

Zoë Schreurs, Ruth van Ringelesteyn, Peter Slegers

Schooldirecteuren als connectieve leiders

Schooldirecteuren zijn niet alleen verantwoordelijk voor goed onderwijs, maar ook voor het organiseren van de samenwerking met partijen rondom kinderen. Zij bewegen zich daarbij in een netwerk van ouders, gemeenten, jeugdzorg, wijkteams, en samenwerkingsverbanden. Met het streven naar inclusief onderwijs in 2035 neemt de verantwoordelijkheid van scholen voor het organiseren van brede ondersteuning van leerlingen alleen nog maar toe. En daarmee het belang van samenwerking met andere partijen, in een landschap waarin regels, financiering, taal en belangen niet vanzelfsprekend op elkaar aansluiten. Dit vraagt om leiderschap dat verder reikt dan de muren en grenzen van de school: **connectief leiderschap**.

Ascenda liet een verkennend kwalitatief onderzoek uitvoeren naar de rol van schooldirecteuren als connectieve leiders. Zes schooldirecteuren die werken in sterk uiteenlopende contexten zijn geïnterviewd over hun samenwerking met externe partijen en wat dit betekent voor hun professionaliteit. Bij de selectie van de zes schooldirecteuren is gelet op variatie naar sekse, huidige functie, omvang school (aantal leerlingen), geografische ligging en (provincie) en stedelijkheid (Schreurs, van Ringelesteyn, & Slegers, 2025). De resultaten geven een rijk beeld van hoe zij hun rol als connectieve leiders vormgeven.

Grenzen overbruggen: de spin in het web

Schooldirecteuren zijn in toenemende mate afhankelijk van externe partners om leerlingen goed te ondersteunen. Dit vraagt om afstemming en samenwerking met andere professionals en organisaties, iets dat zelden vanzelfsprekend verloopt. Uit de evaluatie van passend onderwijs blijkt dat schooldirecteuren verschillen ervaren in regelgeving, financiering, routines, taal en cultuur tussen organi-

saties (Ledoux, G. & Waslander, S., m.m.v. Eimers, T., 2020). Deze verschillen leiden tot discontinuïteit in de ondersteuning van leerlingen. En juist daar ligt de opdracht van schooldirecteuren als connectieve leiders: het overbruggen van bestaande institutionele en professionele grenzen. Grenzen overbruggen, ook wel boundary crossing genoemd, vraagt om het leggen van verbindingen tussen praktijken en het handelen van verschillende professionals (Akkerman & Bakker, 2011). Een van de geïnterviewde schooldirecteuren vatte deze rol kernachtig samen met “een soort spin in het web” die “de boel aan elkaar moet knopen”.

Connectief leiderschap

Door grenzen te overbruggen spelen schooldirecteuren een belangrijke rol in het bewerkstelligen van de continuïteit van de ondersteuning voor leerlingen (zie Slegers e.a., 2022). Zo voorkomen ze dat kinderen niet de dupe worden van grenzen tussen systemen en daardoor tussen wal en schip vallen. Dit doet een beroep op connectief leiderschap. In hun rol als connectieve leiders werken schooldirecteuren



teuren samen met andere partijen in het eco-systeem rondom het kind. Connectief leiderschap betekent dan dat schooldirecteuren in staat zijn om de juiste stakeholders te betrekken, zich met hen te verbinden, de politieke arena te beïnvloeden, relaties te navigeren, te kunnen omgaan met dilemma's en risico's durven te nemen (Noordegraaf 2020). In plaats van autonoom te beslissen op basis van eigen deskundigheid en gezag, moeten schooldirecteuren als connectief leiders onderhandelen, afstemmen, vertrouwen opbouwen en gezag verdienen.

Zes schooldirecteuren, zes contexten – één gezamenlijke opgave

De zes geïnterviewde schooldirecteuren werden bevrraagd over hun samenwerking met externe partijen, hoe zij grenzen overbruggen en hun rol als connectief leider. Zij werkten in sterk uiteenlopende contexten. Van een integraal kindcentrum in een focuswijk met multi-problematiek, een school gevestigd in een multifunctioneel gebouw samen met een verzorgingshuis voor dementerende ouderen, een GGZ-instelling

en drie kinderopvangorganisaties tot een dalton-school met een veranderende populatie. Wat opvalt is dat de context mede bepaalt hoe samenwerking ontstaat en welke vorm die krijgt. Sommige directeuren werken in een langdurig geïntegreerd netwerk, waarin opvang, zorg en onderwijs al jaren verweven zijn. Anderen bevinden zich in een prille fase van netwerkvorming, waarin rollen en verantwoordelijkheden nog niet helder zijn. Weer anderen ervaren dat samenwerking vooral "van bovenaf" georganiseerd wordt, waardoor zij zelf weinig ruimte ervaren om daarin richting te geven.

Toch zien alle geïnterviewde directeuren samenwerking als een essentieel onderdeel van hun opdracht. Ze wachten niet tot samenwerking vanzelf ontstaat, maar nemen zelf initiatief en maken samenwerking mogelijk. Vanuit de verschillende contexten leggen ze verbindingen tussen praktijken, stemmen belangen af en stimuleren gezamenlijke verantwoordelijkheid. Door bruggen te bouwen waar systemen nog grenzen kennen, geven ze ieder voor zich vorm aan connectief leiderschap.

Connectief leiderschap: drie sleutelcompetenties

Het onderzoek laat zien dat connectief leiderschap in de praktijk vraagt om een repertoire aan vaardigheden en houdingen. Daarbij keren drie belangrijke elementen steeds terug.

1. Een sterke persoonlijke visie

Connectief leiderschap begint opvallend vaak bij een diep persoonlijke overtuiging. Schooldirecteuren die grenzen overbruggen, doen dit niet omdat het "moet" van beleid of wetgeving, maar omdat ze ergens in geloven.

Een directeur vertelde hoe hij al 20-25 jaar geleden begon met inclusief onderwijs, nog voordat het zo genoemd werd:

"We zijn hier denk ik 20-25 jaar geleden gestart (...) met dat thema inclusie, terwijl we dat woord niet gebruikten."

Een andere directeur sprak over zijn wijkvoorziening: "Ik heb mijn hart en ziel hier aan verbonden."

De persoonlijke visie blijkt een motor om vol te houden in langdurige en complexe samenwerkingen. Persoonlijke visie geeft richting als het ingewikkeld wordt, als partners afhaken, als regelgeving knelt en maakt het overbruggen van grenzen mogelijk. Of zoals een directeur het treffend verwoordt: "Als je geen visie hebt, word je geleefd door systemen." In verschillende contexten groeide deze persoonlijke visie uit tot een breed gedragen koers. Een gedeelde koers die verankerd is in het gedeelde dagelijks handelen, de routines en cultuur van de betrokken samenwerkingspartners.

2. Relatoneel kapitaal

In de samenwerking met externe partijen hebben schooldirecteuren te maken met botsende belangen, wantrouwen en verschillende waarden. Het is dan belangrijk om commitment en vertrouwen te creëren om externe stakeholders aan tafel te houden, tegenstellingen te overbruggen en terugval te overkomen. Dit vraagt van schooldirecteuren relationele vaardigheden gericht op het ontwikkelen van gedeeld eigenaar-

schap. Of zoals een schooldirecteur het verwoordt: "Hoe zorg je ervoor dat het niet bij een project blijft, dat het niet bij een subsidie blijft, maar dat het in je cultuur komt?"

In dit verband is investeren in relaties en opbouwen van commitment essentieel.

Een directeur zei hierover:

"Ik bedenk aan het einde van de dag: wie ga ik morgen even spreken? Niet omdat het moet, maar om te weten wat voor hem of haar belangrijk is."

Een andere directeur ziet dat door te investeren in betrokkenheid, en wederkerige uitwisseling het wantrouwen bij partners is afgenomen:

"Vroeger hoorde je: 'het buurtteam' (...) Dat is niet meer zo."

Relationeel kapitaal blijkt dus een cruciale succesfactor voor duurzame samenwerking.

3. Politieke sensitiviteit

Schooldirecteuren die effectief grenzen overbruggen, weten dat samenwerking niet alleen gaat over goede bedoelingen, maar ook over macht, invloed en besluitvorming. Ze leren "meespelen in de politieke arena".

Een directeur zei hierover: "Je hebt te maken met wethouders, beleidsmakers, bestuurders. Als je iets wilt veranderen, moet je begrijpen hoe dat werkt."

Een andere schooldirecteur merkt in dit verband op: "Door dat netwerken ben ik wel veel politiek bewuster geworden."

Een andere was meer pragmatisch:

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

Dit laat zien dat connectief leiderschap ook politieke sensitiviteit vraagt: soms moet je duwen, soms meebewegen, soms confronteren, maar altijd weten wie je moet spreken en blijven agenderen.

Betekenis voor professionaliteit

Een belangrijke vraag in het onderzoek was wat samenwerking betekent voor de professionaliteit van schooldirecteuren. Hier komen drie duidelijke lijnen naar voren.



Expertise groeit door samenwerking

Schooldirecteuren leren veel door hun contacten met andere sectoren. Sommigen verdiepen zich in kinderopvang, zorgstructuren of wetenschappelijke inzichten.

Een directeur vertelde hoe samenwerking met hogescholen hem sterker maakte:

“Nou ik denk dat ik nu wel veel onderbouwer en veel zekerder [weet] hoe inclusief onderwijs werkt en hoe het kan. En dat Nederland en Vlaanderen hierin nog achterlopen ... Die kennis is wel toegenomen.”

Een andere directeur zei:

“Ik denk dat ik inmiddels heel veel van opvang weet, terwijl ik daar nooit een opleiding voor heb gehad.”

Door de samenwerking zijn de schooldirecteuren zich bewust geworden van hoe hun praktijk zich onderscheidt van andere praktijken. Dit leidt tot hernieuwde inzichten in verschillen tussen de praktijken van andere betrokken professionals en organisaties.

Autonomie wordt niet gegeven, maar genomen

Het onderzoek laat ook zien dat samenwerking iets doet met het gevoel van autonomie. Autonomie blijkt in netwerken niet vanzelfsprekend: anderen willen meepraten, meebeslissen en hebben eigen regels en kaders. Toch is autonomie niet verdwenen. Sommige directeuren pakken autonomie juist bewust, ook omdat regels of bestuurlijke kaders niet aansluiten bij de urgentie rond leerlingen. Een directeur zei hierover: “Dan stuur je mij de rekening maar dan gaan we het doen.”

Een ander gaf aan dat hij soms bewust buiten de regels werkte, maar dat deed om procedures te omzeilen in het belang van het kind:

“Dat schuurt wel een beetje tegen wet- en regelgeving.”

Autoriteit groeit door continuïteit en reputatie

Autoriteit in samenwerking moet verdiend worden. In netwerken is gezag geen formele positie, maar een opgebouwd krediet. Schooldirecteuren die langdurig

investeren in relaties en resultaten boeken, verwerven mandaat en gezag. Hun zo verworven gezag en naam gaat hen helpen. Of zoals een directeur het treffend zei:

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

Directeuren die langer in dezelfde context werken bouwen reputatie op door onder andere te “zeggen wat je doet en te doen wat je zegt”.

Continuïteit blijkt daarnaast essentieel. Een directeur verwoordde het scherp:

“Ik denk dat het belangrijk is dat een schoolleider ergens langer zit.”

Hierdoor verwerven schooldirecteuren een centrale positie in het netwerk. Zo worden ze regisseurs van nieuwe ‘gedeelde praktijken’ waarin onderwijs en andere partijen samen optrekken.

Tot slot

Wat dit onderzoek vooral laat zien, is dat connectief leiderschap geen abstract begrip is. Het speelt in concrete dagelijkse situaties: een directeur die belt totdat iedereen aan tafel zit, een directeur die wetgeving “laat schuren” om een kind te helpen, een directeur die zich verdiept in opvang en zorg om betere afstemming te krijgen. Als connectieve leiders zijn schooldirecteuren geen uitvoerders van beleid, maar mede-architecten van nieuwe vormen van samenwerking. Ze bouwen bruggen waar systemen nog grenzen kennen.

Het onderzoek eindigt met duidelijke aanbevelingen. Connectief leiderschap moet een integraal onderdeel zijn van het werk van schooldirecteuren. Niet als vrijblijvende vaardigheid, maar als kern van professioneel handelen in een netwerksamenleving.

Daarnaast is continuïteit een kritische factor: samenwerking vraagt tijd, vertrouwen en langdurige aanwezigheid. Ook wordt benadrukt dat schoolbesturen ruimte moeten creëren voor schooldirecteuren om daadwerkelijk connectief te kunnen handelen. Dit vraagt heldere afstemming van taken en bevoegdheden en bestuurlijke steun om risico's te kunnen nemen.

Tot slot wijst het onderzoek op de noodzaak van meer professionalisering. Binnen het huidige aanbod van geaccrediteerde opleidingen is slechts een klein deel gericht op “investeren in goede relaties met de omgeving”: circa 7% van het aanbod. Dat is opvallend, gezien de maatschappelijke opdracht die steeds zwaarder op scholen rust.

Referenties

- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). *Boundary crossing and boundary objects*. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Ledoux, G. & Waslander, S., m.m.v. Eimers, T. (2020). *Evaluatie passend onderwijs. Eindrapport*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut | Tilburg: TIAS School for Business and Society, Tilburg University | Nijmegen: KBA Nijmegen. <https://evaluatiepassendonderwijs.nl/wp-content/uploads/2020/05/Eindrapport-evaluatie-passend-onderwijs-2020.pdf>
- Noordegraaf, M. (2020). *Protective or connective professionalism? How connected professionals can (still) act as autonomous and authoritative experts*. *Journal of Professions and Organization*, 7(2), 205–223. <https://doi.org/10.1093/jpo/joaa011>
- Schreurs, Z., van Ringelesteijn, R. & Slegers, P. (2025). *Schooldirecteuren als connectieve leiders: samenwerken met externe partijen door grenzen te overbruggen*. Utrecht: Ascenda.
- Slegers, P. (2022). *De school in een netwerksamenleving. De rol van de schoolleider*. Utrecht: Ascenda. <https://ascenda.nl/app/uploads/Documenten/Boeken/OverzichtsartikelDeschoolineennetwerksamenleving.pdf>

De onderzoekers presenteren dit onderzoek op de Onderwijs Researchdagen 2026 Home - [Onderwijs Research Dagen](#)



Zoë Schreurs



Ruth van Ringelesteijn



Peter Slegers