inzicht in de werking van sociaal kapitaal in een unieke crisissituatie. De twee andere beleidsthema's hebben betrekking op reguliere, minder hectische tijden. De bestuurder heeft hiervoor zelf twee beleidsthema's uit de afgelopen drie jaar gekozen, binnen de volgende randvoorwaarden: 1) het thema heeft betrekking op de onderwijskwaliteit van scholen, 2) sociaal kapitaal heeft een belangrijke rol gespeeld, 3) haalbare en concrete beleidsdoelen zijn niet of moeizaam (minder succesvol) of juist snel en efficiënt (succesvol) gehaald binnen drie jaar. Dit laatste was ter beoordeling aan de bestuurder zelf. Voorbeeldvragen zijn:

- Ervaar je dat er binnen jouw organisatie sprake is van een gedeelde visie op onderwijskwaliteit? Waar blijkt dit uit?
- Kun je vertellen over hoe informatie binnen je organisatie wordt uitgewisseld? Hoe kijk je naar jouw eigen rol hierbij?
- Ervaar je binnen jouw organisatie voldoende onderling vertrouwen en respect om een gezamenlijke activiteit van de grond te krijgen? En hoe probeer je dit op te bouwen of te borgen? Hoe kijk je naar jouw eigen rol hierbij?
- Kun je kort iets vertellen over de rol die [*interne betrokkene*] [*externe betrokkene*] heeft gespeeld bij de beleidsvoering omtrent Corona [*beleidsthema 1*]? Waarom was hij/zij belangrijk?

Voorafgaand aan het interview is de bestuurder gevraagd de contactgegevens van de twee belangrijkste betrokken personen per beleidsthema door te geven: één interne en één externe betrokkene. Dit komt neer op 24 interne en externe betrokkenen. Na het interview met de bestuurder zijn deze betrokkenen door de onderzoekers individueel uitgenodigd voor een vertrouwelijk interview met alleen de onderzoekers. Iedereen deed mee, maar 1 persoon heeft zich nadien teruggetrokken.

Interview betrokkenen

De semigestructureerde interviews met interne en externe betrokkenen zijn uitgevoerd via Teams. De interne betrokkenen hebben uiteenlopende functies bij de onderwijsorganisatie van de bestuurders, zoals (meerscholig) directeur, beleidsadviseur, beleidsmedewerker, voorzitter GMR, directeur kindcentrum, bestuurssecretaris, voorzitter RvT en

stafmedewerker P&O. De functies van externe betrokkenen zijn o.m. bestuurder andere po-organisatie, directeur onderwijsadvies bureau, extern projectleider, directeur samenwerkingsverband primair onderwijs en senior projectmanager vastgoedbeheer. De gesprekken met betrokkenen duurden ongeveer een uur en zijn opgenomen. De goedkeuring van de betrokkene voor de videoregistratie van het gesprek is op beeld vastgelegd. De gesprekken zijn gevoerd aan de hand van semigestructureerde interviewleidraden (*Bijlage 2 en 3*). Tijdens het interview reflecteert een betrokkene op wat hun bestuurder gedaan heeft om het sociaal kapitaal te bevorderen inzake het beleidsthema waarbij ze nauw betrokken zijn geweest. Een dergelijke spiegelende aanpak bevordert de betrouwbaarheid en objectiviteit van de onderzoeksresultaten.

Inhoudsanalyse interviews

Codering

Voor het coderen van de interviews is een deductief coderingschema gemaakt die geënt is op wetenschappelijk onderzoek naar de werking van intern en extern sociaal kapitaal (Nahapiet & Ghoshal, 1998; Saatcioglu & Sargut, 2014; Wenger, Trayner & de Laat, 2011). Verder hebben we een kwalitatieve sociale netwerkanalyse toegepast bij het interviewen van de bestuurders en betrokkenen (Van Waes, Moolenaar, Daly, Heldens, Donche, Van Petegem, & Van den Bossche, 2016). Volgens deze methodiek wordt op een kwalitatieve manier het netwerk rondom de bestuurder diepgaand onderzocht door de meest relevante personen te interviewen. De waardering van de onderlinge relatie is daarbij een belangrijk gespreksonderwerp. Het coderingschema is besproken met en goedgekeurd door de consortiumpartners. Zie *Bijlage 4* voor een overzicht van alle codes/deelaspecten die we in dit onderzoek hebben toegepast.

Alle interviews zijn automatisch getranscribeerd met Amberscript en vervolgens gecontroleerd en gecorrigeerd door de onderzoekers. De codering van de gespreksfragmenten is uitgevoerd met behulp van Atlas.ti. De aaneengesloten zinnen van de geïnterviewde die betrekking hebben op één onderwerp gelden als één gespreksfragment, de onderzoekseenheid in deze inhoudsanalyse. Ieder gespreksfragment is vervolgens inhoudelijk gelabeld met behulp van het deductive coderingschema en op deze manier gekoppeld aan één of meerdere deelaspecten van sociaal kapitaal. De toegepaste codes zijn dus te beschouwen als geoperationaliseerde deelaspecten van sociaal kapitaal. Verder is geregistreerd van wie en welke schoolorganisatie het betreffende fragment afkomstig is.

Beoordeling sociaal kapitaal

De volgende stap bij de codering is dat voor ieder gespreksfragment is vastgesteld of deze door de respondent (bestuurder of betrokkene) wordt gezien als bevorderlijk voor het sociaal kapitaal van de organisatie of niet (conform de waarderingsmethodiek Van Waes e.a., 2016). We maken daarbij onderscheid in de (zelf)beoordeling door de bestuurders en de reflectieve beoordeling door interne of externe betrokkenen. Bijvoorbeeld, een gespreksfragment van het interview met een interne betrokkene gaat over het vertrouwen dat hij of zij heeft gekregen van het bestuur voor het opzetten van de noodopvang tijdens de coronacrisis en de interne betrokkene geeft er blijk van veel vertrouwen te hebben ontvangen van het bestuur, dan krijgt de code 'Vertrouwen in elkaars vaardigheden/competenties' bij deze persoon een positieve beoordeling van de onderzoeker; het is bevorderlijk voor het sociaal kapitaal van de organisatie. Duidt het fragment van de betrokkene echter op weinig vertrouwen of zelfs wantrouwen, dan volgt een negatieve beoordeling. En gaat het fragment wel over vertrouwen in elkaars competenties, maar is de strekking neutraal van aard, dan is de score 'neutraal' gegeven.

Analyse beoordeling sociaal kapitaal

Nadat alle fragmenten gecodeerd en beoordeeld zijn, is in Excel per consortiumbestuur en per deelaspect van sociaal kapitaal een overzicht gemaakt van het aantal positieve, neutrale en negatieve beoordeelde gespreksfragmenten van de interne en externe betrokkenen en het aantal positieve, neutrale en negatieve beoordeelde gespreksfragmenten van de bestuurders. Vervolgens zijn deze aantallen apart voor betrokkenen en besturen gesommeerd om een 'overall' beeld van de vier consortiumbesturen te verkrijgen en de betrouwbaarheid van de gesprekken te kunnen waarborgen.

Bij de analyse van de beoordeling hebben we het criterium gehanteerd dat er minimaal vijf gespreksfragmenten van betrokkenen over een bepaald deelaspect van sociaal kapitaal zijn gecodeerd en beoordeeld. Voor de cognitieve dimensie van sociaal kapitaal zijn de volgende zeven codes/deelaspecten te onderscheiden die bij de interviews in voldoende mate aan de orde zijn geweest (zie ook *Bijlage 4*):

- Bekendheid beleidsdoelen onderwijskwaliteit
- Helderheid beleidsdoelen onderwijskwaliteit
- Draagvlak beleidsdoelen onderwijskwaliteit
- Draagvlak visie op onderwijskwaliteit
- Vasthoudendheid visie op onderwijskwaliteit
- Draagvlak visie op leiderschap

- Vasthoudendheid visie op leiderschap

Voor de structurele dimensie van sociaal kapitaal gaat het ook om zeven codes/deelaspecten, te weten:

- Samen leren met internen door doelgerichte werkgroepen
- Samen leren met externen door doelgerichte werkgroepen
- Langdurige commitment van externen bij werkgroepen
- Contact leggen met relevante partij op basis van goede reputatie
- Kwaliteit informatiedeling van buiten naar binnen
- Snelheid informatiedeling van buiten naar binnen
- Kwaliteit informatie-uitwisseling tussen externen en bestuur

Voor de relationele dimensie van sociaal kapitaal hebben we dertien codes/deelaspecten onderscheiden:

- Afspraken worden nagekomen
- Bespreekbaarheid problemen
- Tolerante omgang met gemaakte fouten
- Openheid interne en externe communicatie
- Bouwen op elkaar op basis van vertrouwen, respect of reputatie (uit het verleden)
- Aanwezigheid teamspirit
- Algemeen vertrouwen hebben in elkaar
- Vertrouwen in elkaars competenties
- Vertrouwen in elkaars integriteit
- Inbreng van betrokkene op bestuurlijk beleid
- Waardering van de inbreng van betrokkene op bestuurlijk beleid door bestuur
- Inbreng van betrokkene op werk van bestuurder persoonlijk
- Waardering van de inbreng van betrokkene op werk van bestuurder persoonlijk

Met beschrijvende statistiek en de weergave van de resultaten in staafdiagrammen (SPSS) hebben we vervolgens de beoordelingen van de betrokkenen gespiegeld aan die van de bestuurders per deelaspect. Een dergelijke spiegeling maakt duidelijk op welke deelaspecten van sociaal kapitaal er overeenstemming is en op welke niet.

2.2.3 Transformationeel leiderschapsgedrag

De mate van transformationeel leiderschap van de consortiumbestuurders en de reflectie van de schoolleiders hierop is gemeten middels een online-vragenlijst met 31 stellingen uit onderzoek van Pearce en Sims (2002) en Geijsel e.a. (2009) (*onderzoeksvraag 3*). De stellingen van Pearce en Sims (2002, Appendix C) vinden deels hun oorsprong in charismatisch leiderschap (Bass, 1985, 1994) en gaan over hoge prestaties verwachten (2 stellingen), beheren bij uitzondering (3 stellingen), status-quo uitdagen (3 stellingen), visie bieden (3 stellingen), uiting geven aan idealisme (3 stellingen), en gebruik maken van inspirerende communicatie (2 stellingen). In een factoranalyse bleken de items van 'Beheren bij uitzondering' (*managing by exception*) sterk negatief te laden op transformationeel leiderschap (Pearce & Sims, 2002); een transformationeel leider beheert niet bij uitzondering, maar grijpt juist snel in. Omwille van de duidelijkheid hebben we de scores gespiegeld en het aspect hernoemt naar 'snel ingrijpen'. Een hoge score op snel ingrijpen impliceert dat het bestuur meteen in actie komt als een zorgelijk situatie ontstaat in de organisatie. Het bestuur monitort dit dus niet eerst een tijdlang op afstand, maar onderneemt snel actie.

Daarnaast hebben we stellingen toegevoegd die ontleend zijn aan een onderzoek van Geijsel e.a. (2009). De stellingen hebben betrekking op de deelaspecten 'bouwen aan een visie' (5 stellingen), 'individuele aandacht geven' (5 stellingen) en 'intellectueel stimuleren' (6 stellingen) door leiders van een organisatie. De interne consistentie is hoog: Cronbach's alfa was respectievelijk 0,94, 0,93 en 0,94 (Oude Groote Beverborg e.a., 2015). Er is sprake van een gedeeltelijke overlap bij de stellingen tussen de twee bronnen, maar de kleinschaligheid van ons onderzoek biedt geen mogelijkheden dit aan te passen. Voor een overzicht van alle stellingen zie *Bijlage 5*. De stellingen zijn gescoord middels een 5-punts Likertschaal door de consortiumbestuurders (zelf beoordeling) en hun schoolleiders (beoordeling van het bestuur door schoolleiders): 1= helemaal mee oneens tot en met 5 = helemaal mee eens. Door het subschaal gemiddelde en het overall gemiddelde te berekenen voor zowel de consortiumbestuurders als de schoolleiders, is een schoolbestuur geplaatst op een schaal van weinig (1) tot veel (5) transformationeel leiderschap.

Er is een vrij sterke inhoudelijk overlap tussen de deelaspecten die van Geijsel et al. (2009) en Pearce and Sims (2002) onderscheiden voor transformationeel leiderschap en twee domeinen van sociaal kapitaal. 'Visie bieden' en 'bouwen aan een visie' overlappen met de deelaspecten gedeelde visie op onderwijskwaliteit en leiderschap van cognitief sociaal kapitaal. Individuele aandacht geven overlapt voor een deel met constructief feedback geven, open en eerlijke communicatie en vertrouwen en respect bij relationeel sociaal kapitaal. Bij sociaal kapitaal gaat het dan vooral om het gezamenlijke, geldend voor de gehele onderwijsorganisatie. Bij transformationeel leiderschapsgedrag ligt de nadruk meer op de stimulerende rol van de bestuurder bij een deelaspect. Dit alles betekent dat schoolbestuurders die veel transformationeel leiderschapsgedrag laten zien impliciet ook werken aan het interne sociaal kapitaal van hun organisatie. We verwachten daarom een positieve relatie tussen de twee constructen.

Drie consortiumbestuurders en elf schoolleiders (Bestuur A: 2 schoolleiders; Bestuur B: 6 schoolleiders; Bestuur C: 3 schoolleiders) hebben de online-vragenlijst over transformationeel leiderschapsgedrag ingevuld. Bestuur D heeft vanwege bijzondere omstandigheden niet deelgenomen aan dit onderdeel van het onderzoeksproject. In een aanvullend open interview van ongeveer 15 minuten heeft de onderzoeker gesproken met de individuele bestuurders om zicht te krijgen op de achtergronden van het type leiderschap waar de bestuurder voor staat. Het gesprek is samengevat en dient als toelichting op de online-vragenlijst.

We inventariseren de samenhang tussen transformationeel leiderschapsgedrag en de benutting van intern sociaal kapitaal door resultaten van de schoolleiders op de online-vragenlijst over transformationeel leiderschap te vergelijken met de resultaten van de beoordeling van het cognitief en relationeel sociaal kapitaal per bestuur. Met exploratieve beschrijvende analyses worden eventuele verbanden te bespreken. We hebben hierbij de beoordeling van structureel sociaal kapitaal buiten beschouwing omdat de beschikbare operationalisatie onvoldoende passend is: de codes voorkomend uit de interviews (het samen leren bij en functioneren van werkgroepen en contact leggen op basis reputatie) staan inhoudelijk te ver af voor zinvolle vergelijkingen binnen ons kleinschalig onderzoek.

2.3 ONTWERP SCAN BESTUURLIJK SOCIAAL KAPITAAL

Het laatste deel van dit onderzoek betreft het ontwerpen van een bestuurlijk zelfevaluatie- instrument sociaal kapitaal (*onderzoeksvraag 4*). Het doel is een online tool te ontwikkelen die besturen op eigen gelegenheid kunnen gebruiken om inzicht te verkrijgen in hun bestuurlijk sociaal kapitaal en hoe ze dit eventueel zouden kunnen verbeteren. De scan bestaat uit twee delen: een online-vragenlijst en een bestuurspecifieke rapportage over de resultaten, inclusief een lijst met adviezen ter verbetering. Het ontwerpproces van beide onderdelen bespreken we hieronder. Een samenvatting van de verkregen adviezen van betrokkenen en bestuurders, de toepassingswijze van de scan bij nieuwe besturen en het eindresultaat komen aan de orde in het resultaten hoofdstuk 4.

2.3.1 Ontwerp online-vragenlijst

Met een online-vragenlijst gemaakt in Qualtrics wordt de mate van benutting van het sociaal kapitaal van een participerend bestuur gemeten. De lijst bevraagt de drie domeinen met de diverse deelaspecten van Sociaal kapitaal en bestaat uit 26 stellingen met een vijf punts Likert antwoordschaal (1= helemaal mee oneens tot en met 5 = helemaal mee eens). Een hoge score op een stelling indiceert een hogere mate van sociaal kapitaal. De items zijn ontleend aan de gevalideerde vragenlijst over de drie domeinen van sociaal kapitaal van Saatcioglu en Sargut (2014) en eerder toegepast in Nederland in onderzoek naar schoolbesturen door Hooge e.a. (2015) en Reezigt e.a. (2019)³. De items voor de po-bestuurder vormden betrouwbare schalen; Chronbach's α varieerden tussen 0,72 en 0,79, afhankelijk van het gremium waarop de stellingen betrekking hadden (Reezigt e.a., 2019). De wederzijdse waardering is gemeten door hierover een extra stelling toe te voegen aan de set voor relationeel sociaal kapitaal. Door middel van 'routing' is de online-vragenlijst niet alleen geschikt voor bestuurders, maar ook voor interne en externe betrokkenen. De vragenlijst voor interne en externe betrokkenen is korter en betreft een spiegeling van de stellingen voor bestuurders: ze reflecteren op het handelen van hun bestuurder inzake sociaal kapitaal. Het invullen door een bestuurder duurt ongeveer 5-10 minuten, door een betrokkene ruim 5 minuten.

³ De items komen dus niet overeen met de 27 codes/deelaspecten die ontleend zijn aan de interviews (Bijlage 4). Er is wel sprake van overlap.

2.3.2 Ontwerp bestuurspecifieke rapportage

De pilotbestuurder heeft een link met wachtwoord naar de online Qualtrics-vragenlijst ontvangen en stuurt een uitnodiging naar enkele interne medewerkers uit diverse geledingen en enkele externe contacten waarmee de bestuurder intensief en gedurende langere tijd samenwerkt. Bij de uitnodiging zit ook een link met wachtwoord naar de online Qualtrics-vragenlijst. Na het verstrijken van de deadline voor het invullen van de vragenlijst is met behulp van R-Markdown een bestuurspecifieke rapportage (semi)automatisch gegenereerd. De procedure behelst een download van de Qualtrics dataset, controle op juistheid van de respondenten per bestuur en eventuele cleaning van de data. In R-Markdown wordt vervolgens door de onderzoeker een bestuurspecifieke rapportage als pdf of html document gegenereerd (knit). De rapportage bevat, naast een algemene inleiding, bestuurspecifieke resultaten van de beoordeling van het bestuurlijk sociaal kapitaal en lijstjes met adviezen ter verbetering. De beoordeling van het sociaal kapitaal is verwerkt in twee figuren per domein. Ze tonen de zelfbeoordeling van de bestuurder op de deelaspecten in relatie tot de beoordeling van zowel interne (rechter figuur) als externe betrokkenen (linker figuur). Dit laatste geldt niet voor het cognitieve sociaal kapitaal, aangezien hierover alleen interne betrokkenen worden bevraagd.

Lijst met adviezen

Naast de (zelf)beoordeling van het bestuurlijk sociaal kapitaal bevat een bestuurspecifieke rapportage ook lijstjes van gerichte adviezen ter verbetering. De lijsten zijn verkregen uit een analyse van de gespreksfragmenten (zie 3.2.2). Tijdens de interviews is aan betrokkenen gevraagd om handelingen van de bestuurder(s) te noemen die volgens hen een positief effect hebben of hebben gehad op het sociaal kapitaal van hun schoolorganisatie (interne betrokkenen) of met de schoolorganisatie waarmee ze nauw samenwerken (externe betrokkenen). Dit is ook gevraagd aan de bestuurder zelf. Van de door de betrokkenen genoemde handelingen hebben we per dimensie overzichten gemaakt en zijn nagegaan of een bestuurder deze handelingen zelf ook heeft genoemd. Per domein zijn vervolgens de handelingen verdeeld in twee groepen: persoonlijk gedrag van de bestuurder(s) en acties van de bestuurder die gericht zijn op de manier waarop zijn onderwijsorganisatie georganiseerd is (organisatorische acties).

Om de lange lijst met adviezen in te korten heeft iedere consortiumbestuurder de bestuurlijke gedragingen en organisatorische handelingen per domein gesorteerd op relevantie van 1 (minst relevant) tot de 10 (meest relevant), waarbij ook gelijke scoring mogelijk was. Vervolgens hebben de onderzoekers en consortiumbestuurders gezamenlijk de adviezenlijst bediscussieerd op redenen van relevantie, herkenbaarheid, overlap, en wijze van verwoording. Aansluitend zijn de overgebleven adviezen gekoppeld aan één of meerdere stellingen van de online-vragenlijst die als basis dient voor de bestuurspecifieke rapportages (zie 3.3.1).

3. RESULTATEN

3.1 AGENDA-INVENTARISATIE

De agenda's van de consortiumbestuurders geven een nauwkeurig en gedetailleerd overzicht van de tijd die bestuurders besteden aan afspraken en overleggen met interne en externe contacten (*onderzoeksvraag 1*). Het maakt duidelijk hoe vaak bestuurders daadwerkelijk uitvoer geven aan hun relatie met deze contacten, hoe zij hun beschikbare werktijd tussen interne en externe contacten verdelen en met welke typen interne en externe contacten zij het meest frequent afspraken hebben.

3.1.1 Intensiteit contacten

Tabel 1 geeft een overzicht van het aantal en de duur van alle ingeplande afspraken, overleggen, vergaderingen en bijeenkomsten in 2020 per consortiumbestuurder.

Tabel 1

Overzicht van de ingeplande overleggen afkomstig uit de agenda's van de consortiumbestuurders.

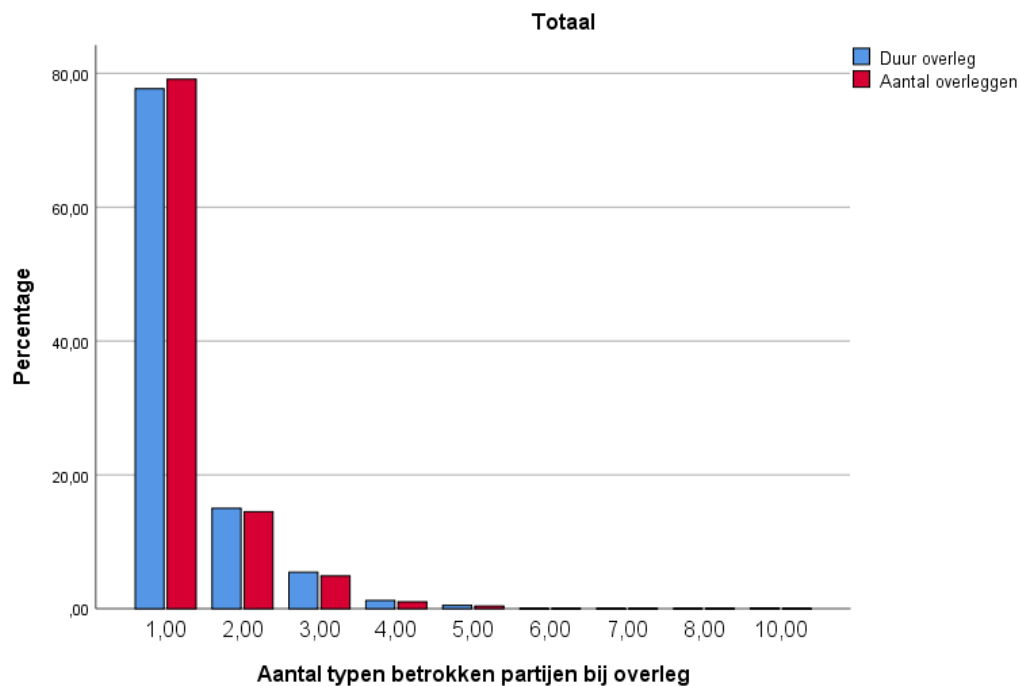
Bestuurder	Aantal overleggen	Duur van overleg (uren)	Gemiddelde duur per overleg (minuten)
A1	646	1070	99
A2	444	678	92
B1	982	1018	62
B2	1151	1254	65
C	790	1185	90
D	379	821	130
<i>Mediaan</i>	<i>718</i>	<i>1044</i>	<i>91</i>

Tabel 1 toont dat de zes fulltime werkende bestuurders ruim 700 ingeplande overleggen met interne en externe contacten hebben gehad in 2020. De mediane duur van deze overleggen is 1044 uur, hetgeen overeenkomt met 130 werkdagen. Uitgaande van 1600 werkbare uren per jaar, betekent dit dat een bestuurder in het algemeen 65% van zijn/haar werktijd in overleg is. Een overleg duurt ongeveer 90 minuten, maar de spreiding tussen de bestuurders is vrij groot.

Bij de overleggen van bestuurders zijn regelmatig meerdere typen contacten aanwezig. Figuur 2 toont de verdeling van het aantal typen interne en externe contacten aanwezig bij de overleggen van bestuurder. De staven van dezelfde kleur tellen op tot 100%.

Figuur 2

Verdeling van het aantal typen contacten aanwezig bij een overleg van de consortium bestuurders in 2020.



Uit de rode balken van Figuur 2 volgt dat het aantal typen contacten dat aanwezig is bij een overleg of afspraak met de bestuurders varieert van 1 tot maximaal 10. Bij 79% van alle ingeplande overleggen in de agenda's van de bestuurders gaat het om één type, bij 15% om twee typen en bij 6% om drie tot tien typen contacten. Overleggen met meer dan vijf typen betreffen voorbeeld regionale passend onderwijs overleggen, informele onderwijscafe, stuurgroep-overleggen en regioplatform po-vo-mbo-gemeenten. Als gekeken wordt naar de tijdsbesteding – de duur van de overleggen – in plaats van het aantal overleggen dan blijft het beeld gelijk; er worden vergelijkbare percentages gevonden (blauwe versus rode balken in Figuur 2).

Om niet teveel in detail te treden bij deze agenda-inventarisatie beperken we ons vanaf hier tot overleggen met maximaal twee typen interne en/of externe contacten, oftewel het zal gaan over 4111 overleggen die staan voor 94% van alle overlegtijd van de zes consortiumbestuurders in 2020. Voor alle duidelijkheid: de hierna genoemde percentages hebben steeds betrekking op de geselecteerde overleggen met maximaal twee typen contacten.

Tabel 2 geeft een overzicht van de tijdsverdeling tussen interne en externe contacten per bestuurder en overall. In het algemeen is gevonden dat 72% van overlegtijd met maximaal twee typen contacten wordt besteed aan interne contacten. Externe contacten nemen 23%, en een combinatie van interne en externe contacten 4% van de tijd in beslag.

Tabel 2

De tijdsverdeling tussen interne en externe contacten per bestuurder bij overleggen met maximaal twee typen contacten

Diversiteit type contact	Bestuurder A1	Bestuurder A2	Bestuurder B1	Bestuurder B2	Bestuurder C	Bestuurder D	Overall (mediaan)
Eén intern contact	46%	38%	67%	69%	64%	72%	65%
Twee interne contacten	25%	2%	6%	7%	7%	7%	7%
<i>Subtotaal</i>	70%	40%	73%	76%	70%	78%	72%
Eén extern contact	24%	56%	18%	9%	23%	21%	22%
Twee externe contacten	3%	1%	3%	4%	3%	0%	3%
<i>Subtotaal</i>	27%	57%	21%	13%	26%	21%	23%
Eén intern en één extern contact	3%	2%	7%	11%	4%	0%	4%
<i>Totaal</i>	100%	100%	100%	100%	100%	100%	

De tijdbesteding aan interne contacten loopt, met uitzondering van bestuurder A2, niet sterk uiteen: van 70% tot 78% (Tabel 2). Meestal betreft het een afspraak met één type intern contact (65%). Bestuurder A1 valt op doordat er vaak overleggen zijn met meerdere typen interne contacten (25%). Wat betreft de tijdsbesteding aan externe contacten is de diversiteit tussen bestuurders groter. Het verschil is het meest opvallend bij afspraken met één type extern contact. Dit varieert van 9% van de tijd voor bestuurder B2 tot 56% voor bestuurder A2. Verder valt bestuur B op door relatief veel afspraken met zowel een interne als een externe partij (7% en 11%): bij veel afspraken met externen is tevens een medewerker van het stafbureau aanwezig.

3.1.2 Diversiteit contacten

De volgende stap bij de agenda-inventarisatie is het in kaart brengen van de diversiteit aan contacten. We beperken ons niet alleen tot overleggen met maximaal twee typen contacten, maar ook tot de contacten met wie de bestuurders tenminste drie keer een afspraak hebben gehad in 2020. De resultaten zijn samengevat in de tabellen door een top 5 of top 3 op te stellen. Bijvoorbeeld, de bovenste helft van Tabel 3 toont voor bestuurder A1 dat van de tijd die wordt besteed aan één type contact, het meestal afspraken met stafbureau-medewerkers betreft (top 1). Op plaats twee komen afspraken met schoolleiders (top 2), gevolgd door de RvT (top 3), dan leraren, onderwijsassistenten en niet specifieke schoolcontacten (top 4) en tot slot GMR/MR afspraken (top 5). De meest opvallende verschillen tussen besturen zijn oranje gedrukt in de Tabellen 3 tot en met 5 en worden hieronder besproken.

Tabel 3

Overzicht van de vijf belangrijkste typen interne contacten per bestuurder, aflopend gesorteerd naar duur van de overleggen

Top	Bestuurder A1	Bestuurder A2	Bestuurder B1	Bestuurder B2	Bestuurder C	Bestuurder D
Eén type intern contact						
1	Stafbureau-breed	Schoolleiders	Schoolleiders	Schoolleiders	Stafbureau-breed	Schoolleiders
2	Schoolleiders	Stafbureau-breed	Stafbureau-breed	Stafbureau-breed	Schoolleiders	Ondersteuners van leraren
3	RvT	Leraren, onderwijsassistenten, niet-specifieke schoolcontacten	GMR/MR	GMR/MR	RvT	Stafbureau-breed
4	Leraren, onderwijsassistenten, niet specifieke schoolcontacten	GMR/MR	RvT	RvT	GMR/MR	RvT
5	GMR/MR	RvT	Leraren, onderwijsassistenten, niet-specifieke schoolcontacten	Ondersteuners van leraren	Leraren, onderwijsassistenten, niet-specifieke schoolcontacten	GMR/MR
Twee typen interne contacten						
1	Schoolleiders & Leraren, onderwijsassistenten, niet specifieke schoolcontacten	--	Schoolleiders & Stafbureau-breed	Schoolleiders & Stafbureau-breed	Stafbureau-breed & GMR/MR	Schoolleiders & Ondersteuners van leraren
2	Schoolleiders & Stafbureau-breed	--	Schoolleiders & GMR/MR	Leraren, onderwijsassistenten, niet specifieke schoolcontacten & Ondersteuners van leraren	Schoolleiders & Stafbureau-breed	Schoolleiders & Leraren, onderwijsassistenten, niet specifieke schoolcontacten
3	Stafbureau-breed & Ondersteuners van leraren	--	--	Schoolleiders & Ondersteuners van leraren	RvT & Stafbureau-breed	--
4	Stafbureau-breed & Leraren, onderwijsassistenten, niet specifieke schoolcontacten	--	--	Schoolleiders & GMR/MR	Stafbureau-breed & Leraren, onderwijsassistenten, niet specifieke schoolcontacten	--
5	--	--	--	Schoolleiders & Leraren, onderwijsassistenten, niet specifieke schoolcontacten	Schoolleiders & Leraren, onderwijsassistenten, niet specifieke schoolcontacten	--

Diversiteit externe contacten

Een vergelijking van de diversiteit in interne contacten tussen de consortiumbestuurders leert dat ze onderling weinig verschillen wat betreft de enkelvoudige interne contacten (Tabel 3a, bovenste helft). Ze hebben het meest intensief contact met de schoolleiders (26% van de overlegtijd) en stafbureau-medewerkers (20%), gevolgd door de RvT en GMR/MR (beide 3%). Opvallend is de wisselende positie die de categorie 'leraren, onderwijsassistenten en niet specifieke schoolcontacten' inneemt: schoolbestuur A besteedt hier meer tijd aan (4% en 6% van hun overlegtijd) dan de overige bestuurders (maximaal 1%). Bestuurder D valt op door de hoge positie van de ondersteuners van leraren (IB-ers en/of ICT-ers): 15% versus maximaal 1% voor de overige bestuurders.

De schoolbesturen verschillen in het algemeen weinig wat betreft de dubbele interne contacten (Tabel 3, onderste helft). Ze hebben het meest frequent overleg met schoolleiders en stafmedewerkers (4%). De overige combinaties nemen maximaal 2% van de overlegtijd in beslag. Het meest opvallende verschil tussen bestuurders is weer gevonden voor Bestuur A. Bestuurder A1 besteedt 14% van de tijd aan afspraken met schoolleiders in combinatie met leraren, terwijl de overige bestuurders maximaal 2% halen. Voor bestuurder A2 is geen top 5 opgemaakt, omdat deze bestuurder in 2020 minder dan drie afspraken heeft gehad met twee typen interne contacten.

Diversiteit externe contacten

De bovenste helft van Tabel 4 toont de top 5 voor de diversiteit van enkelvoudige externe contacten. In het algemeen besteden de bestuurders de meeste tijd aan afspraken met regionale collegiale onderwijsinstellingen (4% van de overlegtijd; oranje gekleurd), gevolgd door overige informele communicatie met externen (recepties, conferenties, openbare bijeenkomsten e.d.) (3%; paars gekleurd). Aan overleggen met de PO-Raad, samenwerkingsverbanden Passend Onderwijs, opleidingsinstituten en lokale leefbaarheidsverenigingen wordt steeds ongeveer 2% van de tijd besteed.

Tabel 4

Overzicht van de belangrijkste typen externe contacten voor iedere bestuurder, aflopend gesorteerd naar duur van de overleggen

Top	Bestuurder A1	Bestuurder A2	Bestuurder B1	Bestuurder B2	Bestuurder C	Bestuurder D
Eén type extern contact						
1	Overige informele communicatie externen	Gemeente(n), provincie	Regionale collegiale onderwijsinstellingen	PO-Raad	Regionale collegiale onderwijsinstellingen	PO-Raad
2	Inspectie van het Onderwijs	Regionale collegiale onderwijsinstellingen	Samenwerkingsverband Passend Onderwijs	Regionale collegiale onderwijsinstellingen	Overige informele communicatie externen	Regionale collegiale onderwijsinstellingen
3	Regionale collegiale onderwijsinstellingen	Samenwerkingsverband Passend Onderwijs	Opleidingsinstellingen	Overige informele communicatie externen	Opleidingsinstellingen	Samenwerkingsverband Passend Onderwijs
4	PO-Raad	Inspectie van het Onderwijs	Gemeente(n), provincie	Gemeente(n), provincie	Onderzoek- en begeleidingsinstellingen, externe adviseurs	Overige informele communicatie externen
5	Onderzoek- en begeleidingsinstellingen, externe adviseurs	Partners financieel-juridisch advies, bank	Lokale leefbaarheidsverenigingen	Onderzoek- en begeleidingsinstellingen, externe adviseurs	Gemeente(n), provincie	Gemeente(n), provincie
Twee typen externe contacten						
1	Regionale collegiale onderwijsinstellingen & Onderzoek- en begeleidingsinstellingen & externe adviseurs	--	Samenwerkingsverband Passend Onderwijs & Regionale collegiale onderwijsinstellingen	Regionale collegiale onderwijsinstellingen & Onderzoek- en begeleidingsinstellingen & externe adviseurs	Regionale collegiale onderwijsinstellingen & Onderzoek- en begeleidingsinstellingen, externe adviseurs	--
2	Gemeente(n), provincie & Regionale collegiale onderwijsinstellingen	--	Gemeente(n), provincie & Regionale collegiale onderwijsinstellingen	Gemeente(n), provincie & Regionale collegiale onderwijsinstellingen	Gemeente(n), provincie & Regionale collegiale onderwijsinstellingen	--
3	Opleidingsinstellingen & Overige informele communicatie externen	--	Regionale collegiale onderwijsinstellingen & GGD i.v.m. corona	Regionale collegiale onderwijsinstellingen & Overige informele communicatie externen	Regionale collegiale onderwijsinstellingen & Overige informele communicatie externen	--

Kijken we naar de verschillen tussen bestuurders bij één type extern contact, dan vallen bestuurders A2 en C op; respectievelijk 14% en 8% van hun tijd besteden zij aan overleggen met regionale collegiale onderwijsinstellingen, terwijl de overige bestuurders op maximaal 3% uitkomen. Verder valt op dat hoge positie van 'overige informele externe communicatie' bij bestuurder A1 en C op: in de top 2. Bij twee andere bestuurders is dit lager.

De onderste helft van Tabel 4 toont de top 3 van de diversiteit in dubbele externe contacten. Schoolbestuurders besteden relatief weinig tijd aan overleggen waarbij twee typen externe contacten aanwezig zijn; alle combinaties betreffen steeds minder dan 1% van de totale overlegtijd. De combinatie van externe typen die het meeste voorkomen zijn: regionale

collegiale onderwijsinstellingen & onderzoeks- en begeleidingsinstituten, externe adviseurs (0,7%), gevolgd door gemeente(n), provincie & regionale collegiale onderwijsinstellingen (0,6%). Opvallend is dat bestuurder B1 relatief veel tijd besteedt aan overleggen met samenwerkingsverbanden Passend Onderwijs en regionale collegiale onderwijsinstellingen (0,9%), terwijl bij de overige bestuurders deze combinatie niet in de top 3 staat. Voor bestuurder A2 en D is geen top 3 opgemaakt; het aantal afspraken met twee typen externe contacten in 2020 was lager dan drie.

Diversiteit combinatie interne en externe contacten

Tabel 5 toont de top 3 van de diversiteit in afspraken van de bestuurders met een combinatie van één type intern en één type extern contact.

Tabel 5

Overzicht van de drie belangrijkste combinatie van typen interne en externe contacten per bestuurder*, aflopend gesorteerd naar duur van de overleggen

Top	Bestuurder A1	Bestuurder A2	Bestuurder B1	Bestuurder B2	Bestuurder C
Eén intern en één extern contact					
1	Stafbureau-breed & Onderzoek- en begeleidingsinstituten, externe adviseurs	Schoolleiders & Regionale collegiale onderwijsinstellingen	Stafbureau-breed & Onderzoek- en begeleidingsinstituten, externe adviseurs	Schoolleiders & Inspectie van het Onderwijs	Schoolleiders & Inspectie van het Onderwijs
2	--	RvT & Partners financieel-juridisch advies, bank	Stafbureau-breed & GGD	Stafbureau-breed & Onderzoek- en begeleidingsinstituten, externe adviseurs	Stafbureau-breed & Onderzoek- en begeleidingsinstituten, externe adviseurs
3	--	--	GMR/MR & Partners financieel-juridisch advies, bank	RvT &, Regionale collegiale onderwijsinstellingen	Schoolleiders & Regionale collegiale onderwijsinstellingen

*) Noot: Voor bestuurder D is geen top 3 opgemaakt vanwege een te beperkt aantal contactmomenten in 2020.

De consortiumbestuurders besteden weinig tijd aan overleggen waarbij zowel een interne als een externe type contact aanwezig is. De combinatie van schoolleiders & onderwijsinspectie komt in het algemeen het meeste voor (3% van de tijd). Op de tweede plaats staan afspraken van de bestuurder met het stafbureau in combinatie met onderzoeks- en begeleidingsinstituten en externe adviseurs (1%). De overige combinaties nemen minder dan 1% van de overlegtijd in beslag. De verschillen tussen de besturen zijn niet noemenswaardig.

3.2 BEOORDELING SOCIAAL KAPITAAL

Inzicht in wat bestuurders in de dagelijkse praktijk doen om het sociaal kapitaal van hun organisatie te bevorderen en hoe dit gepercipieerd wordt (*onderzoeksvraag 2*), is verkregen door bij de interviews aan bestuurders en betrokkenen te vragen naar hun mening over hoe aan deelaspecten van sociaal kapitaal uitvoer wordt gegeven binnen de onderwijsorganisatie waarvoor ze werken (bestuurders en interne betrokkenen) of waarmee ze frequent contact hebben of samenwerken (externe betrokkenen).

Een vergelijking van schoolbesturen die focussen op intern én extern sociaal kapitaal met schoolbesturen die focussen op intern sociaal kapitaal is uitgevoerd maar leverde echter geen concrete verschillen op in de beoordeling van het bestuurlijk handelen bij deelaspecten van sociaal kapitaal. We hebben daarom besloten hieronder alleen de gepoolde resultaten te tonen.

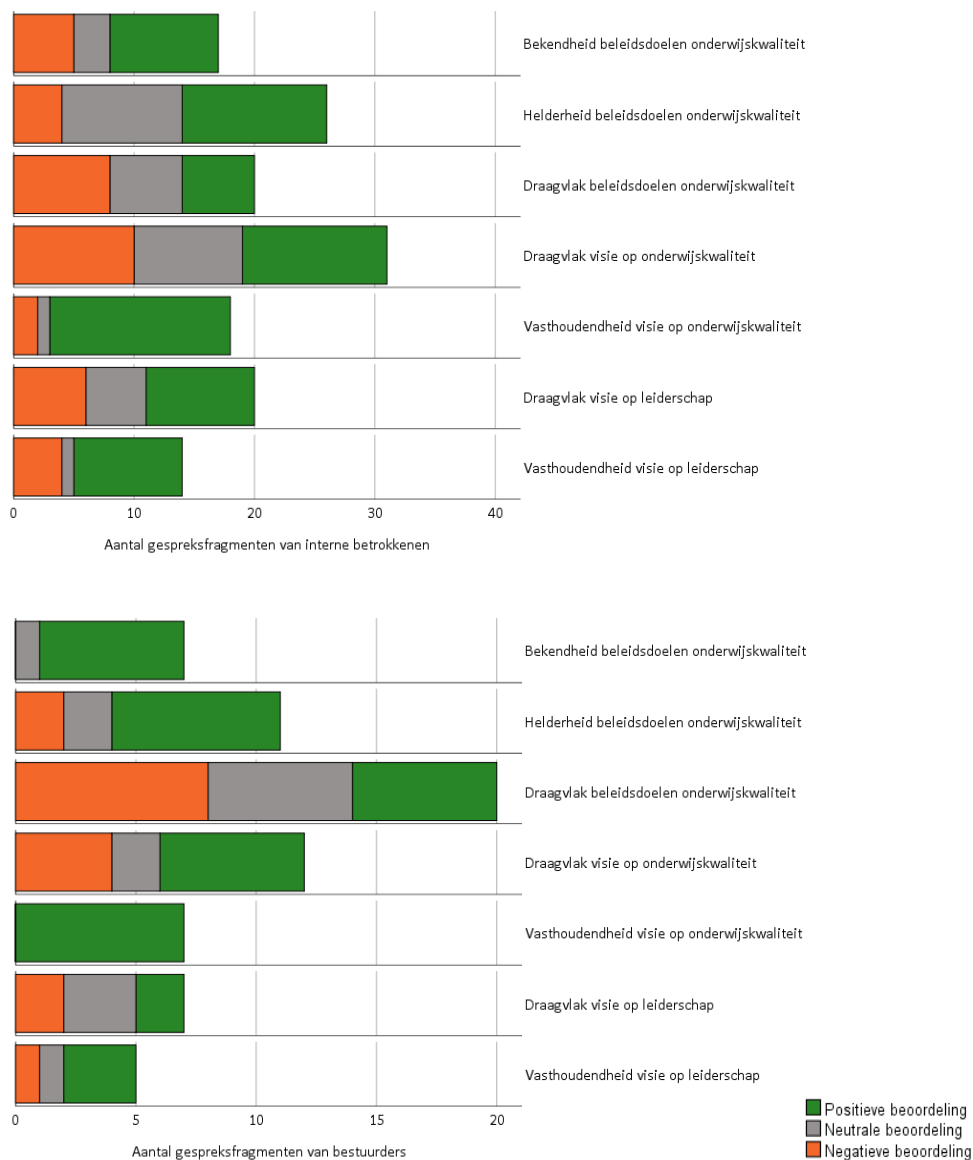
3.2.1 Cognitieve dimensie

Voor de cognitieve dimensie van sociaal kapitaal zijn zeven verschillende deelaspecten onderscheiden waarover zowel interne betrokkenen als bestuurders hun mening hebben gegeven. We hebben de geuite meningen omgezet naar een beoordeling en de resultaten weergegeven in Figuur 3.

De eerste balk in het bovenste paneel van Figuur 3 heeft betrekking op het aspect *bekendheid met beleidsdoelen voor de onderwijskwaliteit* op de scholen. Dit onderwerp is in zeventien fragmenten aan de orde geweest bij gesprekken met interne betrokkenen. Bij vijf van de zeventien fragmenten was het genoemde voorbeeld of de gegeven toelichting op de mening negatief van aard, bij drie fragmenten was dit neutraal en bij negen positief. Het onderste paneel van Figuur 3 geeft de beoordeling van de bestuurders over de overeenkomstige deelaspecten van cognitief sociaal kapitaal weer. De volgorde is steeds gelijk; de eerste balk betreft opnieuw het aspect bekendheid met beleidsdoelen voor de onderwijskwaliteit op de scholen. Tijdens de gesprekken met de bestuurders gaan in totaal zeven fragmenten over dit onderwerp: één keer is de beoordeling van een gespreksfragment neutraal van karakter, zes keer is het fragment positief van aard. Door vergelijking te maken tussen het bovenste en onderste paneel van een aspect in Figuur 3, kunnen we de mening van de bestuurders spiegelen aan die van de direct betrokkenen. Een duidelijk verschil van mening geeft weer dat mening van de bestuurder niet wordt gedeeld door relevante betrokkenen.

Figuur 3

Beoordeling voor diverse deelaspecten van cognitief sociaal kapitaal door interne betrokkenen (boven) en bestuurders (onder).



Uit de overeenkomstige bovenste balken van Figuur 3 volgt dat de bestuurders positiever oordelen over de *bekendheid van de beleidsdoelen voor onderwijskwaliteit* dan de interne betrokkenen. Ze noemen geen verbeterpunten bij de interviews. De interne betrokkenen doen dit wel. Zo verwijst de bestuurder volgens hen regelmatig naar 'de werkwijze van de organisatie'. Echter wat er concreet bedoeld wordt met deze werkwijze is niet voor iedereen helemaal duidelijk. Ze noemen als mogelijke reden hiervoor dat het beleidsdoel waar naartoe gewerkt wordt vaak op verschillende manieren geïnterpreteerd kan worden, waardoor het doel uiteindelijk niet meer duidelijk is. Zowel bestuurders als betrokkenen noemen het meest frequent dat beleidsdoelen pas algemeen bekend raken wanneer er veel en vaak over gesproken wordt in de verschillende lagen van de organisatie. Om dit te ondersteunen noemen de bestuurders dat het delen van 'good practices' bijdraagt aan de bekendheid van de beleidsdoelen. Interne betrokkenen benoemen het positieve effect van het gebruik van 'oneliners' als vorm om beleidsdoelen te laten beklijven of beter zichtbaar te maken.

Figuur 3 toont dat de twee aspecten waarover de meeste uitingen worden gedaan *draagvlak voor de beleidsdoelen voor onderwijskwaliteit* en *draagvlak voor de visie op onderwijskwaliteit* zijn. Het zijn tevens de twee onderwerpen waarover zowel de bestuurders als interne betrokkenen het meest kritisch zijn (negatief oordelen). De oranje balken voor draagvlak voor de beleidsdoelen voor onderwijskwaliteit zijn relatief groot: 8 van de 20 fragmenten (40%) voor zowel interne betrokkenen als bestuurders. De oranje balken voor draagvlak voor de visie op onderwijskwaliteit zijn ook relatief groot: 10 van de 31

fragmenten (32%) voor interne betrokkenen en 4 van de 12 (33%) voor bestuurders. Uit de gespreksfragmenten volgt dat een valkuil volgens de bestuurders is dat men te overtuigd kan zijn van de eigen visie, waardoor er geen ruimte is voor de input van anderen. Dit staat in direct verband met wat interne betrokkenen en bestuurders het meest frequent noemen als positief punt bij deze twee deelaspecten, namelijk dat alle lagen in de organisatie de ruimte krijgen om input te geven en dat hier ook daadwerkelijk iets mee wordt gedaan. Het meest frequent genoemde negatieve punt volgens interne betrokkenen is als top-down beslissingen alleen maar worden medegedeeld, niet uitgelegd. Dit punt is niet door de bestuurders genoemd. Zij noemen vaak als negatief punt dat medewerkers bondgenootschappen aangaan om meer tegengas te kunnen geven en dat 'bad practices' van anderen ervoor kunnen zorgen dat doelen niet nagestreefd durven te worden.

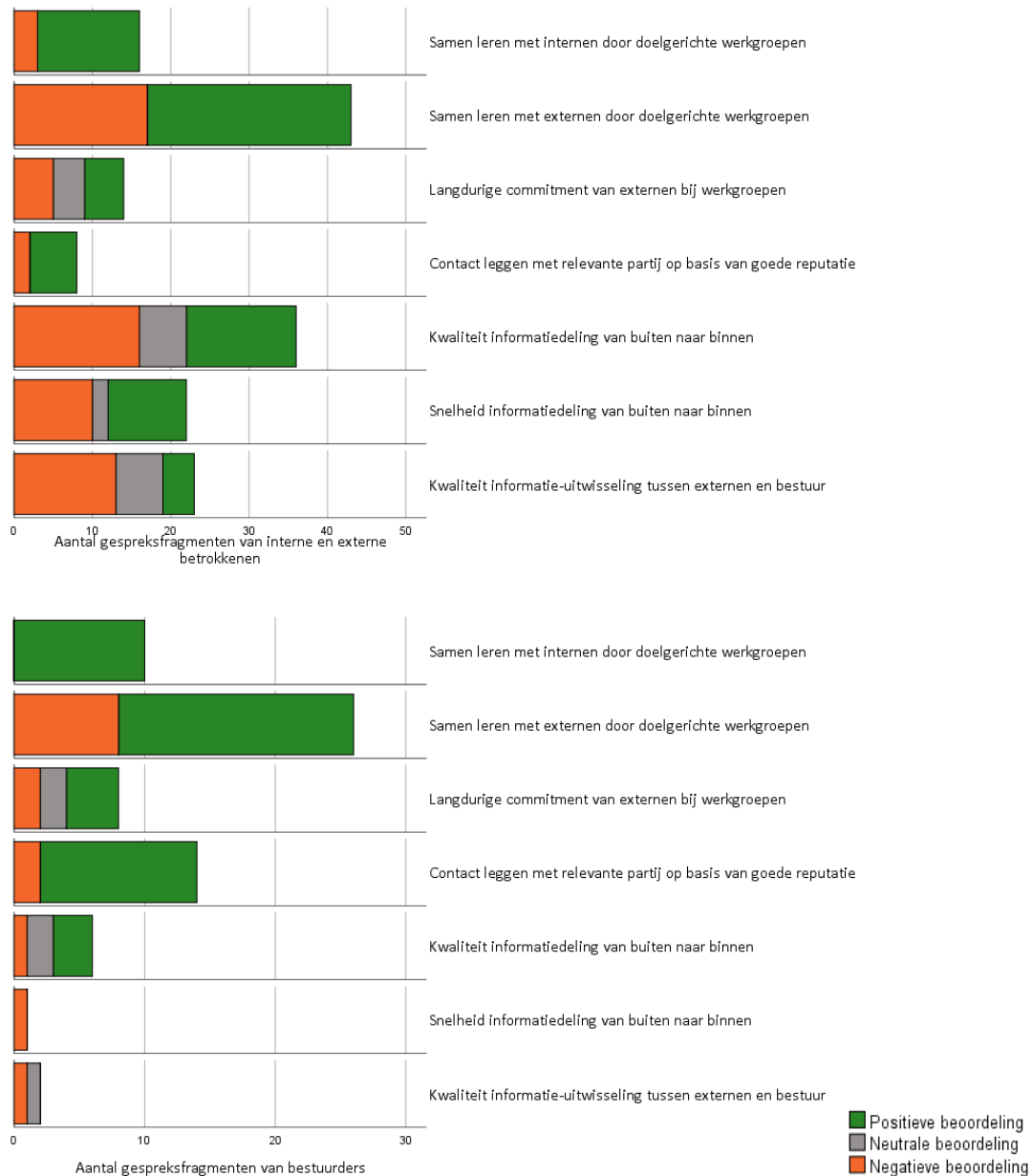
Er zijn veel positieve punten genoemd door zowel de bestuurders als interne betrokkenen over de *vasthoudendheid van de visie op onderwijskwaliteit* (Figuur 3). De betrokkenen noemen hierbij het vaakst dat ze merken dat de bestuurder koersvast blijft tijdens contactmomenten met zowel internen als externen. Ten tweede noemen zij dat de visie structureel geëvalueerd wordt om ervoor te zorgen dat deze passend en inspirerend blijft. De bestuurders erkennen dat er genoeg tijd genomen moet worden om tot een visie te komen en deze 'te laten leven'. Daarnaast noemen zij dat er sleutelpersonen zijn die het gemakkelijker maken om anderen voor het gedachtegoed van de visie te winnen, zoals leden van de GMR. Hoewel de bestuurders voor de vasthoudendheid geen verbeterpunten hebben genoemd, benoemen de interne betrokkenen dat problemen met bijvoorbeeld financiën gemakkelijk de focus weg kunnen nemen van de visie op onderwijskwaliteit waardoor de geplande koers minder zichtbaar wordt.

3.2.2 Structurele dimensie

De codering van de structurele dimensie van sociaal kapitaal heeft geresulteerd in zeven deelaspecten waarover interne en externe betrokkenen en bestuurders hun mening hebben gegeven. De beoordeling van de gespreksfragmenten die betrekking hebben op deze zeven aspecten is gepresenteerd in Figuur 4.

Figuur 4

Beoordeling voor diverse deelaspecten van structureel sociaal kapitaal door interne en externe betrokkenen (boven) en bestuurders (onder).



Figuur 4 toont dat het *samen leren met externen door doelgerichte werkgroepen* veelvuldig besproken is met betrokkenen en bestuurders. Dit zijn bijvoorbeeld thematische beleidsvoorbereidende werkgroepen waarin zowel interne medewerkers als één of meerdere externe partijen participeren. De ruime meerderheid van de fragmenten over dit onderwerp is positief van aard: de groene balk is relatief groot voor zowel betrokkenen (60%) als bestuurders (70%). Ook bij het *samen leren met internen door doelgerichte werkgroepen* worden relatief veel positieve opmerkingen gemaakt of voorbeelden genoemd (interne betrokkenen: 80%; bestuurders 100%). Werkgroepen kunnen volgens zowel bestuurders als betrokkenen bijdragen aan een breder perspectief op situaties van personen en het opzetten en verstevigen van netwerken. Bij werkgroepen met externen wordt als negatief punt genoemd dat er mogelijk 'zwakke schakels' zijn, zoals externen die niet bevlogen zijn of te

veel handelen vanuit eigen belang. Zowel betrokkenen als bestuurders noemen vaak dat een werkgroep pas effectief is wanneer men regelmatig bij elkaar komt en er niet te veel wisselingen zijn in de groep. Deze opmerkingen zijn in lijn met de relatief weinig positieve beoordelingen voor *langdurige commitment van externen bij werkgroepen* door betrokkenen (36%); bestuurders oordelen dit punt positiever (50%). Interne betrokkenen noemen ook als negatief punt dat werkgroepen een slechte reputatie kunnen krijgen wanneer doelen niet behaald worden of actie uitblijft.

Contact leggen met een relevante partij op basis van een goede reputatie wordt als sterk punt van structureel sociaal kapitaal gezien door met name de bestuurders (86%). Interne en externe betrokkenen noemen dit punt minder vaak en zijn hier ook wat minder positief over (75%). Volgens betrokkenen en bestuurders kunnen externen nieuwe expertise inbrengen. Tevens benoemen ze dat het bij samenwerken met een externe niet altijd zo is dat deze externe dezelfde doelen en commitment heeft als de interne betrokkenen, ondanks de goede reputatie die de persoon kan hebben. Betrokkenen geven ook aan dat het afgaan op elkaars reputatie ervoor kan zorgen dat er bepaalde patronen ontstaan waardoor andere mogelijkheden minder zichtbaar worden. Bestuurders noemen daarentegen dat het voordeel van structureel contact met personen met goede reputatie is dat trends kunnen worden voorzien in plaats van alleen gevolgd. Ook zeggen bestuurders dat juist niet voor de hand liggende contacten patronen en heersende vooroordelen kunnen doorbreken.

Wanneer het gaat om *informatie van buiten de organisatie naar binnen brengen*, hebben we onderscheid gemaakt in *kwaliteit* en *snelheid* van deze informatiedeling (Figuur 4). Bij de interviews met de bestuurders is dit onderwerp beperkt aan de orde gekomen. Externe betrokkenen geven een aantal verbeterpunten voor deze twee aspecten van structureel sociaal kapitaal. Volgens hen wordt de *kwaliteit* van de informatie beter als externen en bestuurders gezamenlijk een document opstellen dat in de organisatie gedeeld gaat worden, en als er niet te veel tijdsdruk op de informatiedeling staat. Verder wordt de *kwaliteit* van de informatiedeling negatief beïnvloed als dit alleen eenmalig per e-mail wordt gedeeld binnen de organisatie. Interne betrokkenen zeggen dat herhaling van te delen informatie wenselijk is zodat het 'beter kan landen', dat snelle opvolging bevorderlijk is voor het behouden van de focus en dat het sterk is wanneer het bestuur betrokkenen binnen de organisatie op de hoogte houdt van de procesmatige kant van het contact met externen: wat is er besproken en waar staan we nu? Met betrekking tot de *snelheid* van informatiedeling wordt door betrokkenen opgemerkt dat wanneer zaken onder tijdsdruk gedeeld moeten worden, zoals corona-maatregelen, het soms ook te lang duurt; de informatie is al achterhaald op het moment van delen. De bestuurders noemen daarentegen dat wanneer de informatie te snel wordt gedeeld, zonder dat dit goed is afgestemd, er irritatie en onduidelijkheid bij de ontvangers ontstaat.

De onderste balken in Figuur 4 tonen dat de externe betrokkenen beduidend meer verbeterpunten zien in de *kwaliteit van de informatie-uitwisseling* met bestuurders dan de bestuurders zelf. De bestuurders noemen alleen dat het belangrijk is om kritisch te kijken of de informatie-uitwisseling met externen correct is. Externe betrokkenen geven daarentegen aan dat het grootste verbeterpunt is gelegen in het inzicht bieden in de overlegstructuren van de organisatie voor externe betrokkenen. Voor hen is onduidelijk wie met wie overlegt, en wie welke mandaat heeft. Verder noemen externen vaak dat wanneer informatie bij hen komt via meerdere kanalen, in plaats van rechtstreeks van de bestuurder, er onzekerheid ontstaat over de volledigheid en objectiviteit van de verkregen informatie.

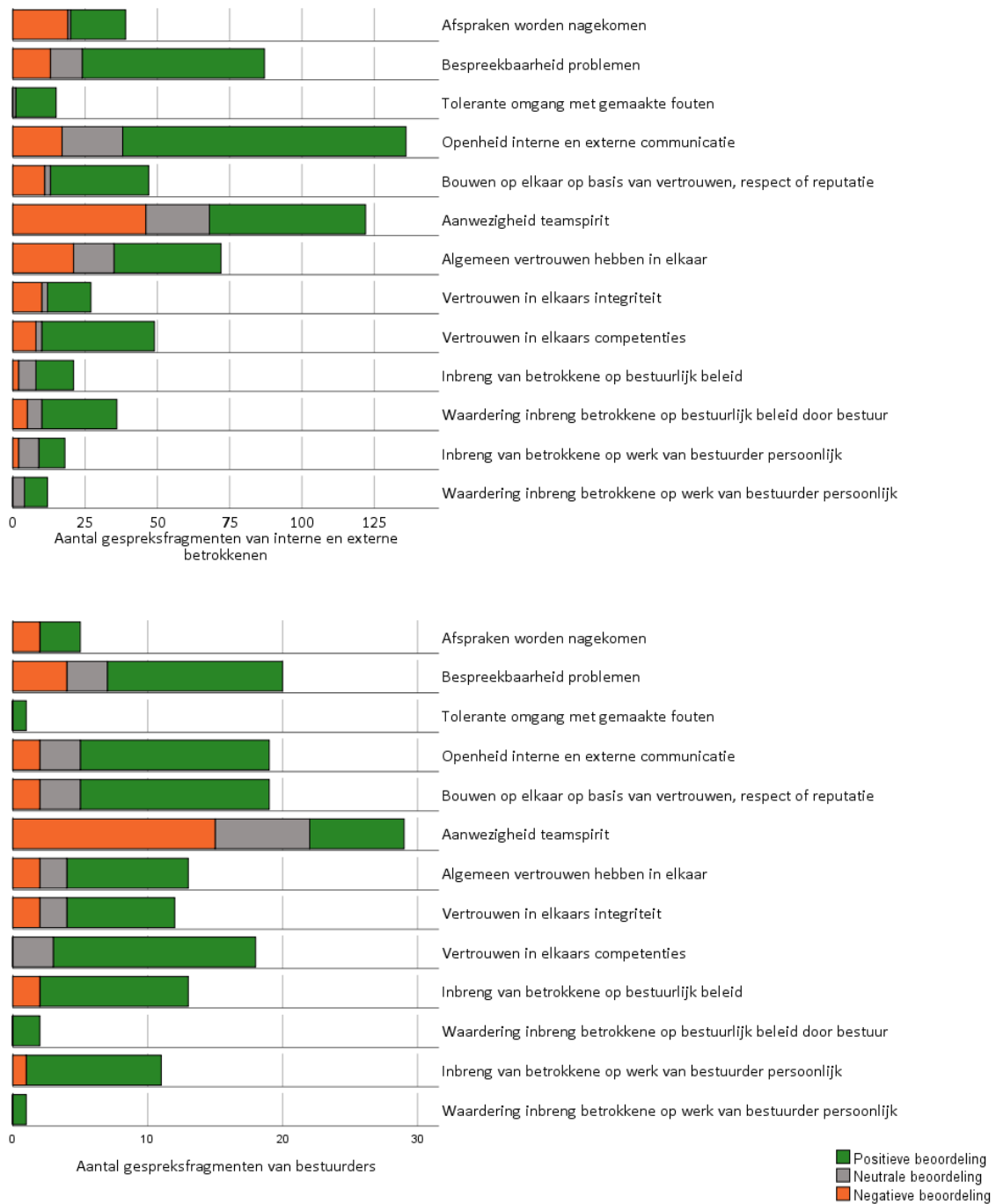
3.2.3 Relationele dimensie

De relationele dimensie van sociaal kapitaal is uiteengelegd in dertien deelaspecten waarover interne en externe betrokkenen en bestuurders een beoordeling hebben gegeven. De resultaten zijn gepresenteerd in Figuur 5.

In vergelijking met de twee andere dimensies is de beoordeling van de relationele dimensie van sociaal kapitaal door zowel betrokkenen als bestuurders in het algemeen het meest positief. Er zijn relatief veel positieve fragmenten over de openheid van de interne en externe communicatie (betrokkenen: 72%; bestuurders: 74%) en bespreekbaarheid van problemen (betrokkenen: 72%; bestuurders: 65%) (Figuur 5). Het meest frequent genoemde positieve punt van betrokkenen is dat er afspraken worden ingepland om eventuele problemen te bespreken. Tevens wordt vaak genoemd dat men gezamenlijk mogelijkheden bespreekt en onderzoekt en daarbij acteert als 'critical friends' en dat de bestuurder het goede voorbeeld geeft bij het bespreekbaar maken van problemen: 'we worden hier sterker van'. De bestuurder heeft ook een voorbeeldfunctie bij open en eerlijke communicatie volgens betrokkenen. Volgens hen is het belangrijk dat dit altijd constructief en respectvol is, zodat er een veilige omgeving gecreëerd wordt waarbij betrokkenen ook hun handelingsverlegenheden bespreekbaar durven te maken. De hoge positieve beoordeling van de betrokkenen voor het aspect 'tolerante omgang met gemaakte fouten' (93%) onderstreept het feit dat bestuurders hier in het algemeen goed in zijn.

Figuur 5

Beoordeling voor diverse deelaspecten van relationeel sociaal kapitaal door interne en externe betrokkenen (boven) en bestuurders (onder).



Figuur 5 toont ook dat er één deelaspect van relationeel sociaal kapitaal is dat verbetering behoeft: de aanwezigheid van een teamspirit. De bestuurders beoordelen dit negatiever dan de betrokkenen: 52% van de fragmenten van de bestuurders duiden op een negatieve beoordeling, tegen 38% van de fragmenten van interne betrokkenen. Een sterk bevorderde punt voor de teamspirit, genoemd door interne betrokkenen én bestuurders, is het informele contact op de werkvloer. Informele contact maakt volgens hen dat 'je elkaar echt leert kennen als persoon' en niet alleen als een medewerker die zijn of haar functie uitoefent. Wat betreft de negatieve punten noemen bestuurders het meest frequent dominantie en hiërarchie, terwijl betrokkenen dit nauwelijks naar voren brengen. Interne betrokkenen noemen daarentegen dat bij afwezigheid van teamspirit er vaak sprake is van een gebrek aan de behoefte om samen te werken, waardoor de wederkerigheid van een relatie uitblijft.

Ze geven tevens aan dat wanneer de bestuurder de wenselijkheid van goede onderlinge samenwerking - ook met externen - niet uitdraagt richting medewerkers, dat dit hen niet stimuleert om samenwerking met anderen te zoeken. De bestuurders noemen het punt van het niet wensen samen te werken ook, maar in veel mindere mate.

Interne en externe betrokkenen zijn in het algemeen negatiever over de drie deelaspecten die met vertrouwen te maken hebben dan bestuurders (Figuur 5). Ze brengen minder positieve fragmenten naar voren voor *algemeen vertrouwen hebben in elkaar* (betrokkenen: 51%; bestuurders: 69%), *vertrouwen in elkaars integriteit* (betrokkenen: 55%; bestuurders: 66%), en *vertrouwen in elkaars competenties* (betrokkenen: 80%; bestuurders: 83%). Het grootste verschil tussen bestuurders en betrokkenen is gevonden voor het *algemeen vertrouwen hebben in elkaar*. Wat de bestuurders hierbij als negatieve punten opmerken is dat medewerkers soms angst hebben voor de hogere hiërarchische positie waarin de bestuurder zit en dat zij zich als bestuur soms moeten verantwoorden voor plannen die door externen gemaakt zijn. Interne en externe betrokkenen noemen andere punten. Zo lopen interne betrokkenen soms aan tegen het feit dat zaken bepaald zijn zonder dat er een transparant proces doorlopen is. Denk hierbij bijvoorbeeld aan sollicitaties en situaties rondom mobiliteit. Ook geven interne en externe betrokkenen aan dat wanneer een bestuurder een belofte niet nakomt zonder hierover in gesprek te gaan, dit een negatief effect heeft op het hebben van een algemeen vertrouwen in elkaar. Wat betreft deelaspect *het vertrouwen in elkaars integriteit* noemen bestuurders dat dit afneemt wanneer blijkt dat mensen extern attribueren of wanneer mensen het gevoel hebben dat scores vooral dienen om over hun functioneren te oordelen. Betrokkenen geven dit laatste ook aan en benoemen verder dat het specifiek in het zonnetje zetten van personen tot gevolg kan hebben dat er onvoldoende erkenning of waardering is voor diegenen die ook een bijdrage hebben geleverd.

Over de uiting van waardering door het bestuur voor de inbreng van betrokkenen is men in het algemeen vrij positief. Voor de *waardering voor de inbreng van betrokkenen op het bestuurlijk beleid*, en *waardering voor de inbreng van betrokkenen op het werk van de bestuurder persoonlijk* zijn respectievelijk 72% en 66% van de gespreksfragmenten van interne en externe betrokkenen positief van aard⁴. Bij het eerste deelaspect noemen bestuurders en betrokkenen het vaakst dat het bestuur anderen het podium wil geven om 'good practices' te delen die vanuit eigen initiatief ontstaan zijn. Tevens noemen interne en externe betrokkenen als positief punt dat de waardering voor hun inbreng op het bestuurlijk beleid zichtbaar wordt wanneer hun ideeën ook daadwerkelijk tot uitvoer worden gebracht. Daarnaast voelen ze waardering voor hun inbreng op het werk van de bestuurder wanneer het hen lukt om hun eigen ambitie en enthousiasme over te brengen op de bestuurder en deze voor hun gedachtegoed te winnen.

3.3 TRANSFORMATIONEEL LEIDERSCHAPSGEDRAG EN INTERN SOCIAAL KAPITAAL

3.3.1 Mate van transformationeel leiderschapsgedrag

Om de samenhang tussen leiderschapsgedrag van de bestuurder en intern sociaal kapitaal te kunnen inventariseren hebben we ten eerste de mate van transformationeel leiderschapsgedrag bij drie consortiumbesturen gemeten. De resultaten zijn weergegeven in Tabel 6. Voor bestuur A is bijvoorbeeld gevonden dat zowel de bestuurders (zelf beoordeling) als de schoolleiders (reflectieve beoordeling van bestuur) op het deelaspect 'hoge prestaties verwachten' gemiddeld een 4,3 scoren. Gezien de range van 1 tot 5 is dit tamelijk hoog. Het bestuur A geeft aan hoge prestaties van hun medewerkers te verwachten en moedigt ze aan om extra moeite te doen en hun schoolleiders herkennen deze vrij hoge prestatieverwachtingen.

In het algemeen scoren de drie consortiumbesturen vrij hoog op de mate van transformationeel leiderschap. Het overall gemiddelde – gepresenteerd op de onderste regel van Tabel 6 - varieert tussen 4,2 en 4,3 voor de bestuurders en tussen de 3,9 en 4,2 voor hun schoolleiders.

In Tabel 6 zijn de meest opvallende hoge scores oranje gekleurd, de meest opvallende lage scores zijn paars. Per bestuur bespreken we hieronder de hoogst en de laagst scorende deelaspecten binnen een bestuur en richten ons met name op de scoring van de schoolleiders. De toelichting op de scores komt van de open interviews met de bestuurders over hun leiderschapsgedrag die we na afloop van de enquête met hen gehouden hebben.

⁴ Met de bestuurder is wel gesproken over de inbreng van betrokkenen, maar de waardering ervan is in (te) beperkte mate aan de orde geweest en wordt hier daarom niet nader besproken.

Tabel 6.

Overzicht van de gemiddelde scores op de deelaspecten van transformationeel leiderschapsgedrag van het bestuur (zelf beoordeling) en van hun schoolleiders (Beoordeling bestuur door schoolleiders)

Deelaspect transformationeel leiderschap	Bestuur A		Bestuur B		Bestuur C	
	Zelf beoordeling bestuurders	Beoordeling bestuur door schoolleiders (n=2)	Zelf beoordeling bestuurders	Beoordeling bestuur door schoolleiders (n=6)	Zelf beoordeling bestuurder	Beoordeling Bestuur door schoolleiders (n=3)
Hoge prestaties verwachten	4,3	4,3	3,8	4,0	4,5	4,0
Snel ingrijpen	3,8	3,0	4,2	4,1	4,3	3,8
Status-quo uitdagen	3,8	4,5	4,5	4,1	4,5	3,9
Visie bieden	4,0	4,7	4,3	3,4	3,7	3,7
Uiting geven aan idealisme	4,7	4,7	4,2	3,8	4,7	4,2
Gebruik maken van inspirerende communicatie	4,5	4,5	4,8	3,8	4,5	4,3
Bouwen aan een visie	4,1	4,1	4,2	3,6	4,0	3,7
Individueel aandacht geven	4,5	4,0	4,2	3,8	4,2	4,1
Intellectueel stimuleren	4,4	3,9	4,3	4,2	4,7	4,1
Overall	4,2	4,2	4,3	3,9	4,3	4,0

Bestuur A.

Bij bestuur A valt op dat relatief laag is gescoord door de bestuurders en schoolleiders op 'snel ingrijpen' (3,8 en 3,0). De bestuurder vertelt desgevraagd anderen hun succes te gunnen, maar ook hun fouten. Fouten maken is volgens deze bestuurder nodig om te kunnen groeien en mensen moeten zich ervan bewust zijn dat zij fouten mogen en moeten maken. Het bestuur zal er daarna zijn om iemand waar nodig weer op de been te helpen. Wanneer blijkt dat een medewerker vaker dan anderen fouten maakt, dan geeft de bestuurder aan wel eerder in gesprek te gaan. De bestuurder maakt dan gebruik van humor om het gesprek luchtig te houden.

Een relatief hoge score bij bestuur A is gevonden bij het deelaspect 'uiting geven aan idealisme' (4,7 voor zowel bestuur als schoolleiders). De bestuurder zegt hierover sterk te geloven in het werken vanuit de 'why-vraag' en dat gestuurd moet worden vanuit de visie. Tijdens het opstellen van een nieuw koersplan is er ook steeds gekeken naar wat de ambitie nu eigenlijk is en werden er constant vragen gesteld over waarom de geplande stappen bij deze ambitie pasten. Het is volgens deze bestuurder belangrijk dat de uitvoerders van beleid 'iets kunnen' met de doelen, omdat men zich anders niet verantwoordelijk of betrokken voelt. Om deze reden is er een kanteling in werking gezet binnen de organisatie waarbij bepaalde bevoegdheden worden verplaatst van centraal naar lokaal, zoals personeelsbeleid, zodat directeuren zelf weer meer regie krijgen.

Bestuur B

Bij bestuur B is een relatief lage score van de bestuurders voor het aspect hoge prestatie verwachtingen opmerkelijk (3,8). In een toelichting vertelt de bestuurder dat de rol van een bestuurder is om iemand net die laatste meter harder te laten lopen, zonder dat diegene overbelast raakt. Wanneer iemand overwerkt dreigt te worden, probeert de bestuurder ademruimte te creëren door bijvoorbeeld een wat milder werkrooster te geven. Dit wordt gemonitord door structurele voortgangsgesprekken met medewerkers te voeren. Dan worden medewerkers ook - waar mogelijk - geprikkeld om de volgende stap te zetten. De bestuurder noemt dit 'de rol van coach' aannemen. Het is hierbij belangrijk dat medewerkers de ruimte krijgen om dingen zelf op te pakken op een voor hen wenselijke manier. Wanneer schoolprestaties dalen, wordt er ingegrepen door middel van een gesprek waarin de directeur zelf een plan van aanpak opstelt met ondersteuning en sturing van de bestuurder waar nodig. Ook geeft de bestuurder tijdens deze gesprekken aan met wie er contact gelegd kan worden binnen de organisatie om gezamenlijk de problemen te analyseren. Hierbij is het belangrijk dat de bestuurder niet zelf direct actie onderneemt, maar de ruimte en het vertrouwen geeft aan anderen om zelf te experimenteren.

De schoolleiders van bestuur B geven hun bestuur een relatief lage score voor visie bieden (3,4) en bouwen aan een visie (3,8). De bestuurder twijfelt in hoeverre medewerkers dankzij het bestuur een duidelijke visie over de doelen van de organisatie hebben. Het strategisch beleidsplan is vertaald in concrete doelen en deze zijn binnen de organisatie gedeeld. De bestuurder is ervan overtuigd dat de directeuren deze doelen helder voor zich hebben, maar twijfelt of bijvoorbeeld leerkrachten en onderwijsassistenten misschien niet meer afgaan op wat hun directeur van hen verwacht. De schoolplannen sluiten volgens de bestuurder wel altijd aan bij het strategisch beleidsplan. In dit strategisch beleidsplan staan geen specifieke prestatiedoelen vastgesteld, omdat deze per school kunnen verschillen. Wel zijn er algemene doelen opgesteld, zoals alle administratieve processen op orde hebben. Verder moedigt de bestuurder tijdens inhoudelijke gesprekken met medewerkers hen aan iets nieuws te gaan ondernemen. Hierbij wordt door de bestuurder altijd een koppeling gemaakt naar het strategisch beleidsplan. Eerst worden er ideeën verzameld vanuit verschillende perspectieven, waarna er doelen worden opgesteld die gekoppeld zijn aan het strategische beleid. Tijdens de gesprekken wordt er continu geëvalueerd in hoeverre de doelen haalbaar zijn en medewerkers krijgen van de bestuurder ook hier de ruimte om te experimenteren. De bestuurder geeft aan dat wanneer ideeën onuitvoerbaar zijn, door bijvoorbeeld een te klein budget, dit ook wordt uitgesproken.

De bestuurders van bestuur B geven zichzelf een relatief hoge gemiddelde score voor gebruiken van inspirerende communicatie scores (4,8), terwijl de schoolleiders dit deelaspect beduidend lager scoren (3,8). De bestuurder vertelt hierover dat ervoor gezorgd wordt dat een nieuw uitvoerbaar idee van medewerkers gedeeld wordt met het team. De taak van de bestuurder is dan het idee in te leiden, zodat men weet dat de bestuurder achter het idee staat. Het delen van het idee gebeurt altijd samen met de bestuurder, maar het podium is voor de bedenker.

De schoolleiders van bestuur B geven de hoogste score voor het deelaspect intellectueel stimuleren (4,2), een deelaspect waarop de bestuurders zelf ook vrij hoog scoren (4,3). Het bestuur moedigt niet alleen medewerkers aan om iets nieuws te gaan ondernemen, maar betreft directeuren ook nadrukkelijk bij de ontwikkeling van beleid. De bestuurder vertelt dat wanneer organisatiebreed nieuwe plannen geïntroduceerd worden, vooraf het brainstorm marketingmodel wordt gebruikt waarbij zeven stappen structureel doorlopen worden om tot een gedragen plan te komen. Bij het maken van deze plannen wordt een richting gekozen, waarbij er ruimte is om tijdens het proces binnen de richting te bewegen zonder dat dit volledig uitgestippeld en vastgelegd is. Het proces wordt gemonitord door middel van de PDCA-cyclus. Om de plannen gedragen te laten zijn, gelooft de bestuurder dat uitvoerders inspraak moeten hebben in de plannen. Dit wordt gefaciliteerd tijdens brainstormsessies en tijdens veel gesprekken waarin herhaaldelijk de richting benoemd en onderbouwd wordt. De bestuurder zegt dat de directeuren dan sturen in plaats van dat zij (volledig) bestuurd worden.

Bestuur C

Bij bestuur C valt op dat de variatie in beoordeling door de schoolleiders beperkter is dan bij de andere twee besturen: de gemiddelde scores op de deelaspecten van transformationeel leiderschap lopen uiteen van 3,7 tot 4,3. Er wordt relatief laag gescoord door bestuurder en schoolleiders op het bieden van een visie (beide 3,7). Ook geven schoolleiders een relatief lage score voor bouwen aan een visie (3,7). De bestuurder vertelt over dit onderwerp erin te geloven dat de visie in het hart van de medewerkers moet landen en dat dit gebeurt door deze gezamenlijk met elkaar te ontwikkelen tijdens verschillende sessies waarbij ook kritische succesfactoren worden vastgesteld. Het is belangrijk om steeds uit te leggen waarom er gekozen is voor die visie en hoe deze tot uiting wordt gebracht. Dit bespreken doet de bestuurder het liefst met een grotere groep medewerkers tegelijk, zodat verschillende perspectieven gespiegeld kunnen worden. Het herhaaldelijk vertellen, is wat volgens de bestuurder werkt. Verder is het waardevol om tot de verbeelding te spreken van medewerkers bij het volgen van de visie, bijvoorbeeld door een glas-in-lood object in elke school op te hangen met daarin verwerkt de koers die gevaren wordt.

De bestuurder heeft relatief hoog gescoord op het uiting geven aan idealisme (4,7) en intellectueel stimuleren (4,7), terwijl de schoolleiders dit minder hoog beoordelen (respectievelijk 4,2 en 4,1). Als toelichting op het intellectueel stimuleren vertelt de bestuurder sterk te geloven in de opbrengsten van het van-en-met-elkaar-leren. De bestuurder stimuleert dit door medewerkers aan te sporen 'good practices' te delen en mensen met elkaar in contact te brengen. Er is een maandelijks directieoverleg waarbij er aandacht wordt besteed aan diverse inhouden, waaronder 'samenwerken'. De inhouden die besproken worden, komen vanuit de directeuren zelf. Bij deze gesprekken nodigt de bestuurder de directeuren uit om professionele doelen en wensen bespreekbaar te maken door veel toekomstgerichte vragen te stellen. Input van anderen waardeert de bestuurder door complimenten te geven en oprechte belangstelling te tonen. Wanneer de bestuurder een voorstel eigenlijk niet ziet zitten, wordt dit niet direct uitgesproken. In plaats daarvan, worden vragen gesteld ter verduidelijking en de ruimte gegeven om ideeën uit te proberen of nader te bespreken in een volgend directieoverleg.

3.3.2 Transformationeel leiderschapsgedrag en sociaal kapitaal

De samenhang tussen de mate van transformationeel leiderschap en sociaal kapitaal hebben we explorierend onderzocht door de schoolleiders beoordeling van het transformationeel leiderschapsgedrag van hun bestuurder (Tabel 6) te leggen naast de gespreksfragmenten van de interne betrokkenen over cognitief en relationeel sociaal kapitaal. Op deze manier krijgen we een beeld van hoe sterke en zwakkere aspecten van transformationeel leiderschapsgedrag uitwerken in de praktijk, in de vorm van ervaringen van interne betrokkenen bij de overeenkomstige deelaspecten van sociaal kapitaal.

Samenhang met cognitief sociaal kapitaal

Visie bieden, bouwen aan een visie, uiting geven aan idealisme – deelaspecten van transformationeel leiderschapsgedrag van de bestuurder – sluiten aan bij een gedeelde visie op onderwijskwaliteit en leiderschap binnen de organisatie, deelaspecten van cognitief sociaal kapitaal. Een positieve associatie ligt dan ook in de lijn der verwachting als we de gespreksfragmenten van de interviews van interne betrokkenen over de beoordeling van sociaal kapitaal hierop analyseren.

Bestuur A scoort relatief hoog op visie bieden en uiting geven aan idealisme en iets lager op visie opbouwen volgens de schoolleiders (Tabel 6). Dit sluit goed aan bij de interviews met interne betrokkenen over cognitief sociaal kapitaal. Zij noemen dat visiestukken nu vaak in het directieoverleg worden besproken, waardoor de bijhorende beleidsdoelen helder zijn. Vaak is er door de bestuurders een document aangelegd waarin de hoofdlijnen weergegeven zijn, zodat de directeuren voorstellen voor verdere invulling kunnen geven en er draagvlak ontstaat. Interne betrokkenen geven hierbij aan dat de bestuurder iemand is die goed deze hoofdlijnen in het oog houdt en hierop blijft sturen, zodat er niet te ver van afgedwaald wordt doordat zeer specifieke situaties ingebracht worden. Interne betrokkenen geven daarnaast ook aan graag het gesprek te willen voeren over de koers die gevaren wordt. Wanneer de koers niet gemasseerd wordt of niet ter discussie gebracht wordt, kunnen zij hun hakken in het zand zetten.

Bij bestuur B scoort het bestuur relatief laag op visie bieden en visie opbouwen volgens de schoolleiders (Tabel 6). De interviews met interne betrokkenen bevestigen het beeld. Ze zijn positief over de vasthoudendheid van de visie op leiderschap en onderwijskwaliteit - men blijft de gezamenlijk afgesproken koers varen, ook wanneer dit kritiek oplevert -, maar daarnaast is er nog winst te behalen bij het stimuleren van de bekendheid van beleidsdoelen voor onderwijskwaliteit en het creëren van draagvlak hiervoor. In het verleden zijn sommige keuzes onvoldoende doordacht gemaakt.

Ook bestuur C scoort gemiddeld vrij laag op visie bieden en visie opbouwen volgens de schoolleiders (Tabel 6). Dit is in overeenstemming met de interviews met interne betrokkenen en bestuur. Als verklaring voor de lage score op visie bieden en opbouwen geeft de bestuurder aan dat de onderwijsorganisatie uit twee dochters is samengesteld: de een met een stabiele bestuurder, de ander geruime tijd zonder stabiele bestuurder. Dit is volgens de bestuurder één van de redenen waarom een gedeelde basisvisie nog niet overal in haar kwalitatieve uitvoering tot succes heeft geleid. Interne betrokkenen herkennen dat er inderdaad nog enige afscheiding tussen de twee dochters merkbaar is wat betreft de gezamenlijke visie op onderwijskwaliteit.

Bovenstaand maakt duidelijk dat de te verwachten samenhang tussen transformationeel leiderschapsstijl van de bestuurder en bestuurlijk cognitief sociaal kapitaal wordt onderbouwd met kwalitatieve interviewdata van schoolleiders en interne betrokkenen.

Samenhang met relationeel sociaal kapitaal

Het deelaspect van transformationeel leiderschap dat inhoudelijk aansluit bij relationeel sociaal kapitaal is individueel aandacht geven. Bij relationeel sociaal kapitaal is het individueel aandacht geven explicieter uitgewerkt. Het komt terug bij bespreekbaarheid van problemen, tolerante omgang met gemaakte fouten, openheid interne en externe communicatie,

inbreng van betrokkene op bestuurlijk beleid en de waardering daarvan door de bestuurder. We verwachten dus een positieve samenhang tussen individueel aandacht van de bestuurder geven en relationeel sociaal kapitaal.

Bestuur A krijgt een gematigd positieve beoordeling van de schoolleiders als het gaat om individueel aandacht geven (Tabel 6). Interne betrokkenen van bestuur A beoordeelden in hun interviews de genoemde deelaspecten van relationeel sociaal kapitaal in het algemeen iets lager dan interne betrokkenen van de overige besturen. Ze vertellen dat wanneer de bestuurder een afspraak maakt, zij ervan uit gaan dat deze uitgevoerd gaat worden en dat dit hun algemene vertrouwen in de bestuurder vergroot. Zij wensen dat de bestuurder de gemaakte afspraken in het oog houdt en waar maakt, zodat er niet onverwacht een andere koers gevaren gaat worden. Verder is het volgens interne betrokkenen wenselijk dat de bestuurder vaker waardering uitspreekt voor hun inzet en ook openlijk in de groep benoemd wie waartoe heeft bijgedragen.

Ook bij bestuur B krijgt individuele aandacht van het bestuur een gematigd positieve beoordeling van de schoolleiders (Tabel 6). Interne betrokkenen van bestuur B scoren de hieraan gerelateerde deelaspecten van sociaal kapitaal niet anders dan interne betrokkenen van de overige besturen. Ze benoemen bij de interviews dat de onderlinge communicatie open is en dat het bestuur actief vraagt om zaken die minder goed lopen terug te geven, zodat hierop geacteerd kan worden. Ze beschouwen het bestuur als integer. De overige deelaspecten zijn niet noemenswaardig toegelicht door interne betrokkenen van bestuur B. De onderzochte associatie tussen individueel aandacht geven en relationeel sociaal kapitaal wordt bij bestuur B niet duidelijk onderbouwd met interviewdata.

Individuele aandacht bij bestuur C scoort vergelijkbaar met bestuur A en B: gematigd positief (Tabel 6). Dat is minder positief dan op basis van de interviews met interne betrokkenen af te leiden is. De bestuurder wordt gezien als benaderbaar, een verbinder. Iemand die ook oog heeft voor de persoon achter de functie waardoor open communicatie bevorderd wordt. Wanneer de bestuurder kritische punten uitspreekt, geven betrokkenen aan dat dit altijd onderbouwd en constructief is, en medewerkers aanzet tot nadenken in plaats van hen in de verdediging laat schieten. Ook bij dit bestuur is de associatie tussen individueel aandacht geven en relationeel sociaal kapitaal niet expliciet teruggevonden in de interviewdata.

3.4 SCAN BESTUURLIJK SOCIAAL KAPITAAL

De scan Bestuurlijk Sociaal Kapitaal bestaat uit twee delen: een online-vragenlijst voor de bestuurder en interne en externe betrokkenen, en een bestuurspecifieke rapportage met de resultaten van de beoordeling van het sociaal kapitaal en adviezen ter verbetering. We hebben de concept versie van de scan uitgetoetst bij zes nieuw po-besturen, de pilotbesturen. De gebruikerservaringen zijn bijeengebracht en de scan is bijgesteld.

Hieronder bespreken we de verzamelde adviezen ter verbetering van sociaal kapitaal (4.4.1), de handleiding van hoe de scan in de praktijk moet worden toegepast (4.4.2), de inhoud van de concept versie van de bestuurspecifieke rapportage (4.4.3) en de ervaringen van pilotbestuurders met de conceptversie van de scan (4.4.4).

3.4.1 Lijst met adviezen

Op basis van de interviews met interne en externe betrokkenen en bestuurders zijn overzichten gemaakt van bestuurlijke handelingen die volgens de respondenten bevorderend zijn voor het sociaal kapitaal van de onderwijsorganisatie. Hieronder volgt een samenvattende beschrijving van deze handelingen die we na comprimeren hebben verwerkt tot lijstjes met adviezen per domein van sociaal kapitaal in de bestuurspecifieke rapportage.

Cognitieve dimensie

Gedeelde visie op leiderschap en onderwijskwaliteit en draagvlak voor beleid

Wat betreft de visie op leiderschap is volgens bestuurders en interne betrokkenen van belang dat de bestuurder de rolverdeling tussen schoolleider en bestuurder helder neerzet, met ruimte voor een eigen leiderschapsstijl van de schoolleider. Wanneer een visiestuk in ontwikkeling is, werkt het bevorderend als medewerkers uit de verschillende lagen hier inspraak op hebben middels thematische werkgroepen, visiegesprekken of studiedagen. Verder doet de bestuurder er goed aan om actief ruimte te scheppen voor discussie en kritische geluiden, de input van medewerkers serieus te nemen en de gemaakte keuzes goed te onderbouwen.

Een gedeelde visie op onderwijskwaliteit wordt bereikt door medewerkers hiervan op de hoogte te brengen én te houden. De visie herhaaldelijk benoemen bij overleggen en schoolbezoeken ondersteunt dit. Ook bij de selectieprocedure van nieuw personeel is het onderschrijven van de visie een belangrijk gesprekspunt. Wanneer herhaaldelijk blijkt dat medewerkers niet achter de bestuurlijke visie kunnen staan, kan overwogen worden om afscheid van de betreffende persoon te nemen.

Voor het verbeteren van draagvlak voor beleidskeuzes is het bevorderlijk om persoonlijk in gesprek te gaan met medewerkers op sleutelposities in de organisatie en met medewerkers die weerstand bieden of pijnpunten ervaren. Als gemaakte keuzes goed onderbouwd worden met analyses en evaluaties bevordert dit het urgentiebesef bij medewerkers. Verder is het belangrijk dat betrokkenen de tijd en ruimte krijgen om te wennen aan nieuw beleid en de beleidskeuzes eigen te maken.

Structurele dimensie

Samen leren en intern delen van informatie van buiten

Door betrokkenen zijn diverse bestuurlijke handelingen en gedragingen genoemd die volgens hen structurele aspecten van sociaal kapitaal bevorderen. Ze noemen bij het samen leren en het delen van informatie dat het positief werkt als een bestuurder hierbij een persoonlijke en centrale rol vervult. Hij/zij geeft in zijn gedrag het goede voorbeeld door eigen bereidheid te tonen om zelf ook te willen en moeten leren. Dit kan door het volgen van professionaliseringsactiviteiten voor bestuurders, goed voorbereid naar een overleg te gaan, actief te vragen om nieuwe inzichten van interne en externe betrokkenen, interesse te tonen in werkzaamheden van betrokkenen en open te staan voor nieuwe verbindingen tussen werkzaamheden en personen.

Wat betreft de organisatorische aspecten die bevorderend zijn voor het samen leren en de informatie-uitwisseling noemen interne en externe betrokkenen het inplannen van specifieke bijeenkomsten, waarbij vooral procesevaluaties – ook met externen - en een gericht cursusaanbod in het oog springen. Ook werkt het bevorderlijk als er thematische ontwikkelgroepen worden ingesteld die een zekere mate van autonomie en tijd krijgen om tot een eindproduct te komen. Verder worden collegiale visitaties en het delen van interne good-practices gezien als goede vormen van samen leren.

Als externe informatie direct wordt doorgestuurd naar interne betrokkenen en niet wordt toegelicht of herhaald in een overleg, dan is er volgens betrokkenen gerede kans dat de informatie niet goed landt door een verschil in interpretatie of doordat de berichtgeving niet goed wordt gelezen.

Ondersteuning bieden bij de beleidsuitvoer op de scholen

Volgens interne betrokkenen kan een bestuurder de beleidsuitvoering verbeteren door in zijn of haar gedrag te focussen op duidelijkheid. Dit kan door gemaakte keuzes goed te blijven onderbouwen, de uitvoer goed voor te bereiden waarbij duidelijkheid voor betrokkenen centraal staat en een helder mandaat voor de uitvoer te geven, ook naar de rest van de organisatie. Zo kunnen twijfels over wie wat doet en waarom worden voorkomen.

Wat betreft organisatorische acties van de bestuurder blijkt dat het delegeren van de uitvoer in de vorm van werkgroepen of het creëren van online Q&A mogelijkheden als bevorderend worden gezien. Van belang daarbij is wel dat de bestuurder de vinger aan de pols houdt bij de beleidsuitvoer door officiële procesevaluaties in te plannen, waarbij ook ruimte is om interne good-practices te presenteren. Dergelijke procesevaluaties worden wel genoemd door de betrokkenen als sociaal kapitaal bevorderend, maar niet door één van de bestuurders.

Relationele dimensie

Open en eerlijke informatie-uitwisseling

Zowel bestuurders als interne en externe betrokkenen noemen diverse bestuurlijke gedragingen die in het teken staan van openheid en betrouwbaarheid van wederkerige relaties. De bestuurder moet tijdig open kaart spelen, ook als er zaken fout gaan of er tegenvallers of onduidelijkheden zijn. Verder is het van belang dat de bestuurder oog en oor heeft voor ruis binnen de organisatie. Dan is het zaak om één-op-één contact te zoeken met de persoon in kwestie en te luisteren naar wat er speelt, ook op het persoonlijke vlak. Verder geven externe betrokkenen en bestuurders aan dat kleine, begrijpelijke en niet overhaaste beleidsstappen van de bestuurder bevorderlijk werken voor een open en eerlijke informatie-uitwisseling. Daarbij moet - volgens interne betrokkenen - voorbarige en versnipperde informatieoverdracht vermeden worden. Wanneer achteraf informatie niet blijkt te kloppen of aangevuld dient te worden, heeft dit negatieve gevolgen voor hoe de berichtgeving landt in de organisatie.

Volgens betrokkenen en bestuurders moeten organisatorische acties van een bestuurder bij overlegsituaties vooral gericht zijn op openheid en zorgvuldigheid. Het gaat dan om de openheid over de gespreksdoelen en onderbouwing van besluiten, het eerst delen van besluiten en overlegopbrengsten met betrokkenen alvorens het naar buiten te brengen, het notuleren van besluiten en breed delen daarvan en om het zorgvuldig informeren van alle lagen van de organisatie te realiseren.

Ondersteunend voor het bereiken van open en eerlijke informatie-uitwisseling is het samen schrijven met betrokkenen van de verslaglegging voor de scholen en – bij crisissituaties – zorgen voor korte lijnen, frequent overleg en goede bereikbaarheid.

Constructief feedback geven en ontvangen

Volgens betrokkenen en bestuurders past het bij een professionele organisatie dat men op constructieve wijze feedback kan geven en open staat voor het ontvangen van feedback. Een bestuurder kan hiertoe bijdragen door kritiek op een medewerker te verwoorden in bruikbare feedback waarover een medewerker gaat nadenken en niet in de verdediging schiet. Dit geldt ook omgekeerd. Schiet als bestuurder niet in de verdediging bij kritiek van een medewerker, pas zelfreflectie toe en neem openlijk je verantwoordelijkheid als bestuurder als dit van toepassing is. Gepaste humor en relativiseringsvermogen zijn volgens interne en externe betrokkenen bestuurlijke gedragingen die positief werken bij het constructief feedback geven en ontvangen.

Als tijdens een overleg constructief feedback geven en ontvangen aan de orde is, kan een bestuurder dit bevorderen door ruimte te bieden aan en begrip te tonen voor afwijkende standpunten van betrokkenen, goed te luisteren en actief naar meningen te vragen en te bedanken voor de gegeven feedback. Verder geven betrokkenen aan dat het van belang is om verbeterpunten helder te benoemen tijdens een overleg, zonder persoonlijk te worden. Het helpt ook als duidelijk gemaakt wordt dat schuurmomenten nodig zijn om als organisatie verder te komen. Indien wenselijk kunnen betrokkenen ook een training volgen om de professionele cultuur op school te bevorderen en gesprekstechnieken te verbeteren. Het regelmatig inplannen van evaluatiemomenten werkt ook ondersteunend volgens externe betrokkenen en bestuurders, zodat er nog tijd en ruimte is om bij te sturen.

Onderling vertrouwen en respect

Het opbouwen van onderling vertrouwen en respect wordt bevorderd, volgens interne en externe betrokkenen, als een bestuurder betrouwbaar, zichtbaar en benaderbaar is, andermans expertise erkent en hiervoor de benodigde ruimte geeft, tijd investeert in (informeel) intermenselijk contact en waardering expliciet uit op zowel formele als informele wijze. In aanvulling hierop noemen betrokkenen een bestuurder betrouwbaar als hij of zij afspraken nakomt en achter zijn medewerkers blijft staan bij conflicten met externen. Informeel contact met de bestuurder draagt volgens interne en externe betrokkenen sterk bij aan relatieopbouw, omdat het een breder beeld kan geven van de ander. Interne betrokkenen ervaren het als prettig wanneer er oog is voor de persoon die ze zijn, in zowel de werk- als privésfeer.

Volgens betrokkenen zijn vrijwel alle genoemde gedragingen ook van toepassing voor het versterken van het onderling vertrouwen en respect bij groepsoverleggen. Een bestuurder geeft blijk van vertrouwen in en respect en waardering voor betrokkenen door dit expliciet uit te spreken bij een groepsoverleg en door taken duidelijk te mandateren. Daarbij is het ook belangrijk dat de bestuurder niet alleen bedankt voor de inbreng van een betrokkene bij een overleg, maar er ook daadwerkelijk iets mee doet. De betrouwbaarheid van de bestuurder verbetert door bij te verwachten wrijving middels vooroverleg zaken af te stemmen, zodat betrokkenen niet voor onverwachte acties of keuzemogelijkheden komen te staan. Dit alles maakt dat betrokkenen van de bestuurder 'op aan kunnen'.

3.4.2 Handleiding voor de dataverzameling van de scan

Om door betrokkenen gepercipieerde bestuurlijk sociaal kapitaal te meten, stuurt de bestuurder een link met wachtwoord naar de online Qualtrics-vragenlijst door naar minimaal vijf interne medewerkers uit diverse geledingen, zoals een schoolleider, IB-er, lid van de GMR of RvT, en minimaal vijf externe contacten waarmee de bestuurder intensief en gedurende langere tijd samenwerkt, zoals een medewerker van een onderwijsbegeleidingsdienst, een gemeenteambtenaar of een regionale bestuurder uit het po of vo. Voor een betrouwbare 360-graden reflectie op het bestuurlijk sociaal kapitaal is het belangrijk het aantal en diversiteit van interne betrokkenen af te stemmen op de grootte van het bestuur; bij een klein bestuur kunnen vijf medewerkers een goed afspiegeling van de diverse geledingen zijn, bij een groot bestuur is het benodigde aantal minimaal 10 tot 15 medewerkers. Het aantal van vijf externe betrokkenen zal waarschijnlijk bij zowel kleine als grote besturen de grens van het haalbare zijn.

3.4.3 Bestuurspecifieke rapportage

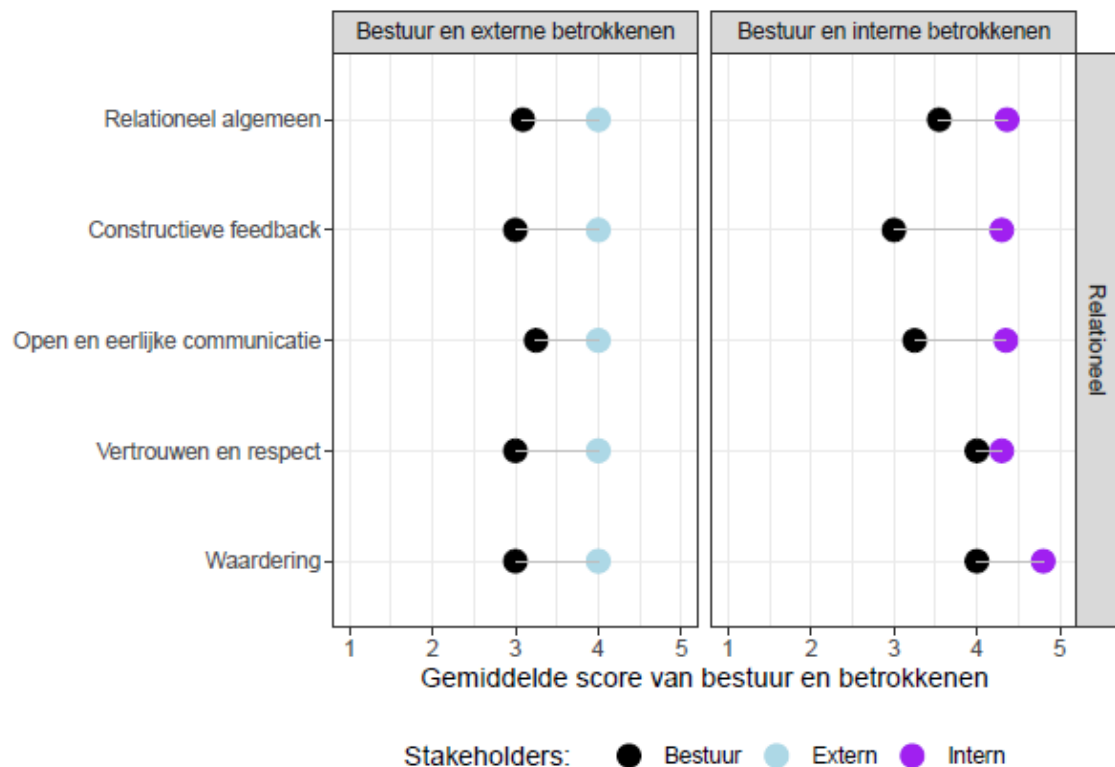
De bestuurspecifieke conceptrapportage toont de resultaten van de online-vragenlijst in twee figuren per sociaal kapitaal domein; ze tonen het interne en externe sociaal kapitaal van de bestuurder en de reflectie van de respectievelijke betrokkenen hierop. Na de figuren volgt een lijst met gerichte adviezen ter verbetering van het bestuurlijk sociaal kapitaal per domein (zie 4.4.1). Welke adviezen gegeven worden is afhankelijk van de score op de stellingen van de online-vragenlijst. Hieronder gaan we in op de belangrijkste onderdelen van de rapportage: de constructie van de figuren en de samenstellingen van de lijst met adviezen.

Constructie van de figuren

De figuren in de rapportage, zogenaamde Cleveland plots, geven de beoordeling van het bestuurlijk sociaal kapitaal van een onderwijsorganisatie weer. Daartoe wordt in R-Markdown voor iedere respondent de gemiddelde score voor de stellingen die behoren bij een bepaald deelaspect van sociaal kapitaal berekend. Vervolgens wordt deze gemiddelden geaggregeerd naar de stakeholdergroep - bestuur, interne betrokkenen of externe betrokkenen – waartoe de respondent behoort. Dit resulteert in het stakeholdersgemiddelde voor een bepaald deelaspect. Het stakeholdersgemiddelde is gepresenteerd als een bolletje in de figuren, zoals hieronder voor het totaal en de deelaspecten van relationeel sociaal kapitaal.

Figuur 6

Voorbeeld van de beoordeling van relationeel sociaal kapitaal



Niet alle stellingen zijn aan alle respondenten voorgelegd; externe betrokkenen hebben geen stellingen over het cognitieve domein van sociaal kapitaal gehad. Bovendien is aangenomen dat de stellingen voor de bestuurder over structureel sociaal kapitaal voor zowel interne als externe betrokken van toepassing is. In de figuren van de rapportage komt dit tot uitdrukking in een gelijke score voor het bestuur in het linker (bestuur en externe betrokkenen) en rechter panel (bestuur en interne betrokkenen) bij cognitief sociaal kapitaal.

Adviezen

Naast de figuren over de beoordeling sociaal kapitaal bevat de rapportage ook een lijst met adviezen ter verbetering. Per domein wordt automatisch een lijst met maximaal tien adviezen gegenereerd door R-Markdown. De gegeven adviezen zijn echter afhankelijk van de score op de stellingen in de online vragenlijst. Aan iedere stelling hebben we een set van adviezen gekoppeld. In eerste instantie worden alleen de deelaspecten geselecteerd waarop een stakeholdersgroep relatief laag

heeft gescoord: de positie van het bolletje voor het deelaspect zoals gepresenteerd in Figuur 6 is kleiner gelijk aan 3. Vervolgens wordt gekeken welke stellingen de laagst scoren binnen het betreffende deelaspect. De oplopende sortering zorgt ervoor dat de gepresenteerde lijst met adviezen in de rapportage start met de adviezen die behoren bij de laagst scorende stelling(en) binnen de laagste scorende deelaspect van een stakeholdersgroep (bolletje). Er is overlap mogelijk in adviezen mogelijk, maar hiervoor wordt gecorrigeerd. Zo wordt per dimensie van sociaal kapitaal maximaal 10 unieke adviezen gepresenteerd. Omdat er een rangschikking van deze adviezen niet betekenisvol is, is de volgorde van de adviezen willekeurig. De adviezen zijn bedoeld als handreiking, suggesties ter verbetering. Of het toepassen daadwerkelijk leidt tot een hogere mate van sociaal kapitaal is afhankelijk van veel factoren waaronder de context en complexiteit van de organisatie.

3.4.4 Piloten scan Bestuurlijk Sociaal Kapitaal

De laatste stap bij de ontwikkeling van de scan Bestuurlijk Sociaal Kapitaal betreft het uitproberen van de conceptscan door meerpitter po-besturen die niet deel uitmaken van het consortium om met de feedback die zij geven tot een verbeterde versie te komen. Iedere consortiumbestuurder heeft daartoe twee bekende po-bestuurders gevraagd om mee te werken aan het piloten. De acht participerende pilotbestuurders hebben de online-vragenlijst zelf ingevuld en de link doorgestuurd naar enkele interne en externe betrokkenen. Na het sluiten van de deadline ontvingen zij via de onderzoeker een rapportage van hun bestuurlijk sociaal kapitaal. In een Teamsmeeting met de pilotbestuurder, consortiumbestuurder en onderzoeker is de scan geëvalueerd. Daarbij zijn onder meer de volgende vragen aan de orde gekomen:

- Komen de resultaten overeen met verwachtingen?
- Zijn de tekst, figuren en tabellen duidelijk en begrijpelijk? Moet het beknopter of anders geformuleerd?
- Wat vind je van de adviezen? Zetten ze actief aan tot reflectie?
- Wat zijn de verbeterpunten als we een dergelijke scan via de PO-raad breed beschikbaar willen maken?

De verkregen feedback van de pilotbestuurders hebben we verwerkt in de finale versie van de scan Bestuurlijk Sociaal Kapitaal. Na technische doorontwikkeling zullen we de scan binnenkort breed beschikbaar stellen.

4. DISCUSSIE EN CONCLUSIE

Schoolbesturen worden in Nederland verantwoordelijk gehouden voor de onderwijskwaliteit op de scholen die onder hen ressorteren, maar bestuurders kunnen deze kwaliteit alleen indirect beïnvloeden. Een manier waarop ze dit effectief zouden kunnen doen is door meer te focussen op de inzet en verbetering van het sociaal kapitaal van hun organisatie. Sociaal kapitaal is namelijk één van de weinige bestuurlijke kenmerken waarvan we weten dat het de onderwijskwaliteit kan bevorderen (Honingh e.a., 2017; Hooge e.a., 2015; Land, 2002). Wetenschappelijk onderzoek naar bestuurlijk sociaal kapitaal is schaars. Het doel van dit onderzoek is om meer inzicht te verkrijgen in het werkende mechanisme van sociaal kapitaal op scholen, waarbij de bestuurder centraal staat. Wat doen basisschoolbesturen om het sociaal kapitaal van hun organisatie te bevorderen? Leiden deze bestuurlijke handelingen volgens interne en externe betrokkenen daadwerkelijk tot verbetering van het sociaal kapitaal of ervaren ze dit niet? En houdt dit bestuurlijk handelen mogelijk ook verband met het transformationeel leiderschapsgedrag van de bestuurder?

We hebben vier verdiepende case-studies uitgevoerd waarbij kwalitatieve en kwantitatieve resultaten zijn geïntegreerd (*mixed-methods*). Het onderzoek is gebaseerd op de theorie van sociaal kapitaal. We hebben onderscheid gemaakt in intern en extern sociaal kapitaal en onderscheiden daarbinnen in drie domeinen: cognitief, structureel en relationeel sociaal kapitaal. Hieronder bediscussiëren we onze resultaten en trekken we conclusies per onderzoeksvraag.

Onderzoeksvraag 1: Verschillen besturen met de focus op intern én extern sociaal kapitaal in intensiteit en diversiteit van hun interne en externe contacten ten opzichte van besturen met de focus op intern sociaal kapitaal?

We hebben gevonden dat de bestuurders 65% van hun werktijd aan ingeplande overlegsituaties besteden. Het zijn vrijwel altijd afspraken met hooguit twee typen actoren. De bestuurders zijn vooral met interne zaken bezig aangezien het in bijna drie-kwart van de overlegtijd gaat om afspraken met interne medewerkers. Een kleine kwart van de overlegtijd is met externe personen of instanties. Bestuurders verschillen onderling vooral in het aantal overleggen met één type externe contacten. Bestuurders die in voorafgaand onderzoek (Reezigt e.a., 2019) zijn getypeerd als besturen met de focus op intern én extern sociaal kapitaal blijken in ons onderzoek meer werktijd te besteden aan afspraken met een of twee typen externe contacten dan besturen met de focus op intern sociaal kapitaal. Dit betekent dat de eerder gemaakte typering van schoolbestuurders wordt onderbouwd door onze gedetailleerde agenda-inventarisatie over 2020.

Wat de diversiteit van interne contacten betreft hebben we gevonden dat de schoolbestuurders hierin weinig verschillen. Ze hebben het meest intensief contact met alleen schoolleiders, gevolgd door stafbureau-medewerkers en dan de RvT en GMR/MR. De intensiteit van interne contacten verschilt daarentegen wel tussen besturen, duidend op een verschil in focus die mogelijk samenhangt met de context waarin het bestuur opereert en de complexiteit van de onderwijsorganisatie. Afspraken met twee typen interne contacten komen veel minder voor: het gaat dan vrijwel altijd om overleggen met schoolleiders en stafmedewerkers. Inventarisatie van de externe contacten leert dat bestuurders de meeste tijd besteden aan afspraken met regionale collegiale onderwijsinstellingen, direct gevolgd door informele afspraken met externen (recepties, conferenties, openbare bijeenkomsten e.d.). De schoolbestuurders in dit onderzoek verschillen van elkaar in de afspraken met regionale collegiale onderwijsinstellingen. De twee besturen die behoren tot de besturen met de focus op intern én extern sociaal kapitaal besteden beduidend meer tijd aan overleggen met regionale collegiale onderwijsinstellingen dan de andere twee besturen. De gevonden verschillen passen opnieuw bij eerder gemaakte typering van schoolbesturen (Reezigt e.a., 2019).

We hebben gevonden dat de twee schoolbesturen die getypeerd zijn door hun aandacht voor intern én extern sociaal kapitaal in de praktijk relatief veel tijd besteden aan externe contacten. Ze hebben dan vooral vaker contacten met regionale collegiale onderwijsinstellingen. Reezigt e.a. (2019) zeggen over dit type schoolbesturen dat ze meer maatregelen tegen de krimp in leerlingenaantallen hebben getroffen - zoals een school opheffen, scholen fuseren of samenwerkingsscholen vormen - dan de drie andere typen besturen die ze hebben onderscheiden. Dit duidt op de beschikking hebben over een bredere palet van mogelijk toe te passen beleidsmaatregelen, passend bij het belang van externe contacten voor de inbreng van nieuwe ideeën en hulpbronnen (Burt, 2005; Saatcioglu & Sargut, 2014), de vorming van allianties, de omgang met onzekerheden en het verstevigen van de legitimiteit van de onderwijsorganisatie in de (lokale) samenleving (Land, 2002).

De resultaten van onze gedetailleerde agenda-inventarisatie sluiten goed aan bij de globaler gemeten intensiteit en diversiteit van externe contacten in het onderzoek van Hooge e.a. (2015). Zij hebben gevonden dat bestuurders het meest

frequent contact hebben met andere onderwijsorganisaties, direct gevolgd door externe onderwijsadviesbureaus en andere adviesorganisaties (p 70, Tabel 13). In ons onderzoek staan andere onderwijsorganisaties steeds in de top 3, en externe onderwijsadviesbureaus en -organisaties op plek 4 of 5. Hooge e.a. (2015) concluderen dat op 'basis van hoe de bestuurders over hun externe relaties spreken, blijkt dat zij zowel strategieën van verbinden als van afschermen hanteren. Van verbinden worden meer voorbeelden genoemd dan van afschermen'. Bij verbinden, ook wel 'bridging' genoemd (Honig & Hatch, 2004), gaat het om strategieën van aanvaarden, compromis zoeken en beïnvloeden die bestuurders toepassen (Oliver, 1991). Bij afschermen gaat het om bestuurlijk handelen dat past bij de strategieën van vermijden en trotseren (Oliver, 1991). Saatcioglu e.a. (2011) hebben gevonden dat voor 'bridging' (externe contacten) informele banden een groter effect hebben op onderwijskwaliteit dan formele banden, maar hun studie bood hiervoor geen nadere verklaring. Mogelijk is verbindende strategieën toepassen in informele settings een werkzaam mechanisme van hoe schoolbesturen het externe sociaal kapitaal kunnen bevorderen. Het past in ieder geval bij onze observatie dat 'informele communicatie met externen' bij besturen met de focus op intern én extern sociaal kapitaal op een hogere positie in de top 5 staat dan bij besturen met de focus op (alleen) intern sociaal kapitaal. Toekomstig grootschaliger onderzoek zou hier meer duiding aan kunnen geven.

Onderzoeksvraag 2: Hoe beoordelen bestuurders, interne en externe betrokkenen het bestuurlijk handelen om het sociaal kapitaal van hun onderwijsorganisatie te bevorderen?

Wat bestuurders in de praktijk doen om het sociaal kapitaal van hun organisatie te verbeteren en hoe dit ervaren wordt door betrokkenen is bevraagd per domein van sociaal kapitaal. Binnen het cognitieve domein hebben we gevonden dat het met de deelaspecten bekendheid en helderheid van de beleidsdoelen voor onderwijskwaliteit en de vasthoudendheid van de visie op onderwijskwaliteit en leiderschap wel goed gaat. Bestuurders en interne betrokkenen zijn daarentegen het meest kritisch over het draagvlak binnen de organisatie voor de beleidsdoelen en visie op onderwijskwaliteit. Binnen het structurele domein van sociaal kapitaal wordt het contact leggen met relevante derden en het samen leren met internen middels thematische of doelgerichte werkgroepen als positief beoordeeld door zowel interne als externe betrokkenen. Wat minder goed beoordeeld wordt is het samen leren met externen bij dergelijke werkgroepen waarbij de langdurige commitment van externen als zorgelijk punt naar voren wordt gebracht. Ook de kwaliteit en snelheid van informatiedeling en -uitwisseling is een aspect wat verbetering behoeft volgens bestuurders en betrokkenen. In vergelijking met de cognitief en structureel sociaal kapitaal is in het algemeen de beoordeling van de relationele dimensie het meest positief. De bestuurder is hierover enigszins positiever dan de interne en externe betrokkenen. Vooral de openheid van de interne en externe communicatie en de bespreekbaarheid van problemen is veelvuldig als goed beoordeeld. Ook de waardering die betrokkenen ervaren voor hun inbreng op het bestuurlijk beleid of het werk van de bestuurder is goed. Aspecten die verbetering behoeven zijn met name de aanwezigheid van een teamspirit en in mindere mate het algemeen vertrouwen hebben in elkaar, en vertrouwen in elkaars integriteit. Figuur 7 toont een samenvatting van onze bevindingen.

Figuur 7:

Samenvatting van de beoordeling sociaal kapitaal

Cognitieve dimensie:

☹ Draagvlak voor de beleidsdoelen en visie m.b.t. onderwijskwaliteit

☺ Vasthoudendheid van de visie op onderwijskwaliteit

Structurele dimensie:

☹ Samen leren bij doelgerichte werkgroepen met externen

☹ Kwaliteit van informatiedeling van extern naar intern

☺ Samen leren bij doelgerichte interne werkgroepen

Relationele dimensie:

☹ Vertrouwen

☹ Teamspirit

☺ Uitingen van waarderingen door bestuurders

☺ Openheid onderlinge communicatie

☺ Bespreekbaarheid problemen

Reflectie op onze bevindingen vanuit andere empirisch wetenschappelijk onderzoek is beperkt mogelijk. Hooge e.a. (2015) conceptualiseerden de structurele dimensie van sociaal kapitaal anders dan wij hebben gedaan. Ze brachten de structuur van professionele en persoonlijke relaties in de sociale netwerken van de bestuurlijke gemeenschap (bestuur, schooldirecteuren, staf) in kaart met sociogrammen en sociale netwerkanalyse. Ze vonden dat binnen de bestuurlijke gemeenschap twee keer zo veel professionele relaties en interacties worden aangegaan dan persoonlijke (wel eens persoonlijke gesprekken voeren). Uit hun grootschalige survey-onderzoek is gebleken dat in het algemeen sprake is van hoge mate van gedeelde visie en onderling vertrouwen tussen bestuurders, bestuurlijke stafleden en schooldirecteuren, en dat gedeelde visie significant hoger scoort dan het onderling vertrouwen. Reezigt e.a. (2019) voerden een vergelijkbare survey-onderzoek uit en concludeerden dat bestuurders in het algemeen erg tevreden zijn over hun contacten met intern toezicht en schoolleiders, en iets minder tevreden zijn over hun GMR-contacten; dit patroon kwam tot uiting bij alle deelaspecten van intern sociaal kapitaal. Dergelijke survey's geven echter een heel globaal beeld van de mate van intern sociaal kapitaal van een organisatie. In het algemeen lijkt het sociaal kapitaal binnen de bestuurlijke gemeenschap wel op orde, maar zicht op een werkingsmechanisme bieden ze niet. Daarvoor zijn aanknopingspunten verkregen uit cases-studies noodzakelijk.

De zes case-studies van Hooge e.a. (2015) geven een minder positief en genuanceerder beeld dan de survey-resultaten: het sociaal kapitaal van een bestuurlijke gemeenschap verschilt sterk per onderwijsorganisatie. Er blijkt een grote variatie in onderling vertrouwen en gedeelde visie (van zeer laag tot hoog) te zijn en dit kan variëren per subgroep. Verder constateerden ze dat onderling vertrouwen en gedeelde visie zijn gebaseerd op hoe bestuurders, bestuurlijke stafleden en schooldirecteuren elkaars capaciteiten, kennis en denk- en werkniveau inschatten. Hoe interessanter men elkaar vindt als gesprekspartner en hoe meer vertrouwen men heeft in elkaars capaciteiten, hoe meer relaties worden aangeknoopt en interacties er zijn, hetgeen weer leidt tot meer onderling vertrouwen en bereidheid om een gezamenlijke visie en werkwijze te ontwikkelen. Deze constatering biedt een aanknopingspunt voor hoe intern sociaal kapitaal van tenminste de bestuurlijke gemeenschap zou kunnen worden bevorderd. Het verdient aanbeveling om dit in toekomstig grootschaliger onderzoek mee te nemen om de consistentie van deze observaties van Hooge e.a. (2015) vast te stellen.

Ons onderzoek kent een bredere insteek dan dat van Hooge e.a. (2015). Zij hebben bij de survey en case-studies alleen de bestuurlijke gemeenschap (bestuurders, schooldirecteuren, stafmedewerkers) betrokken. Wij hebben ook gesproken met externe betrokkenen en medewerkers die niet tot de bestuurlijke gemeenschap behoren. Met name de ervaring van externe betrokkenen boden een nieuw kijk op het structurele en relationele bestuurlijk sociaal kapitaal. Hoewel de beoordeling van de deelaspecten in grote lijn overeenkwam met die van interne betrokkenen, is toch een opvallend aspect naar voren gekomen bij externe betrokkenen. Bij structureel sociaal kapitaal noemen externe betrokkenen beduidend meer verbeterpunten voor de kwaliteit van de informatie-uitwisseling met de bestuurders dan de bestuurders zelf. De verbeterpunten hadden betrekking op het inzicht in de interne overlegstructuren van de schoolorganisatie - voor externen is het vaak onduidelijk wie met wie overlegt, en wie welk mandaat heeft - en de aanwezigheid van meerdere informatiekanaalen - wat leidt tot versnipperde informatie en onzekerheid bij externen over de volledigheid en objectiviteit ervan. Onze gekozen conceptualisatie en operationalisatie van extern sociaal kapitaal - deelaspecten van constructief en relationeel sociaal kapitaal zijn ook van toepassing op externe contacten met wie het bestuur intensief en langdurig samenwerkt - zijn een zinvolle aanpak gebleken voor meer inzicht in de werking van sociaal kapitaal.

Tot slot hebben we ook nog naar de associatie tussen het type bestuur en de beoordeling van sociaal kapitaal gekeken (Reezigt e.a., 2019). In onze case-studies hebben we geen indicaties gevonden dat de beoordeling van het sociaal kapitaal samenhangt met de typering van de besturen volgens Reezigt e.a. (2019).

Concluderend kunnen we stellen dat bij basisschoolbesturen die beschikken over relatief veel sociaal kapitaal er nog wel groeiroom is. Bij cognitief sociaal kapitaal gaat het dan om verbetering van het draagvlak binnen de organisatie voor de beleidsdoelen en visie op onderwijskwaliteit. Bij structureel sociaal kapitaal lijkt het samen leren bij werkgroepen waaraan ook externen deelnemen en de kwaliteit en snelheid van informatiedeling en -uitwisseling een relatief zwak punt te zijn. Bij relationeel sociaal kapitaal behoeft de teamspirit binnen de organisatie verbetering, evenals het hebben van (algemeen) vertrouwen in elkaar en vertrouwen in elkaars integriteit. Als we onze bevindingen leggen naast de resultaten uit de case-studies van Hooge e.a. (2015), dan lijken we toch een belangrijk onderdeel van het werkende mechanisme van sociaal kapitaal in zicht te krijgen. Extra aandacht besteden aan het (algemeen) vertrouwen in elkaar en het draagvlak voor beleidsdoelen en visie op onderwijskwaliteit zouden wel eens potentieel relevante 'knoppen om aan te draaien' kunnen zijn voor schoolbestuurders. Maar enige nuancering is hier op zijn plaats. Of dit daadwerkelijk leidt tot verbetering van het sociaal kapitaal van de organisatie is waarschijnlijk afhankelijk zijn van de context en (sociale) complexiteit van de organisatie (Hooge, 2013; Honingh, e.a., 2022). Deze veronderstellingen verdienen aandacht in toekomstig verklarend onderzoek.

Onderzoeksvraag 3: In welke mate hangt transformationeel leiderschap samen met het bestuurlijk intern sociaal kapitaal?

In het algemeen is voor de consortiumbesturen een vrij hoge mate van transformationeel leiderschap vastgesteld; de zelfbeoordeling van de bestuurders is iets hoger dan de reflectie daarop van de schoolleiders. Bestuur A kenmerkt zich doordat het bewust afwacht met ingrijpen als zich problemen in de organisatie voordoen, en Bestuur C doordat schoolleiders ervaren dat het bieden van en bouwen aan een visie door het bestuur minder aan de orde is. Dit laatste is ook het geval bij bestuur B. Daarentegen kenmerkt bestuur C zich positief door het intellectueel stimuleren van medewerkers volgens haar schoolleiders.

Kijken we inhoudelijk naar de deelaspecten van transformationeel leiderschapsgedrag dan constateren we een zekere mate van overlap met cognitief en relationeel sociaal kapitaal. Visie bieden, bouwen aan een visie, uiting geven aan idealisme door de bestuurder - deelaspecten van transformationeel leiderschap - sluiten vrij goed aan bij gedeelde visie op onderwijskwaliteit en leiderschap binnen de organisatie, deelaspecten van cognitief sociaal kapitaal. Verder past individueel aandacht geven - deelaspect van transformationeel leiderschap - goed bij diverse deelaspecten van relationeel sociaal kapitaal, zoals bespreekbaarheid van problemen, tolerante omgang met gemaakte fouten, waardering van de inbreng van betrokkenen op het bestuurlijk beleid. Er is dus sprake van inhoudelijke overlap maar de invalshoek is verschillend. Bij sociaal kapitaal gaat het om het gezamenlijke, geldend voor de gehele organisatie, bij transformationeel leiderschap vooral om de stimulerende rol van de bestuurder. Op basis van deze overlap kan men een positieve samenhang tussen transformationeel leiderschapsgedrag en cognitief en relationeel bestuurlijk sociaal kapitaal verwachten. De kwalitatieve interview data over cognitief sociaal kapitaal van interne betrokkenen onderbouwen deze veronderstelling, maar voor relationeel sociaal kapitaal zijn de resultaten minder eenduidig. Bij twee van de drie besturen wordt deze laatste associatie niet terug gevonden in de interviews met interne betrokkenen. Het exploratieve karakter van ons onderzoek maakt dat we hier geen nadere conclusies aan kunnen verbinden.

De deelaspecten van transformationeel leiderschapsgedrag die inhoudelijk los staan van sociaal kapitaal kunnen een aanvullend beeld geven van de eventuele associatie. Het gaat dan vooral om hoge prestatieverwachtingen hebben, snel ingrijpen en status-quo uitdagen (Pearce & Sims, 2002). De vier schoolbesturen variëren hierin duidelijk, maar een verband leggen met het type bestuur is niet zinvol gebleken. Toekomstig grootschaliger onderzoek naar leiderschapsgedrag, inclusief deze 'losse'-deelaspecten zal een completer beeld geven van meerwaarde van een bepaald type leiderschap voor de bevordering van intern en of extern sociaal kapitaal. Het verdient aanbeveling om hier in de toekomst op in te zetten.

Onderzoeksvraag 4: Hoe kan een scan Bestuurlijk Sociaal Kapitaal worden vormgegeven ?

Op basis van onze onderzoeksresultaten over de beoordelingen van sociaal kapitaal door bestuurder en interne en externe betrokkenen (onderzoeksvraag 3) hebben de onderzoekers en consortiumbestuurders gezamenlijk een zelfevaluatie-instrument ontworpen waarmee schoolbestuurders in het primair onderwijs hun sociaal kapitaal kunnen meten. De scan Bestuurlijk Sociaal Kapitaal maakt gebruik van een 360-graden feedback methodiek: zowel bestuurders (zelf beoordeling) als relevante interne en externe betrokkenen (gespiegelde reflectieve beoordeling) kunnen hun waardering geven over het sociaal kapitaal van de onderwijsorganisatie. Ze vullen daartoe een online gevalideerde vragenlijst in over deelaspecten van sociaal kapitaal, hetgeen 5-10 minuten duurt. Na het verstrijken van de deadline wordt (nu nog) semiautomatisch een bestuurspecifieke rapportage met de resultaten van de beoordeling per domein en stakeholdergroep gemaakt, aangevuld met gerichte adviezen ter verbetering. Een conceptversie van de scan is uitgetoetst door andere po-besturen. De gebruikerservaringen zijn bijeengebracht en de scan is bijgesteld. De scan zal technisch worden doorontwikkeld en voor algemeen gebruik beschikbaar worden gemaakt met medewerking van de PO-raad.

Het eindproduct, de scan Bestuurlijk Sociaal Kapitaal, biedt een praktische en laagdrempelige tool om een belangrijk onderdeel van bestuurlijk vermogen te inventariseren. De resultaten en bijbehorende adviezen kunnen dienen als startpunt voor organisaties om hierover met elkaar in gesprek te gaan en gericht te gaan werken aan verbetering van het sociaal kapitaal. De toepasbaarheid van de gegeven adviezen zal context afhankelijk zijn. Verschillen in sociale en organisatorische complexiteit van schoolorganisaties maakt dat er geen sprake is van een optimale aanpak die in alle organisaties goed uitpakt.

De nieuwe inzichten en opbrengsten uit onze studie moeten worden gezien in licht van enkele beperkingen. Ten eerste is dat de kleine selectie steekproef. Alle data zijn afkomstig van vier meerpitterbesturen die gekenmerkt worden door een relatief hoge mate van sociaal kapitaal. Deze besturen maakten deel uit van een steekproef van 34 besturen in het reguliere primair onderwijs die met krimp in leerlingenaantallen te maken hebben (gehad) (Reezigt e.a., 2019). Deze besturen zijn getypeerd met behulp van latente klassen analyse in vier groepen. Naast de twee typen die hier gepresenteerd zijn, gaat het ook om besturen met een 'gemiddeld bestuurlijk vermogen' (n=11) en besturen met de 'focus op de formatieve

evaluatiecyclus' (n=8). De groep met besturen met focus op intern én extern sociaal kapitaal bestond uit 7 besturen en de groep met besturen met focus op intern sociaal kapitaal uit 5. Deze twaalf scholen hebben we benaderd voor deelname aan het huidige onderzoek. Onze keuze om alleen deze twee typen besturen te benaderen heeft als voordeel dat ze als 'good practice' zouden kunnen dienen voor scholen die hier minder aandacht aan sociaal kapitaal besteden. De verkregen adviezen ter verbetering zijn waarschijnlijk betekenisvol(ler); hoe kan het sociaal kapitaal (nog) beter worden. Nadeel van deze selectie is dat de algemene generaliseerbaarheid van de resultaten in dit onderzoek en de universele geldigheid van de adviezen onduidelijk is. De kleinschaligheid van onze studie is ingegeven door een beperkt budget en tijd. Een andere selectie van besturen, bijvoorbeeld één bestuur per type, had geleid tot iets betere representativiteit, maar niet tot een goede generaliseerbaarheid naar alle Nederlandse reguliere basisschoolbesturen. Alleen een grootschaliger mixed-methods vervolgonderzoek kan hier uitkomst bieden.

Een tweede beperking is de meting van enkele deelaspecten van sociaal kapitaal. Hoewel de online-vragenlijst die ten grondslag ligt aan de scan gebaseerd van gevalideerde vragenlijsten (Saatcioglu & Sargut, 2014), is het aantal items over met name de kwaliteit van informatiedeling van extern naar intern (structureel sociaal kapitaal) en uitingen van waardering door bestuurders (relationeel sociaal kapitaal) is nogal summier gebleven. Voor de constructie van betrouwbaarheid schalen zal het nodig dat ieder deelaspect van sociaal kapitaal met tenminste vier items gemeten wordt. Voor cognitief sociaal kapitaal is dat nu al het geval, maar voor de andere domeinen zal dit meegenomen worden bij de doorontwikkeling van de scan Bestuurlijk Sociaal Kapitaal. Mogelijk vormen de codes voor de beoordeling van sociaal kapitaal hiervoor een waardevol uitgangspunt.

Een derde beperking is de meting van transformationeel leiderschap geweest. Ook hiervoor zijn twee bestaande vragenlijsten gebruikt (Pearce en Sims, 2002; Geijsel e.a., 2009), maar er was een aanzienlijke inhoudelijke overlap tussen de twee. Dit is onwenselijk. De beperkte omvang van ons onderzoek maakte validering en bepaling van de betrouwbaarheid achteraf niet zinvol. In toekomstig grootschaliger onderzoek zal aandacht besteedt moeten worden aan deze overlap en gekozen moeten worden voor een beperkte set van items die conceptueel het best passen bij het construct. Daarnaast is het ook zinvol om bij de bestudering van de samenhang tussen transformationeel leiderschapsgedrag en intern sociaal kapitaal ook naar het domein van structureel sociaal kapitaal te kijken. In het huidige onderzoek was dit niet goed mogelijk.

5. LITERATUUR

- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free press.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bronneman, R. (2011). *Overheid en onderwijsbestel. Beleidsvorming rond het Nederlandse onderwijsstelsel, 1990 – 2010*. Academisch Proefschrift. Den Haag: SCP.
- Budding, G., & Groot, T. (2003). New Public Management: grondslagen en effecten. *Economisch Statistische Berichten*, 88(4420), 556-560.
- Burt, R. S. (2000). The network structure of social capital. *Research in Organizational Behaviour*, 22, 345-423.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital, *American Journal of Sociology*, 94, s95-s120.
- Coleman, J.S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Fredette, C., & Bradshaw, P. (2012). Social capital and nonprofit governance effectiveness. *Nonprofit Management & Leadership*, 22(4), 391-409.
- Geijsel, F. P., Slegers, P. J. C., Stoel, R. D., & Krüger, M. L. (2009). The effect of teacher psychological, school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406-427. <https://doi.org/10.1086/593940>
- Gudmundsson, G., & Mikiewicz, P. (2012). The concept of social capital and its usage in educational studies [Koncepcja kapitału społecznego i jej zastosowanie w badaniach edukacyjnych]. *Studia Edukacyjne*, 22, 55-79.
- Honingh, M., Basten, F., Oude Groote Beverborg, A., & Nolen, M. (2022). *Aard en doorwerking van sturingsrelaties: de sleutel tot toekomstgericht onderwijs?* Nijmegen: Institute for Management Research, Radboud University.
- Honingh, M., & Hooge, E. (2012). *Goed Bestuur in het primair onderwijs. Eindrapportage monitor Goed Bestuur primair onderwijs 2010-2012*. Nijmegen/Amsterdam: Radboud Universiteit/Hogeschool van Amsterdam.
- Honingh, M., Ruiter, M., & Thiel, S. van (2017). *Een internationale vergelijking van de relatie tussen onderwijsbestuur en de kwaliteit van onderwijs in het primair en voortgezet onderwijs - Nederlands exceptionalisme?* Nijmegen: Institute for Management Research.
- Honingh, M., & Thiel, S. van (2014). Kwaliteit als sleutel tot overheidsinterventie: een reflectie op de beleidsassumpties van autonomievergroting in het primair onderwijs. *Bestuurskunde*, 23(1), 18-26.
- Hooge, E.H. (2013). *Besturing van autonomie. Over de mythe van bestuurbare onderwijsorganisaties (oratie)*. Tilburg: TIAS, Tilburg University.
- Hooge, E., Janssen, S., 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: Tilburg University/TIAS School for Business and Society.
- Inspectie van het Onderwijs (2013). *De kwaliteit van het bestuurlijk handelen in het funderend onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2021). *Onderzoekskader 2021 voor het toezicht op de voorschoolse educatie en het primair onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
<https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/publicaties/2021/07/01/onderzoekskader-2021-primair-onderwijs>.
- Hulsbos, F., Anderson, I., Kessels, J., & Wassink, H. (2012). *Professionele ruimte en gespreid leiderschap*. (Rapport, 37). Heerlen: Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek LOOK Open Universiteit.
- Land, D. (2002). Local school boards under review: Their role and effectiveness in relation to students' academic achievement. *Review of Educational Research*, 72 (2), 229-278.

- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129. <https://doi.org/10.1108/09578230010320064>
- Nahapiet, J., & Ghoshal, S. (1998). Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage. *Academy of Management Review*, 23(2), 242-266.
- Moolenaar, N. M., Daly, A. J., & Slegers, P. J. C. (2010). Occupying the principal position: Examining relationships between transformational leadership, social network position, and schools' innovative climate. *Educational Administration Quarterly*, 46, 623-670.
- Moolenaar, N. M., Daly, A. J., & Slegers, P. J. C. (2011). Ties with potential: Social network structure and innovative climate in Dutch schools. *Teachers College Record*, 113(9), 1983-2017.
- Moolenaar, N. M. (2011). Het verborgen kapitaal. De kracht van sociale netwerken in Nederlandse basisscholen. *Personeel en Organisatie*, 27, 105-124.
- Oliver, C. (1991). Strategic responses to institutional processes. *Academy of management review*, 16(1), 145-179.
- Onderwijsraad (2016). *Een ander perspectief op professionele ruimte in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad. <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2016/09/27/een-ander-perspectief-op-professionele-ruimte-in-het-onderwijs>
- Oude Groote Beverborg, A, Slegers, P. J. C., & Veen, K. van. (2015). Fostering teacher learning in VET colleges: Do leadership and teamwork matter? *Teaching and Teacher Education*, 48, 22-33. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.015>.
- Pearce, C. L., & Sims, H. P. (2002). Vertical Versus Shared Leadership as Predictors of the Effectiveness of Change Management Teams: An Examination of Aversive, Directive, Transactional, Transformational, and Empowering Leader Behaviors. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 6(2), 172-197.
- PO-raad (2020). *Code goed bestuur in het primair onderwijs*. Utrecht: PO-raad.
- PO-raad (2019). *Handleiding bestuurlijke visitatie, leren van een frisse blik van buiten*. Utrecht: PO-raad. https://www.poraad.nl/system/files/themas/goed_bestuur/handleiding_bestuurlijke_visitatie.pdf
- Peeters, R., Hofman, R. H., & Frissen, P. H. A. (2013). *Het ongemak van autonomie. Onderwijsbeleid tussen vrijheid en verantwoording. Review van het BOPO-onderzoek naar 'educational governance' in de periode 2009-2012*. Den Haag / Groningen: NSOB, GION.
- Putman, R. D. (1995). Bowling Alone. America's Declining Social Capital, *Journal of Democracy*, 6(1), 56.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone. The collapse and revival of American community*. New York: Simon and Schuster.
- Reezigt, G. J., Rekers-Mombarg, L. T. M., & Spithoff, M. (2019). *Kwaliteit van sturing in het primair onderwijs: Bestuurlijk vermogen van schoolbesturen die met krimp te maken hebben*. Groningen: GION onderwijs/onderzoek.
- 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 Schools*, 10(1), 1-42.
- Saatcioglu, A., & Sargut, G. (2014). Sociology of school boards: A social capital perspective. *Sociological Inquiry*, 84(1), 42-74.
- Theisens, H., Hooge, E., & Waslander, S. (2016). Steering dynamics in complex education systems. An agenda for empirical research. *European Journal of Education*, 51(4), 463-477.
- Turkenburg, M. (2008). *De school bestuurd. Schoolbesturen over goed bestuur en de maatschappelijke opdracht van de school*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Van Waes, S., Moolenaar, N. M., Daly A. J., Heldens, H. H. P. F., Donche, V., Van Petegem, P., & Van den Bossche, P. (2016). The networked instructor: the quality of networks in different stages of professional development. *Teaching and Teacher Education*, 59, 295-308.
- Van De Valk, L. J. (2008). Leadership development and social capital: Is there a relationship? *Journal of Leadership Education*, 7, 47-64.

Van De Valk, L. J., Constas, M. A. (2011). A Methodological Review of Research on Leadership Development and Social Capital: Is There a Cause and Effect Relationship? *Adult Education Quarterly*, 61(1), 73-90.
DOI:10.1177/0741713610380443

Woolcock, M. (2001). The place of social capital in understanding social and economic outcomes, Isuma: *Canadian Journal of Policy Research*, 2001, 2(1), s. 13-14.

Wenger, E., Trayner, B., & de Laat, M. (2011). Promoting and assessing value creation in communities and networks: A conceptual framework. Heerlen: Open University.

Wieringen, F. van (2010). De onzekerheid van het onderwijs. *Nederlands Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 22(1), 29-46.

BIJLAGE 1: INTERVIEWLEIDRAAD BESTUURDER

Voorafgaand aan het interview met de bestuurder kiest het bestuur/de bestuurder zelf twee beleidsonderwerpen uit de afgelopen drie jaar binnen de volgende randvoorwaarden:

- ze hebben betrekking op de onderwijskwaliteit van scholen,
- **sociaal kapitaal** heeft een belangrijke rol gespeeld,
- haalbare en concrete beleidsdoelen zijn niet of moeizaam (minder succesvol) of juist snel en efficiënt (succesvol) gehaald binnen drie jaar.

Tabel 1.

Beleidsthema's die we bij het interview gaan bespreken	Contactgegevens van de drie belangrijkste betrokkenen* per thema	
1. Corona-crisis	1. Interne betrokkene: 2. Externe betrokkene: 3. Intern of extern betrokkene:	Naam: E-mail: Naam: E-mail: Naam: E-mail:
2. Succesvol verlopen beleidsthema:	1. Interne betrokkene: 2. Extern betrokkene: 3. Intern of extern betrokkene:	Naam: E-mail: Naam: E-mail: Naam: E-mail:
3. Minder succesvol verlopen beleidsthema:	1. Interne betrokkene: 2. Extern betrokkene: 3. Intern of extern betrokkene:	Naam: E-mail: Naam: E-mail: Naam: E-mail:

*) Per thema worden tenminste één interne en één externe betrokkenen uitgenodigd voor een interview via Teams.

ALGEMEEN

Eerst hebben we een aantal algemene vragen over intern en extern sociaal kapitaal die gelinkt worden aan **tenminste één gespreksthema**. Dit zijn de drie mogelijke kapstokken. **Het is niet de bedoeling ze steeds alle drie langs te lopen (want dit kost te veel tijd)**.

Later in dit interview volgen vragen die specifiek zijn gericht op twee van genoemde interne en externe betrokkenen uit Tabel 1. **Wie van de personen in Tabel 1 zijn de twee meest relevante betrokkenen per thema met het oog op de inzet en benutting van sociaal kapitaal?** Graag 1 extern en 1 interne betrokkenen aanduiden. Een betrokkene kan bij meerdere thema's terugkomen.

Toelichting op ieder beleidsthema

Alvorens de vragen over intern en extern sociaal kapitaal te stellen, willen we je vragen of je een **kort beeld kunt schetsen van de problematiek** bij ieder beleidsthema, zodat wij als interviewers hier goed begrip van krijgen. Wat was de aanleiding? Wat werd er van je gevraagd als bestuurder? Hoe heb je gehandeld?

Denk daarbij aan:

- Stellen van doelen van beleid, Strategie bepalen en uitvoeren, Intervenieren,
- Terugkoppeling over de effecten van gevoerd beleid.

Intern sociaal kapitaal

De eerste algemene vragen gaan over de manier waarop je als bestuur(der) zoekt naar afstemming en draagvlak binnen je organisatie, ter bevordering van de sturing en beleidsuitvoering en vorming van een hechte onderwijsgemeenschap.

1. Kun je vertellen op welke manier je **draagvlak voor beleid** probeert te creëren?
2. Op welke manier ondersteun je als bestuurder **de concrete uitvoering** van beleid binnen de scholen?
3. Ervaar je dat er binnen je organisatie sprake is van een **gedeelde visie op onderwijskwaliteit**? (*visie: toekomstig doel, wat willen wij als onderwijsorganisatie in de toekomst bereiken*). Waar blijkt dit uit?
4. Ervaar je dat er binnen je organisatie sprake is van een **gedeelde visie op leiderschap**? Waar blijkt dit uit?
5. Kun je vertellen over **hoe informatie** binnen je organisatie wordt **uitgewisseld**? Hoe kijk je naar je eigen rol hierbij?

Denk aan:

- open en eerlijke omgang met elkaar,
 - constructieve kritiek geven en accepteren,
 - open staan voor leren van elkaar.
6. Ervaar je binnen je organisatie **voldoende onderling vertrouwen en respect** om een gezamenlijke activiteiten van de grond te krijgen? En hoe je probeer dit op te bouwen of te borgen? Hoe kijk je naar je eigen rol hierbij?
 7. Intern en extern sociaal kapitaal kunnen elkaar versterken. De bestuurder is daarbij veelal de centrale figuur. Wat doe je als bestuurder om de **(kennis) input van extern betrokkenen te delen met of te verspreiden** binnen je organisatie?

BELEIDSTHEMA 1: CORONA-CRISIS

De Covid 19 heeft langer geduurd dan we oorspronkelijk dachten. Met name aan het **begin van Thema Z** (voorjaar 2020) kwam je als bestuur in een situatie van **crisismanagement** terecht. Dat was waarschijnlijk een geheel nieuwe situatie voor je, uniek in je loopbaan als bestuurder.

De volgende vragen zijn specifiek gericht op genoemde interne en externe betrokkenen.

Specifiek per interne of externe betrokkene (maximaal 2 keer doorlopen)

8. Kun je kort iets vertellen over **de rol** die *[interne betrokkene]* *[externe betrokkene]* heeft gespeeld bij de beleidsvoering (beleidsvorming en uitvoer van beleid ten tijde van corona? Waarom was hij/zij belangrijk?

Denk aan: belemmerende of bevorderende rol,
grootte van de rol (frequentie van contact).

9. Waarom heb je met deze *[interne betrokkene]* *[externe betrokkene]* **contact gezocht** over de beleidsvoering met betrekking tot corona? Hoe is hij/zij betrokken geraakt?
10. Op **welke manier** heeft deze *[interne betrokkene]* *[externe betrokkene]* invloed gehad op je werk als bestuurder bij de beleidsvoering ten tijde van corona? Wat was zijn/haar inbreng?

Denk aan: anekdotes, verhalen, adviezen, materiaal, nieuwe inzichten, creatieve oplossingen, extra financieringsbronnen.

11. Als zich een nieuw beleidsprobleem voordoet waarop je moet sturen, zou je dan **opnieuw contact zoeken** met deze *[interne betrokkene]* *[externe betrokkene]*? Waarom wel/niet?

Specifiek voor iedere externe betrokkene

12. Hoe **waardeer** je de inbreng van deze *[externe betrokkene]* op je werk als bestuurder bij beleidsvoering ten aanzien van corona?

Maak daarbij onderscheid in: Vooraf ingeschatte waarde

Feitelijke waarde.

Toekomstige waarde.

Geleerde les van Thema Z

13. Wat heb je geleerd over de inzet en benutting van sociaal kapitaal bij een acute situatie als Thema Z?

BELEIDSTHEMA 2 EN 3: SUCCESVOL EN MINDER SUCCESVOL BELEID

De volgende vragen zijn specifiek gericht op genoemde interne en externe betrokkenen bij thema 2, succesvol beleid en thema 3, minder succesvol beleid.

Specifiek per interne of externe betrokkene (maximaal 2 keer doorlopen per thema)

14. Kun je kort iets vertellen over **de rol** die *[interne betrokkene]* *[externe betrokkene]* heeft gespeeld bij de beleidsvoering (beleidsvorming en uitvoer van beleid) met betrekking tot *[Thema 2]* *[Thema 3]* ten tijde van corona? Waarom was hij/zij belangrijk?

Denk aan: belemmerende of bevorderende rol,
grootte van de rol (frequentie van contact).

15. Waarom heb je met deze *[interne betrokkene]* *[externe betrokkene]* **contact gezocht** over de beleidsvoering met betrekking tot *[Thema 2]* *[Thema 3]*? Hoe is hij/zij betrokken geraakt?
16. Op **welke manier** heeft deze *[interne betrokkene]* *[externe betrokkene]* invloed gehad op je werk als bestuurder bij de beleidsvoering met betrekking tot *[Thema 2]* *[Thema 3]*? Wat was zijn/haar inbreng?

Denk aan: anekdotes, verhalen, adviezen, materiaal, nieuwe inzichten, creatieve oplossingen, extra financieringsbronnen.

17. Als zich een nieuw beleidsprobleem voordoet waarop je moet sturen, zou je dan **opnieuw contact zoeken** met deze *[interne betrokkene]* *[externe betrokkene]*? Waarom wel/niet?

Specifiek voor externe betrokkene

18. Hoe **waardeer** je de inbreng van deze *[externe betrokkene]* op je werk als bestuurder bij beleidsvoering ten aanzien van *[Thema 2]* *[Thema 3]*?

Maak daarbij onderscheid in: Vooraf ingeschatte waarde; Feitelijke waarde;
Toekomstige waarde.

Geleerde les van 2. Succesvol beleid

19. Wat is de belangrijkste les die je geleerd hebt over de **inzet en benutting van sociaal kapitaal** bij *[Thema 2]*?

Geleerde les van 3. Minder Succesvol beleid

20. Wat is de belangrijkste les die je geleerd hebt over de **inzet en benutting van sociaal kapitaal** bij *[Thema 3]*?
21. Heeft de beleidsvoering met betrekking tot de (drie) gespreksthema's de **vorming van een hechte onderwijsgemeenschap** bevorderd of belemmerd? Kun je dit toelichten?

BIJLAGE 2: INTERVIEWLEIDRAAD INTERNE BETROKKE NE

Introductie

De vragen van dit interview gaan over de manier waarop het *Bestuur Y/Bestuurder X* zoekt naar afstemming en draagvlak binnen jullie onderwijsorganisatie en gebruik maakt van het aanwezige interne sociaal kapitaal. Dit heeft als doel de sturing en beleidsuitvoering te bevorderen en te komen tot een hechtere onderwijsgemeenschap.

Intern sociaal kapitaal heeft betrekking op de kwaliteit van de verbindingen tussen medewerkers binnen een organisatie. Het gaat dan om de kwaliteit van interacties en communicatie tussen medewerkers. Het begrip intern sociaal kapitaal is gebouwd uit drie aspecten:

- cognitieve aspect (gedeelde visie),
- structureel aspect (uitwisselen van informatie, samen leren) en
- relationele aspect (onderling vertrouwen).

Een hoge mate van intern sociaal kapitaal staat voor een hechte gemeenschap met sterke verbindingen, hetgeen noodzakelijk is voor een adequate uitvoering van sturing.

[Extern sociaal kapitaal gaat over de verbindingen van betrokkenen binnen de organisatie met mensen die buiten de organisatie staan. Als deze van goede kwaliteit zijn, komt er voldoende nieuwe informatie, ideeën, innovaties, input voor creatieve oplossingen binnen, waardoor de sturing op onderwijskwaliteit kan worden verbeterd].

We starten het interview met algemene vragen over hoe je het bestuurlijk beleid en de schoolcultuur ervaart. Dan volgen meer specifieke vragen waarbij je terugblijkt op de het beleidsonderwerp waarbij je nauw betrokken bent geweest. Deze vragen hebben meestal betrekking op het handelen van het Bestuur Y bij dit thema Z, bijvoorbeeld Thema Z. Wat heb je ervan gemerkt? Hoe heb je het ervaren? Verliep het beleid naar wens, wat jou betreft?

Het doel van het interview is een openhartig gesprek voeren over zowel positieve als negatieve ervaringen over samenwerking, communicatie en interacties tussen personen binnen jullie organisatie en met het Bestuur Y in het bijzonder. Voor het wetenschappelijke belang van dit onderzoek, willen we benadrukken dat eerlijke antwoorden voor ons het meest waardevol zijn. We verzekeren je dat alle antwoorden vertrouwelijk door ons worden behandeld en geanonimiseerd worden verwerkt in de verslaglegging. Je zult daar geen negatieve consequenties van ervaren.

Geef je toestemming voor het opnemen van dit gesprek?

Algemene vragen

ALGEMENE BELEID VAN BESTUUR Y

1a. Ervaar je in het algemeen een **gedeelde visie op onderwijskwaliteit** binnen jullie onderwijsorganisatie? Waarom wel/niet? Geef een voorbeeld.

1b. Wat **doet** het Bestuur Y/Bestuurder X om een gedeelde visie op onderwijskwaliteit te bereiken binnen jullie onderwijsorganisatie? Geef een voorbeeld. Verloopt dit naar jouw tevredenheid?

2a. Ervaar je dat er in het algemeen een **gedeelde visie op leiderschap** is binnen jullie onderwijsorganisatie? Waarom wel/niet? Geef een voorbeeld.

2b. Wat **doet** het Bestuur Y/Bestuurder X om een gedeelde visie op leiderschap te bereiken binnen jullie onderwijsorganisatie? Geef een voorbeeld. Verloopt dit naar jouw tevredenheid?

ALGEMEEN BELEID

3. Wat heeft het Bestuur Y/Bestuurder X gedaan om het **draagvlak te creëren voor het beleid** tijdens Thema Z? Geef een voorbeeld. Verliep dat naar jouw **tevredenheid**?
4. Op welke manier heeft het Bestuur Y/Bestuurder X de **uitvoering van beleid** binnen de onderwijsorganisatie ondersteunt tijdens Thema Z? Geef een voorbeeld. Verliep dit naar jouw **tevredenheid**?

SCHOOLCULTUUR

5. Wat heeft het Bestuur Y/Bestuurder X gedaan om een **open en eerlijke informatieuitwisseling** binnen jullie onderwijsorganisatie te bevorderen tijdens Thema Z? Verliep dit naar jouw tevredenheid?
6. Wat heeft het Bestuur Y/Bestuurder X gedaan om een **open en eerlijke omgang met elkaar** binnen jullie onderwijsorganisatie te bevorderen tijdens Thema Z? Verliep dit naar jouw tevredenheid?
7. Wat heeft het Bestuur Y/Bestuurder X gedaan om **constructief kritiek te geven en acceptatie** hiervan binnen jullie onderwijsorganisatie te bevorderen tijdens Thema Z? Verliep dit naar jouw tevredenheid?
8. Wat heeft het Bestuur Y/Bestuurder X gedaan om **open staan voor leren van en met elkaar** te bevorderen binnen jullie onderwijsorganisatie tijdens Thema Z? Verliep dit naar jouw tevredenheid?
9. Wat heeft het Bestuur Y/Bestuurder X gedaan om **informatie van externen** te delen of te verspreiden binnen jullie onderwijsorganisatie tijdens Thema Z? Verliep dit naar jouw tevredenheid?
10. Wat heeft het Bestuur Y/Bestuurder X gedaan om het **onderlinge vertrouwen en respect** binnen jullie onderwijsorganisatie te versterken tijdens Thema Z? Verliep dit naar jouw tevredenheid?
11. Ervaar je een verschil tussen **een-op-een communicatie en groepscommunicatie** met je bestuurder? Waarom wel/niet? Geef een voorbeeld?

WAARDERING

12. Op welke manier heb je invloed gehad op het **werk van de bestuurder persoonlijk** tijdens Thema Z?
Denk aan: anekdotes, verhalen, adviezen, materiaal, nieuwe inzichten, creatieve oplossingen, extra financieringsbronnen.
13. Hoe werd je **inbreng** op het beleid door het Bestuur Y/Bestuurder X **gewaardeerd** tijdens Thema Z? Verliep dit naar jouw **tevredenheid**? Is dit anders dan je van tevoren verwacht had?

AFSLUITING

14. Als zich een nieuw beleidsprobleem voordoet bij [Bestuur Y] waarbij je betrokken raakt, wat zou je dan willen veranderen in de onderlinge communicatie en interacties? Waarom?
15. Wat heb je **geleerd** over de **inzet en benutting** van de **mogelijkheden voor interacties en communicatie tussen medewerkers** [sociaal kapitaal] bij een situatie als het opstellen van het nieuwe invalplan?
16. Heeft de beleidsvoering bij de Thema Z de **vorming van een hechte onderwijsgemeenschap** bevorderd of belemmerd? Kun je dit toelichten?

BIJLAGE 3: INTERVIEWLEIDRAAD EXTERNE BETROKKENE

Introductie

De vragen van dit interview gaan over de manier waarop het *bestuur/bestuurder X* gebruik maakt van het aanwezige externe sociaal kapitaal. Dit heeft als doel de sturing en beleidsuitvoering te bevorderen met informatie en kennis van buiten de onderwijsorganisatie.

Extern sociaal kapitaal gaat over de verbindingen van betrokkenen binnen de organisatie met mensen die buiten de organisatie staan. Als deze van goede kwaliteit zijn, komt er voldoende nieuwe informatie, ideeën, innovaties, input voor creatieve oplossingen binnen, waardoor de sturing op onderwijskwaliteit kan worden verbeterd.

We starten het interview met algemene vragen over je rol bij de [Thema Z] van Bestuur Y. Dan volgen meer specifieke vragen over de communicatie en interactie met het bestuur van Bestuur Y; de inzet en benutting van het externe sociale kapitaal. Deze vragen hebben meestal betrekking op het handelen van het bestuur bij dit beleidsonderwerp, bijvoorbeeld Thema Z. Wat heb je ervan gemerkt? Hoe heb je het ervaren? Verliep het beleid naar wens, wat jou betreft?

Het doel van het interview is een openhartig gesprek voeren over zowel positieve als negatieve ervaringen over communicatie en interacties met [Bestuur Y] en met het bestuur in het bijzonder. Voor het wetenschappelijke belang van dit onderzoek, willen we benadrukken dat eerlijke antwoorden voor ons het meest waardevol zijn. We verzekeren je dat alle antwoorden vertrouwelijk door ons worden behandeld en geanonimiseerd worden verwerkt in de verslaglegging. Je zult daar geen negatieve consequenties van ervaren.

Geef je toestemming voor het opnemen van dit gesprek?

Extern sociaal kapitaal vragen gerelateerd aan Thema Z

ALGEMEEN

1. Kun je kort vertellen hoe het traject bij Thema Z is verlopen en wat daarbij jouw rol is geweest?

CULTUUR

2a. Ervaar je dat de **uitwisseling van informatie** met het bestuur van [Bestuur Y] op een open en eerlijke manier verloopt tijdens coronacrisis? Waarom wel/niet? Geef een voorbeeld.

2b. Wat heeft het bestuur [Bestuurder X] gedaan om een **open en eerlijke informatieuitwisseling** met jou te bevorderen bij Thema Z? Verliep dit naar jouw tevredenheid?

3a. Ervaar je dat **de omgang** met het bestuur van [Bestuur Y] op een **open en eerlijke manier** verloopt bij Thema Z? Waarom wel/niet? Geef een voorbeeld.

3b. Wat heeft het bestuur [Bestuurder X] gedaan om een **open en eerlijke omgang met jou** te bevorderen bij Thema Z? Verliep dit naar jouw tevredenheid?

4a. Ervaar je dat wederzijdse **constructieve wijze kritiek en acceptatie hiervan** mogelijk is bij je contacten met het bestuur van [Bestuur Y] bij Thema Z? Waarom wel/niet? Geef een voorbeeld.

4b. Wat heeft het bestuur [Bestuurder X] gedaan om **constructief kritiek geven en acceptatie hiervan** met jou te bevorderen tijdens het traject van de coronacrisis? Verliep dit naar jouw tevredenheid?

5a. Ervaar je dat het bestuur van [Bestuur Y] in het algemeen open staat voor '**leren van en met elkaar**' bij de coronacrisis? Waarom wel/niet? Geef een voorbeeld.

5b. Wat heeft het bestuur [Bestuurder X] gedaan om **open staan voor leren van en met jou** te bevorderen bij Thema Z? Verliep dit naar jouw tevredenheid?

6a. Ervaar je dat het bestuur van [Bestuur Y] in het algemeen **informatie** van externe partijen in voldoende mate **deelt of verspreidt binnen hun organisatie** bij Thema Z? Waarom wel/niet? Geef een voorbeeld.

6b. Wat heeft het bestuur [Bestuurder X] gedaan om **informatie van** externen te delen of te verspreiden binnen hun onderwijsorganisatie bij Thema Z? Verliep dit naar jouw tevredenheid?

7a. Ervaar je dat het bestuur van [Bestuur Y] voldoende **onderling vertrouwen en respect** toont bij de coronacrisis? Waarom wel/niet? Geef een voorbeeld.

7b. Wat heeft het bestuur [Bestuurder X] gedaan om het **onderlinge vertrouwen en respect** met jou te versterken tijdens het de coronacrisis? Verliep dit naar jouw tevredenheid?

7c. Ervaar je een verschil tussen **een-op-een communicatie** en **groepscommunicatie** met het bestuur [Bestuurder X] bij de coronacrisis? Waarom wel/niet? Geef een voorbeeld?

WAARDERING

8. Op welke manier heb je invloed gehad op het beleid van het bestuur bij Thema Z?

9. Op welke manier heb je invloed gehad op het **werk van de bestuurder persoonlijk** bij Thema Z?

Denk aan: anekdotes, verhalen, adviezen, materiaal, nieuwe inzichten, creatieve oplossingen, extra financieringsbronnen.

10. Hoe werd je **inbreng** op het beleid door het bestuur [Bestuurder X] **gewaardeerd** bij Thema Z? Verliep dit naar jouw **tevredenheid**? Is dit anders dan je van tevoren verwacht had?

AFSLUITING

11. Als zich een **nieuw beleidsprobleem** voordoet bij [Bestuur Y] waarbij je betrokken raakt, wat zou je dan willen **veranderen** in de onderlinge communicatie en interacties? Waarom?

12. Wat heb je **geleerd** over de **inzet en benutting** van de **mogelijkheden voor interacties en communicatie met externe betrokkenen** [extern sociaal kapitaal] bij een situatie als bij Thema Z?

BIJLAGE 4: DEDUCTIEVE CODERINGSSHEMA VOOR INTERVIEWS MET BESTUURDERS EN BETROKKENEN

Geïnterviewde betrokkene	Deductieve codes	Label deductieve codes
Cognitieve deelaspecten van sociaal kapitaal		
Intern	BestuurlijkeVisie_Onderwijskwaliteit_draagvlak	Gedeelde visie breed gedragen; committeren aan visie (<i>identificatie & betrokkenheid</i>)
Intern	BestuurlijkeVisie_Onderwijskwaliteit_vasthoudend	Vasthoudende visie op doelen van beleid
Intern	Beleidsdoelen_Onderwijskwaliteit_helderheid	Heldere visie op doelen van beleid (helder voor medewerkers); Voortdurend zichtbaar zijn van visie
Intern	Beleidsdoelen_Onderwijskwaliteit_bekendheid	Bekendheid beleidsdoelen in organisatie/werkvloer
Intern	Beleidsdoelen_Onderwijskwaliteit_draagvlak	Breed gedragen doelen onderwijsbeleid; gemeenschappelijk doel voor onderwijskwaliteit; draagvlak voor beleid
Intern	BestuurlijkeVisie_Leiderschap_draagvlak	Visie leiderschap breed gedragen; committeren aan visie
Intern	BestuurlijkeVisie_Leiderschap_vasthoudendheid	Vasthoudende visie op leiderschap
Structurele deelaspecten van sociaal kapitaal		
Intern	Intern_Samenleren_DoelgerichteWerkgroepen	De vorming van werkgroepen met intern die doelgericht samenwerken of waarbij samen leren wordt bevorderd
Extern	Externen_Samenleren_DoelgerichteWerkgroepen	De vorming van werkgroepen met externe partners die doelgericht samenwerken of waarbij samen leren wordt bevorderd
Extern	Externen_Samenleren_LangdurigeCommitmentWerkgroepen	Langdurige commitment van werkgroepleden (om zo tijd genoeg te krijgen iets gemeenschappelijks van de grond te krijgen) wordt verwacht
Extern	Externen_ContactLeggen_Reputatie	Actief contact leggen met relevante partij/betrokkene met goede reputatie
Extern	Externen_InformatieUitwisseling_Kwaliteit	Kwaliteit van de informatieuitwisseling tussen externe betrokkene en bestuur
Extern	Externen_InformatieDeling_BuitenNaarBinnen_Kwaliteit	Externe informatie wordt vertaald naar relevante informatie voor binnen de organisatie
Extern	Externen_InformatieDeling_BuitenNaarBinnen_Snelheid	Externe informatie wordt snel gedeeld met intern
Relationele deelaspecten van sociaal kapitaal		
Intern en extern	VertrouwenAlgemeen	Medewerkers kunnen vertrouwen op elkaar; Men heeft geloof in elkaars goede bedoelingen

Intern en extern	VertrouwenIntegriteit	Medewerkers hebben vertrouwen in elkaar integriteit; Men heeft geloof in elkaars betrouwbaarheid
Intern en extern	VertrouwenVaardigheden	Medewerkers vertrouwen op elkaar vaardigheden/competenties
Intern en extern	BouwenOpElkaar VanuitVerleden	Medewerkers kunnen bouwen op elkaar; Onderlinge relaties zijn gebouwd op vertrouwen, respect en reputatie uit het verleden
Intern en extern	AanwezigheidTeamSpirit	Er is sprake van een teamspirit (men voelt zich lid van of identificeert zich met het team)
Intern en extern	AfsprakenNakomen	Afspraken worden nagekomen; geen dubbele agenda
Intern en extern	OpenheidCommunicatie	Medewerkers zijn open naar elkaar; Men is transparant in de communicatie, ook naar buiten/extern.
Intern en extern	BespreekbaarheidProblemen	Problemen, mislukkingen of fouten kunnen worden toegegeven/kenbaar gemaakt
Intern en extern	OmgangFouten	Gemaakte fouten worden op een gezonde manier getolereerd binnen de organisatie ('fouten maken mag')
Intern en extern	InbrengBestuurlijkbeleid	Ingeschatte (toegevoegde) waarde van inbreng betrokkene op bestuurlijk beleid (vorming en uitvoering)
Intern en extern	ErkenningInbreng_BestuurlijkBeleid	Erkenning van waardering voor inbreng van betrokkene op beleid door bestuurder
Intern en extern	InbrengWerkBestuurder	Ingeschatte (toegevoegde) waarde van inbreng betrokkene op werk bestuurder persoonlijk
Intern en extern	ErkenningInbreng_WerkBestuurder	Erkenning van waardering voor inbreng van betrokkene op werk bestuurder persoonlijk
Intern en extern	ErkenningToegepasteWaarde_WerkBestuurder_neutraal	Erkenning van waardering voor inbreng van betrokkene op werk bestuurder persoonlijk
Intern en extern	ErkenningToegepasteWaarde_WerkBestuurder_laag	Erkenning van waardering voor inbreng van betrokkene op werk bestuurder persoonlijk

BIJLAGE 5: VRAGENLIJST TRANSFORMATIONEEL SCHOLLEIDERSCHAP

Likert-antwoordschaal: 1 = helemaal mee oneens t/m 5 = helemaal mee eens

Domeinen van Transformationeel leiderschap	Stelling voor bestuurder/schoolleider
Bron: Pearce & Sims (2002, Appendix C):	
Hoge prestatie verwachting	Ik/mijn bestuurder verwacht dat mijn medewerkers/ik presteren/presteer op hun/het hoogste niveau.
Hoge prestatie verwachting	Ik/mijn bestuurder moedig(t) mijn medewerkers/mij aan om extra moeite te doen.
Beheren bij uitzondering (<i>na spiegeling: Snel ingrijpen</i>)	Ik/mijn bestuurder laat toe dat prestaties onder de minimum norm vallen voordat Ik/mijn bestuurder probeer(t) verbeteringen te zoeken. (ongespiegeld)
Beheren bij uitzondering (<i>na spiegeling: Snel ingrijpen</i>)	Ik/mijn bestuurder stel het ondernemen van actie uit totdat problemen serieus worden. (ongespiegeld)
Beheren bij uitzondering (<i>na spiegeling: Snel ingrijpen</i>)	Ik/mijn bestuurder wacht totdat dingen verkeerd gaan voordat Ik/mijn bestuurder actie onderneem(t). (ongespiegeld)
Status-quo uitdagen	Ik/mijn bestuurder ben/is niet bang om onze organisatie uit te dagen wanneer dat nodig is.
Status-quo uitdagen	Ik/mijn bestuurder ben/is een niet-traditioneel type die indien nodig onze organisatie opschudt.
Status-quo uitdagen	Ik/mijn bestuurder ben/is niet bang om patronen te doorbreken en andere werkwijzen te zoeken.
Visie bieden	Ik/mijn bestuurder zorg(t) voor een duidelijke visie over wat wij van onze medewerkers verwachten.
Visie bieden	Ik/mijn bestuurder zorg(t) voor een duidelijke visie over waar onze organisatie naartoe gaat.
Visie bieden	Dankzij mij/mijn bestuurder hebben medewerkers een duidelijke visie over de doelen van onze organisatie.
Uiting geven aan idealisme	Ik/mijn bestuurder word(t) gedreven door hogere doelen of idealen.
Uiting geven aan idealisme	Ik/mijn bestuurder heb/heeft een sterke gedrevenheid om te werken naar hogere doelen of idealen.
Uiting geven aan idealisme	Ik/mijn bestuurder streef(t) naar hogere doelen en idealen voor onze organisatie.
Gebruik maken van inspirerende communicatie	Ik/mijn bestuurder benader(t) een nieuw project of taak op enthousiaste wijze.
Gebruik maken van inspirerende communicatie	Ik/mijn bestuurder benadruk(t) het belang van onze medewerkers voor de gehele organisatie.
Bron: Geijsel et al. (2009):	
Bouwen aan een visie	Ik/mijn bestuurder maak(t) gebruik van alle mogelijke gelegenheden om de bestuurlijke visie te delen met mijn medewerkers/mij.

Bouwen aan een visie	Ik/mijn bestuurder refereer(t) tijdens een beslissingsproces expliciet naar de bestuurlijke doelen.
Bouwen aan een visie	Ik/mijn bestuurder verduidelijk(t) de relatie tussen de bestuurlijke visie en initiatieven van het College van Bestuur naar mijn medewerkers/mij.
Bouwen aan een visie	Ik/mijn bestuurder communiceer(t) helder over de huidige problemen vanuit de toekomstvisie van het bestuur.
Bouwen aan een visie	Ik/mijn bestuurder schets(t) tijdens bijeenkomsten de consequenties van de visie voor het reilen en zeilen van de organisatie.
Individuele aandacht geven	Ik/mijn bestuurder neem(t) de meningen van medewerkers serieus.
Individuele aandacht geven	Ik/mijn bestuurder toon(t) waardering wanneer een medewerker initiatief neemt voor verbetering.
Individuele aandacht geven	Ik/mijn bestuurder luister(t) zorgvuldig naar ideeën van medewerkers.
Individuele aandacht geven	Ik/mijn bestuurder heb/heeft oog en oor voor problemen die medewerkers ervaren tijdens beleidsimplementaties.
Individuele aandacht geven	Ik/mijn bestuurder geef(t) ruimte aan medewerkers om hun emoties te uiten.
intellectueel stimuleren	Ik/mijn bestuurder moedig(t) medewerkers aan om nieuwe dingen te proberen die passen bij hun eigen interesses
intellectueel stimuleren	Ik/mijn bestuurder stimuleer(t) medewerkers om te reflecteren op hoe zij hun school/afdeling kunnen verbeteren.
intellectueel stimuleren	Ik/mijn bestuurder moedig(t) medewerkers aan om nieuwe informatie en ideeën in te brengen die relevant zijn voor de richting waarin onze organisatie zich wil ontwikkelen.
intellectueel stimuleren	Ik/mijn bestuurder moedig(t) individuele medewerkers aan om hun individuele professionele doelen te bespreken.
intellectueel stimuleren	Ik/mijn bestuurder moedig(t) medewerkers aan om te experimenteren met nieuwe werkwijzen.
intellectueel stimuleren	Ik/mijn bestuurder creëer(t) voldoende mogelijkheden voor medewerkers om te werken aan hun professionele ontwikkeling.