Meesterproef Master Educational Management

# Vertrouwen en ontwikkeling naar een professionele teamcultuur en de rol van de schoolleiding

Een literatuuronderzoek binnen de context van het mbo

**Ellen van Dijk**

**1-11-2015**

NSO Academie voor Leiderschap in Onderwijs

# Colofon

| | |
|---|---|
| Naam student | Ellen van Dijk |
| Naam opleidingsinstituut | NSO Academie voor Leiderschap in Onderwijs |
| Datum van oplevering | 1 november 2015 |
| Adresgegevens NSO | Linnaeusstraat 35F<br>1093 EE Amsterdam<br>T 020 568 2030<br>nso@nso-onderwijsmgt.nl |
| Adresgegevens werkgever student | ROC Mondriaan<br>Leeghwaterplein 72<br>2521 DB  Den Haag<br>T: 088-6663300 |
| Adresgegevens begeleider NSO | Dr. Jos Zuylen<br>jzuylen@mesoconsult.nl<br>T 06- 54678994 |
| Adresgegevens student | Ellen van Dijk<br>Frederik Matthesstraat 6<br>2613 ZZ Delft<br>e.van.dijk@rocmondriaan.nl /eldijk@hotmail.com<br>T 06-16246261 |

# Inhoudsopgave

Colofon ..... 1
Voorwoord ..... 3
Samenvatting ..... 4
1. Inleiding ..... 6
1.1 Aanleiding en achtergrond ..... 6
1.2 Context ..... 6
1.3 Onderwerp van onderzoek en onderzoeksvraag ..... 7
2. Methode ..... 8
2.1 Gebruikte zoektermen ..... 8
2.2 Opbrengst literatuur ..... 9
2.3 Ordeningscriteria ..... 10
2.4 Fasering van de resultaten ordening ..... 11
3. Theoretisch kader ..... 12
3.1 Begrippen en definities ..... 12
3.1.1 Vertrouwen ..... 12
3.1.2 Teamontwikkeling en onderwijsteams ..... 14
3.1.3 Professionele cultuur ..... 16
3.2 Conceptueel vertrouwensmodel ..... 18
4. Antwoorden op deelvragen ..... 19
4.1 Deelvraag 1: factoren ..... 19
4.2 Deelvraag 2: schoolcontext ..... 20
4.3 Deelvraag 3: vertrouwen binnen een onderwijsteam ..... 23
4.4 Deelvraag 4: de rol van de schoolleiding ..... 25
5. Conclusie ..... 28
6. Aanbevelingen ..... 32
6.1 Aanbeveling met betrekking tot de innovatiepraktijk in scholen ..... 32
6.2 Aanbevelingen en suggesties voor vervolgonderzoek ..... 32
7. Discussie ..... 34
Literatuur ..... 35
Bijlage A Praktijkillustratie ..... 37
A.1 Verantwoording praktijkillustratie ..... 37
A.2 Uitwerking praktijkillustratie ..... 38
Bijlage B Verslag van de opstelling oefening ..... 41
Bijlage C Verantwoording illustraties ..... 45

# Voorwoord

Met 'bloed, zweet en tranen' sluit ik mijn Master studie Educational Management af met dit literatuuronderzoek.[1] Ik heb voor dit literatuuronderzoek gekozen naar aanleiding van het praktijkonderzoek van Van Dijk, Koole en Van Tol (2013) waarin het proces rondom 'vertrouwen' mij inspireerde.

Door zware persoonlijke omstandigheden, zoals het doormaken van een hersenstam-infarct en het intensieve revalidatieproces wat daarop volgde, heeft het afronden van de scriptie meer tijd gevraagd. Desalniettemin ben ik ontzettend trots op het eindresultaat en ik hoop vele schoolleiders te inspireren om het proces aan te gaan met onderwijsteams.

Ik wil graag van de gelegenheid gebruik maken om de directie van de NSO, van het ROC Mondriaan en mijn direct leidinggevende Lucienne Lavèn te bedanken, voor de mogelijkheid om deze opleiding te volgen en af te maken. Ik wil mijn begeleider Jos Zuylen bedanken voor de moeite die hij heeft genomen om opnieuw structuur aan te brengen in mijn scriptie waardoor ik verder kon. Mijn *peers* Marja Knippenberg, Rianne Koole en Filip-Wim Lindeman bedank ik voor hun feedback, steun en toewijding op momenten dat ik het nodig had.

Tenslotte bedank ik mijn vrouw Dita van den Bos 'want zij gelooft in mij'.[2]

Veel leesplezier, Ellen van Dijk

[1] Zoals beschreven in de handleiding meesterproef 2011 – 2013 onder 7.1.A.
[2] De uitdrukkingen 'Want zij gelooft in mij' en 'Bloed, zweet en tranen' zijn afgeleid van songtitels van André Hazes.

# Samenvatting

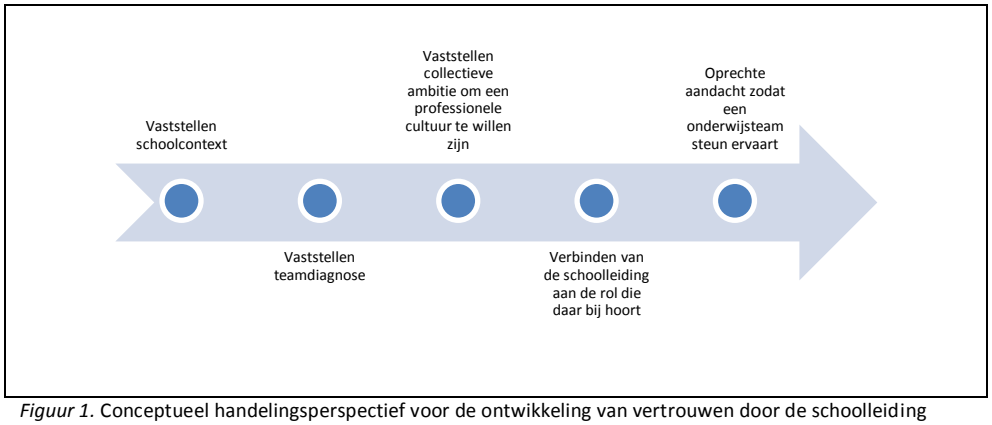
Aanleiding van dit onderzoek was de opdracht van Minister Bussemaker (2012) aan schoolleiders om het functioneren van onderwijsteams transparant te maken. Voor deze literatuurstudie is literatuur gekozen met betrekking tot vertrouwen in scholen en literatuur over vertrouwen binnen organisatieontwikkeling. Daarbij is het proces van vertrouwensontwikkeling geanalyseerd. De hoofdvraag luidt: 'Wat is de samenhang tussen vertrouwen en de teamontwikkeling van een onderwijsteam naar een team met een professionele cultuur binnen de context van het mbo?'

Om een professionele cultuur te kunnen bouwen is vertrouwen nodig. Vertrouwen tussen collega's kenmerkt zich in het kunnen rekenen op de juiste bekwaamheid, goede wil en integriteit van de teamleden onderling, gecombineerd met de juiste communicatieve vaardigheden. Gebaseerd op dit inzicht wordt geconstateerd dat de vorming van vertrouwen binnen een onderwijsteam belangrijk en maakbaar is (Mayer, Davis & Schoorman, 1995; Nooteboom, 2002; Voortman, 2012).

Er is onderzoek gedaan naar teamontwikkeling. Analyse van de omschrijving van de M4-performingsfase van Tuckman en Jensen (1977) en Lingsma (1999) heeft tot overeenkomsten geleid in de beschrijvingen van de professionele cultuur. Het werd mogelijk om het abstracte beeld van een professionele cultuur een gezicht te geven door het te koppelen aan het model van Lingsma (1999). Uit het literatuuronderzoek blijkt verder dat de schoolcontext volgens Van Maele en Van Houtte (2009) invloed heeft op het vertrouwensproces. Dit vertrouwensproces binnen de mbo-context is sterker van invloed op teamontwikkeling dan de theorieën die betrekking hebben op de faseringen in teamontwikkeling.

Daarnaast wordt vertrouwen bij en in collega's gevoed, of neemt af, naarmate de docenten in de school er gelijkwaardige percepties over de onderwijsbaarheid van studenten op na houden. Vertrouwen in de schoolleiding hangt ook af van de persoonskenmerken van de leidinggevende. Indien er vertrouwen is, heeft dit een positieve invloed op de ontwikkeling van een team naar een professionele cultuur.

Uit de conclusies kan niet hard aangetoond worden dat er daadwerkelijk teamontwikkeling plaats vindt wanneer er sprake is van vertrouwensontwikkeling. Wel lijken er aanwijzingen te zijn dat vertrouwensontwikkeling ontstaat wanneer er aan teamontwikkeling wordt gedaan. Om aan teamontwikkeling te kunnen doen kan er in kaart gebracht worden wat de schoolcontext is en hoe de teamontwikkelingsfase verloopt. Dit inzicht brengt samenhang in de kenmerken van een onderwijsteam en wat een onderwijsteam nodig heeft van de schoolleiding om tot ontwikkeling te komen. Op basis van dit inzicht is een model ontwikkeld waarin het conceptuele handelingsperspectief voor de ontwikkeling van vertrouwen door de schoolleiding om een onderwijsteam naar een professionele cultuur te brengen, centraal staat (zie volgende pagina). Omwille van de leesbaarheid, het betreft hier immers een literatuurstudie, is er voor gekozen om een praktijkillustratie binnen een mbo context niet te integreren in deze scriptie maar als bijlage toe te voegen. De bijlage is een relevante en daarnaast interessante praktijkillustratie waarmee een dieper inzicht in het theoretische kader rondom het begrip 'vertrouwen' wordt verkregen.




*Figuur 1.* Conceptueel handelingsperspectief voor de ontwikkeling van vertrouwen door de schoolleiding

# 1. Inleiding

## 1.1 Aanleiding en achtergrond

In 2013 deed ik samen met Rianne Koole en Miriam van Tol in opdracht van de Masteropleiding Educational Management aan de NSO, een praktijkonderzoek naar verschillen tussen een drietal scholen met betrekking tot de gepercipieerde feedbackomgevingen op de drie instituten. Bij het onderzoek was aandacht voor de relatie tussen leidinggevenden en docenten en de relatie tussen docenten onderling. Tijdens het praktijkonderzoek van Van Dijk, Koole en van Tol (2013) bleek dat de resultaten op de onderzochte mbo-school (middelbaar beroepsonderwijs) afweken van de resultaten op twee voortgezet-onderwijs-scholen (vo-scholen) die meededen in het onderzoek. Het was opvallend te zien dat in de mbo-school het aspect vertrouwen tussen collegae onderling lager was dan het vertrouwen in de leidinggevende. Bij de twee vo-scholen was het tegenovergestelde waar te nemen, namelijk dat de collegae meer vertrouwd waren en meer op de hoogte waren van elkaars prestaties. Voor dit verschil wordt als mogelijke verklaring gegeven dat het teamgevoel onder de mbo-docenten niet op dezelfde wijze ervaren werd als in de twee vo-scholen. Dat kan effecten hebben op de motivatie en prestatie van zowel individuele teamleden als het gehele team. Deze uitkomst fascineerde me en was aanleiding om een literatuurstudie te wijden aan het begrip vertrouwen in de context van een mbo-school.

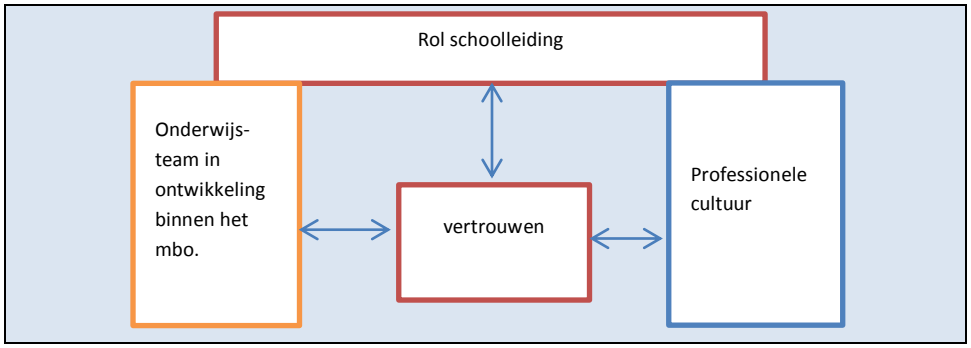
## 1.2 Context

In mijn werk als projectleider bij veranderingsprojecten binnen het mbo werk ik met teams. Teams die samengesteld zijn uit professionals vanuit verschillende generaties, diverse functies en verschillende vakspecialismen. Ik heb gezien, onder andere door het begeleiden van intervisies en teamtrainingen dat de aandacht voor het vertrouwen binnen het samenwerkingsproces van onderwijsteams voor schoolleiders binnen het mbo relevant is. Op plekken waar het vertrouwen onderling groot is, zijn er betere resultaten. Ik heb het vermoeden dat de mate van vertrouwen invloed heeft op de sfeer en de resultaten en dat wil ik graag onderzoeken in de literatuur, ook gezien de professionaliseringseisen die de huidige Minister Bussemaker stelt. De Minister wil een professionele cultuur in het onderwijs en geeft aan in haar ambities voor het mbo dat alle managers in 2015 in staat moeten zijn hun onderwijsteams te faciliteren in het met en van elkaar leren. Zij geeft aan dat daar transparantie voor nodig is in het functioneren van onderwijsteams (OCW, 2012). Dit vraagt van medewerkers van scholen dat er in onderwijsteams wordt samengewerkt. Van schoolleiders wordt verwacht dat ze de onderlinge samenwerking mede vormgeven. Uit de conclusie van het praktijkonderzoek van Van Dijk et al. (2013), alsmede op basis van mijn praktijkervaring, heb ik het vermoeden dat wanneer het onderling vertrouwen (in zichzelf en in collega's) in een team toeneemt, dat leidt tot meer transparantie en betere resultaten.

De opdracht van de Minister van OCW aan de schoolleiding om een 'transparant' professionele cultuur binnen onderwijsteams te creëren vormde de aanleiding van dit onderzoek. Het onderzoek kreeg vorm in een exploratief literatuuronderzoek naar de samenhang tussen het containerbegrip

vertrouwen en de ontwikkeling van een professionele cultuur in een team binnen het mbo. Daarbij was veel aandacht voor het perspectief van de schoolleiding. In de volgende paragraaf wordt de onderzoeksvraag geformuleerd.

## 1.3 Onderwerp van onderzoek en onderzoeksvraag




*Figuur 2.* Voorlopig referentiekader

Figuur 2 is een schematische weergave van het voorlopige referentiekader van dit onderzoek. Deze literatuurstudie heeft als doel om de relatie tussen teamontwikkeling, professionele cultuur en leiderschap te verhelderen in samenhang met de rol van vertrouwen. Het primaire doel is om door middel van een literatuuronderzoek na te gaan of het 'vermoeden' klopt of er volgens de gezaghebbende literatuur een relatie is tussen de bovenstaande begrippen. Daarna kan, indien de relatie er is, in kaart gebracht worden hoe die relatie er uit ziet. Het 'voorlopig referentiekader' kan dan vervangen worden door een 'theoretisch referentiekader'. Een secundair doel is dan om op basis van het nieuw ontwikkelde theoretisch referentiekader handelingsperspectieven voor schoolleiders te formuleren. Het doel daarvan is een bijdrage te leveren aan het transparant maken en verbeteren van het functioneren van onderwijsteams, zoals Minister Bussemaker (OCW, 2012) aangeeft in haar ambities voor het mbo. De hoofdvraag in deze literatuurstudie ligt in lijn met deze twee doelen. De hoofdvraag luidt: *Wat is de samenhang tussen vertrouwen en de teamontwikkeling van een onderwijsteam naar een team met een professionele cultuur binnen de context van het mbo?*
De antwoorden op de volgende deelvragen kunnen behulpzaam zijn bij het beantwoorden van de hoofdvraag:

1) Wat betekenen de factoren: vertrouwen, teamontwikkeling, onderwijsteam en professionele cultuur binnen de context van het mbo?

2) Is de samenhang tussen de factoren vertrouwen en ontwikkeling naar een team met een professionele cultuur schoolcontext gebonden ?

3) Is de samenhang tussen de factoren vertrouwen en ontwikkeling naar een team met een professionele cultuur onderwijsteam gebonden?

4) Wat is de samenhang tussen vertrouwen en het proces van leidinggeven aan de ontwikkeling van een team met een professionele cultuur binnen de context van het mbo?

# 2. Methode

In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe de literatuurstudie is uitgevoerd. In paragraaf 2.1 wordt aangegeven welke zoektermen zijn gebruikt en in paragraaf 2.2 welke literatuur gevonden is met behulp van de gebruikte zoektermen. In paragraaf 2.3 wordt aangegeven welke ordeningscriteria zijn gebruikt bij het selecteren van de relevante literatuur passend bij de vragen die in deze literatuurstudie centraal staan. De werkwijze om te komen tot de ordening van de resultaten wordt beschreven in paragraaf 2.4.

## 2.1 Gebruikte zoektermen

Met behulp van de aangeboden literatuur tijdens de Master Educational Management, Google Scholar en de databank van de Koninklijke Bibliotheek zijn onderzoeken, boeken en artikelen geselecteerd op basis van de volgende aspecten: 1) vertrouwen, 2) teamontwikkeling en 3) professionele cultuur. Er is eerst breed georiënteerd binnen de algemene wetenschappelijke literatuur op de zoekterm 'vertrouwen'. Daarnaast is specifiek naar wetenschappelijke artikelen gezocht betreffende onderzoeken in de school over vertrouwen binnen en tussen geledingen. Daarbij is met name gezocht naar begeleidingsperspectieven.

Voor dit onderzoek relevante zoektermen:

1) vertrouwen
- Vertrouwen + organisaties
- Vertrouwen+ teamontwikkeling
- Vertrouwen+ resultaten+ teamontwikkeling
- Vertrouwen+ onderwijs
- Vertrouwen + leiderschap

2) teamontwikkeling
- Teamontwikkeling+ leiderschap
- Teamontwikkeling+ professionele cultuur
- Teamontwikkeling+ professionele cultuur+ BVE-sector (beroepsonderwijs)

3) professionele cultuur
- Professionele cultuur
- Professionele leergemeenschap

## 2.2 Opbrengst literatuur

De opbrengst van de literatuur is weergegeven in twee tabellen. In Tabel 1 is de literatuur geordend die gevonden is door een brede scan van relevante literatuur. In Tabel 2 is de literatuur weergegeven die verdiepend is nadat de zoektermen aangescherpt zijn met wetenschappelijke artikelen.

*Tabel 1 Gevonden literatuur in een brede oriëntatie*

| *Gevonden literatuur* | *Literatuuropbrengst* | | *Selectiecriterium*[3] |
|---|---|---|---|
| | *Relevant* | *Niet relevant* | *Codering* |
| **Vertrouwen**<br>- Mayer et al. (1995)<br>- Cummings & Bromiley (1996) geciteerd uit Cosner (2009, p. 251)<br>- Hoy & Tschannen-Moran (1999)<br>- Nooteboom (2002, 2010)<br>- Voortman (2012)<br>- Covey (2012)<br>- Reynolds (1998)<br>- Nientied (2012) | Definiëren vertrouwen vanuit wetenschappelijk onderzoek binnen de sociologie, sociale en organisatiepsychologie .[4]<br><br>Vanuit de organisatiepsychologie. | Pedagogische definities van vertrouwen. | Geselecteerd zijn de zinnen, citaten et cetera die betrekking hebben op de verschillende betekenisgebieden waarop de literatuur betrekking heeft naar aanleiding van de onderzoeksvraag en deelvragen. |
| **Teamontwikkeling**<br>- Lingsma (1999),<br>- Hersey & Blanchard (1988),<br>- Tuckman & Jensen (1977),<br>- Loynes (1988),<br>- Homan (2007) | Modellen van teamontwikkeling. Onderbouwing van Loynes (1988) is toegevoegd om het model van Hersey & Blanchard (1988) te staven. | Teamleren. | Gerenommeerde modellen die betrekking hebben op het terrein van de literatuurstudie. |
| **Professionele cultuur**<br>- Emst (2012),<br>- Verbiest (2012),<br>- Esch &Tiebosch (1998) | Emst (2012) en Esch & Tiebosch (1998) hebben onderzoek gedaan in het mbo.<br><br>Verbiest (2012) spreekt over een professionele leergemeenschap. | | Gekozen is om Verbiest wel op te nemen in deze literatuurstudie omdat zijn definitie van professionele leergemeenschap significante samenhang heeft met de beschrijvingen van de professionele cultuur en daarmee betrekking heeft op het terrein van deze literatuurstudie. |

[3] Deze segmentatie is op verschillende niveaus gebeurd: alinea's, zinnen, woordgroepen, woorden et cetera. De gemarkeerde segmenten zijn benoemd als relevant voor de mbo-setting en geclassificeerd bij de annotatie als onderdeel van een deelvraag.

[4] Nooteboom (2010) spreekt over de verwarring rondom de betekenis van het begrip 'vertrouwen' wat veel empirisch onderzoek ongeldig maakt, omdat onderscheidingen en misverstanden rond het begrip vertrouwen worden verwaarloosd. Hij omschrijft vier betekenisgebieden;
Pedagogiek: basisveiligheid, hechting.
Sociologie: basis van sociaal kapitaal en als middel om de effectiviteit en efficiëntie van instituties te meten.
Sociale psychologie: vertrouwen als een gevoel van goede wil jegens anderen.
Organisatie psychologie: verbanden tussen begrippen die invulling geven aan vertrouwen in een organisatiecontext.

*Opmerkingen.*

In Tabel 2 is de literatuur weergegeven die verdiepend is nadat de zoektermen aangescherpt zijn met wetenschappelijke artikelen.

| *Tabel 2 Gevonden literatuurwetenschappelijke artikelen* | | | |
|---|---|---|---|
| *Gevonden literatuur* | *Literatuuropbrengst* | | *Selectiecriterium* |
| *Wetenschappelijke artikelen* | *Relevant* | *Niet relevant* | *Codering* |
| Kwantitatief onderzoek van Van Maele & Van Houtte, Universiteit van Gent, (2009). | Data uit onderzoek onder 2104 docenten in 84 scholen (voortgezet onderwijs en beroepsonderwijs) in Vlaanderen. Zij hebben het onderlinge vertrouwen tussen docenten, docenten-leerlingen en docenten-schoolleiders onderzocht. | Gegevens die specifiek over het voortgezet onderwijs gingen zijn niet gebruikt.<br><br>Data over vertrouwen van ouders naar de school zijn niet gebruikt. | Dit Vlaamse onderzoek heeft significant veel raakvlakken met de Nederlandse situatie in het mbo. Ook al is het schoolsysteem iets anders de variabelen van leeftijd, gender, etc. zijn toepasbaar binnen dit literatuuronderzoek. |
| Wetenschappelijk onderzoek van Bryk en Schneider, (2003). | Casestudies onder 400 basisscholen ( kwantitatieve verwerking) naar de centrale rol van vertrouwen in de relaties binnen en buiten een school. | Uit de gegevens zijn alleen de data gebruikt die een significante samenhang hebben op een mbo-setting. | Bij bestudering van dit onderzoek is gekeken naar de conclusies en aanbevelingen die toegepast kunnen worden op een mbo-setting. |
| Kwalitatief onderzoek van Cosner (2009), Universiteit van Illinois Chicago. | Zij heeft 11 schoolleiders geïnterviewd die aantoonbaar bewezen hebben de schoolresultaten te hebben verbeterd door de cultivering van vertrouwen binnen hun scholen. | Andere schooltypen dan het mbo hebben andere variabelen waardoor veel informatie uit bestudering van dit onderzoek niet relevant was. | Bij bestudering van dit onderzoek is gekeken naar de conclusies en aanbevelingen die zij doen die toegepast kunnen worden op een mbo-setting. |

## 2.3 Ordeningscriteria

De ordeningscriteria om het zoekproces naar literatuur enigszins te beperken, zijn geweest; de beschikbare tijd voor de literatuurstudie, recentheid van de literatuur, de taal van de literatuur, het terrein waarop de literatuur betrekking heeft.

### Beschikbare tijd

Voor deze literatuurstudie staat 248 uur. In werkelijkheid heeft dit onderzoek veel meer tijd gevergd doordat er verwarring ontstond ten aanzien van de betekenis van het begrip ‘vertrouwen’. Tijdens de bestudering van de literatuur bleek uit het onderzoek van Voortman (2012) die schreef over een onderzoek van Dirks en Ferrin (2002) dat er een samenhang van 23 variabelen met vertrouwen als intentie, voorwaarde en uitkomst van en voor gedrag bestaat (Voortman, 2012, p.44). Hierdoor werd het duidelijk dat bijna elke betekenis binnen de literatuur van het woord ‘vertrouwen’ een andere

kan zijn. Het vergde veel tijd en accuraatheid te identificeren welke betekenis, welke context, en welke intentie het woord 'vertrouwen' in de verschillende publicaties had.

### Recentheid van de literatuur

Er is voor literatuur gekozen van na 1995. Uitzonderingen zijn de modellen van Hersey en Blanchard (1988) en Tuckman en Jensen (1977). Zij zijn veel geciteerd in wetenschappelijke artikelen en worden gezien als grondleggers voor het onderzoek naar teamontwikkeling. Voor de wetenschappelijke artikelen is de grens van 2003 gehanteerd zodat er 12 jaar terug gezocht kon worden naar onderzoeken die relevant zijn voor de vraagstelling van deze literatuurstudie.

### De taal van de literatuur

Allereerst is er gezocht naar literatuur in het Nederlands om de Nederlandse situatie in kaart te brengen. Ook zijn er vertalingen gebruikt van Amerikaanse managementboeken. Dit bleek niet toereikend. Vervolgens is gezocht naar wetenschappelijke publicaties in gerenommeerde Engelstalige tijdschriften. Hier zijn de wetenschappelijke artikelen die gebruikt zijn, gevonden.

### Het terrein waarop de literatuur betrekking heeft

Bij beantwoording van deelvraag 1 bleek er te weinig literatuur beschikbaar om de context van het mbo naar voren te brengen. Er is toen besloten uit te kijken naar wetenschappelijke onderzoeken met vergelijkbare contexten in andere landen waaronder België.

## 2.4 Fasering van de resultaten ordening

Het literatuuronderzoek verliep in drie fases. Allereerst is er ongestructureerd informatie verzameld doordat dit exploratief onderzoek een kwalitatief karakter heeft zonder dat er een theorie aan vast zit. Er is als aanleiding een vermoeden geweest van samenhang tussen teamontwikkeling en een professionele cultuur die via vertrouwen zou kunnen lopen. Gepoogd is om een zo valide mogelijk literatuuronderzoek te doen naar deze gegevens. Dit bleek echter ingewikkeld doordat er niet gesignaleerd werd dat er 23 variabelen kunnen voorkomen rondom het begrip vertrouwen. In een tweede fase zijn de publicaties opnieuw gescreend op mogelijke variabelen van vertrouwen die van toepassing waren op de context van een onderwijsteam. In de derde fase van het onderzoek is uit de bestudeerde literatuur gebleken dat de informatie niet toereikend was om de specifieke context van het mbo te kunnen onderzoeken. Zelfs rees de vraag of de hoofdvraag wel beantwoord zou kunnen worden en of het onderzoek relevant was omdat de mbo-schoolcontext niet onderzocht werd. Het bleek noodzakelijk opnieuw te kijken naar de deelvragen en de hoofdvraag en deze tussentijds te herdefiniëren, omdat de bestudeerde literatuur geen antwoord gaf op deelvraag 2. De herdefiniëring heeft er toe geleid dat het accent binnen het literatuuronderzoek van 'invloeden van vertrouwen op de teamontwikkeling' werd verlegd naar 'de invloed van vertrouwen, inclusief de specifieke context van het mbo-onderwijs, op de teamontwikkeling van een professionele cultuur'. Hierover zijn in de laatste fase wetenschappelijke artikelen gezocht die de schoolcontext in kaart brachten(Zie Tabel 2).

# 3. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk worden de verschillende begrippen en definities uitgewerkt vanuit de gekozen literatuur. In paragraaf 3.1.1 wordt het begrip 'vertrouwen' uitgewerkt zoals in deze literatuurstudie gehanteerd is. Daarna worden in paragraaf 3.1.2 de begrippen 'teamontwikkeling en onderwijsteams' uitgewerkt. In paragraaf 3.1.3 het begrip 'professionele cultuur' beschreven inclusief de koppeling met de teamontwikkelingsfase van Lingsma (1999). Tenslotte wordt in paragraaf 3.2 een conceptueel vertrouwensmodel weergegeven.

## 3.1 Begrippen en definities

### 3.1.1 Vertrouwen

Literatuur laat zien dat er verschillende betekenissen worden gegeven aan het begrip vertrouwen. In deze paragraaf wordt 1) benoemd wat vertrouwen inhoudt, 2) het proces van vertrouwen beschreven en 3) geëxpliciteerd wat professioneel vertrouwen is.

'Vertrouwen geven en ontvangen speelt zich af in een relatie' (Nientied, 2012, p. 16). Hij gaat uit van een procesbenadering die inzicht geeft in oorzaak en gevolg. Een procesbenadering betekent dat vertrouwen niet direct meetbaar is, maar een continu aanwezige of afwezige eenheid is. Volgens Voortman (2012) geven we ons pas rekenschap van vertrouwen op het moment dat het afwezig is of onder druk komt te staan. Nientied (2012) noemt de afwezigheid van vertrouwen angst:

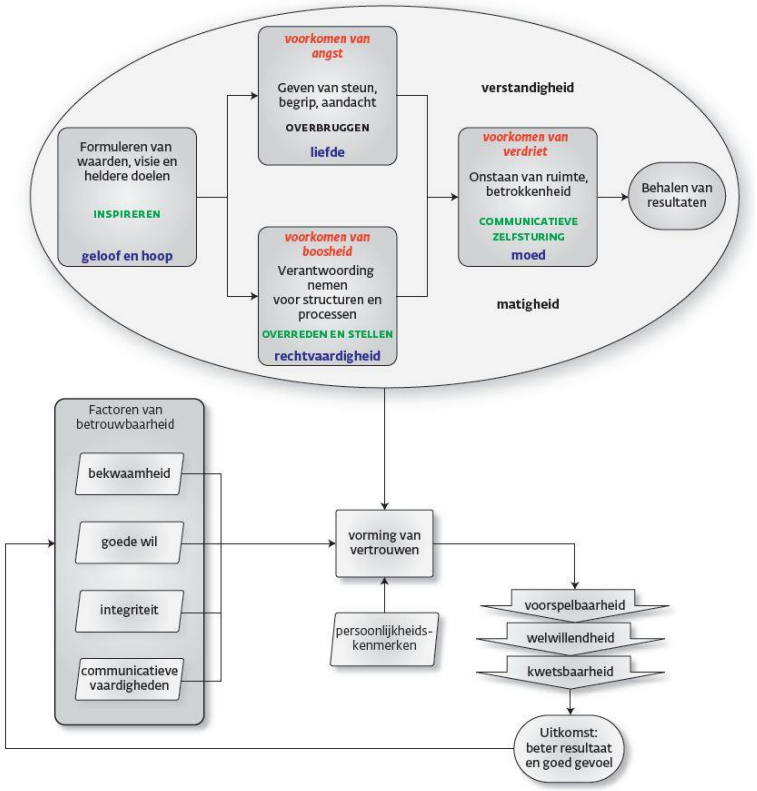
> Angst belemmert mensen om vanuit hun intrinsieke motivatie te werken. Zij stoppen al hun energie in zich conformeren aan de bedrijfscultuur, aan hun eigen belangen veiligstellen, aan zich anders voordoen dat [*sic*] zij zijn, aan zich afschermen tegen een mogelijke harde afrekening op resultaten, al die tijd in hun hoofd mopperend op anderen. Zij zijn minder betrokken, minder creatief, steken hun nek niet uit, werken minder samen, vragen maar moeilijk om hulp en op den duur worden ze sceptisch of cynisch (Nientied, 2012, p.51).

Verder zegt Nientied (2012) dat angst bureaucratie en hiërarchie in de hand werkt, dat het eigenbelang voorop komt te staan en dat men geen afhankelijkheden in samenwerking wil aangaan. Hierdoor is er minder betrokkenheid bij de bedrijfsdoelen met als mogelijk gevolg dat machtsmisbruik en politieke spelletjes de kop kunnen op steken.

Een andere toelichting op het begrip vertrouwen komt van Mayer, Davis en Schoorman (1995). Zij benoemen in hun empirisch sociaal psychologisch onderzoek drie dimensies van vertrouwen: 'ability', 'benevolence' en 'integrity'. 'Ability' (het vermogen) heeft betrekking op de vaardigheden en competenties waarover de trustee (degene die vertrouwd wordt) beschikt. 'Benevolence' (de welwillendheid) heeft betrekking op de mate waarin de trustee goed doet voor de trustor. De laatste dimensie 'integrity' beschrijft de mate waarin de trustor de trustee transparant en eerlijk vindt. De drie elementen moeten in evenwicht zijn wil het tezamen vertrouwen worden. Wanneer er

bijvoorbeeld één element achterblijft, neemt het gehele vertrouwen in het individu af. Dat is ook het geval wanneer er één element veel meer aanwezig is. Voortman (2012, p. 105) zegt vanuit haar organisatiepsychologisch onderzoek aanvullend: 'Het gaat ook om acties, om gedrag dat vertrouwen bevordert en communicatie speelt dan een belangrijke rol'. Zij geeft in haar Trustworksmodel© Figuur 2, gebaseerd op Mayer et al. (1995) communicatieve vaardigheden als vierde dimensie.

**Het proces van vertrouwen**




*Figuur 2.* Tustworksmodel© Voortman (2012)

Volgens Voortman (2012) kan het model als een katalysator werken om problemen te bespreken. Allereerst staan in het model de factoren van betrouwbaarheid van Mayer et al. (1995) aangevuld met communicatieve vaardigheden. Wanneer de vier factoren aanwezig zijn vormt zich vertrouwen. Bij het proces van de vorming van vertrouwen staan in de wolk daarboven de voorwaarden van de karakteristieke eigenschappen die nodig zijn binnen de relatie waar het vertrouwen zich vormt. Ook van invloed op de vorming van vertrouwen zijn de persoonlijkheidskenmerken.[5] Wanneer er vorming van vertrouwen is, brengt dit risico met zich mee wat leidt tot voorspelbaarheid, welwillendheid en kwetsbaarheid in de relatie. Hierdoor is de uitkomst; een beter resultaat en een goed gevoel.

Cummings en Bromiley, geciteerd uit Cosner (2009, p.251) beschrijven het proces van vertrouwen ook en geven de volgende definitie:

[5] De persoonlijkheidskenmerken worden door Voortman in haar model niet nader gespecificeerd waardoor er hier niet nader op ingegaan wordt. Tabel 5 op pagina 26 gaat uitgebreid in op de persoonlijkheidskenmerken volgens Voortman (2012) die passen bij de vorming van vertrouwen.

> An individual's belief or a common belief among a group of individuals that another individual or group makes good-faith efforts to behave in accordance any commitments both explicit or implicit, is honest in whatever negotiations preceded such commitments, and does not take excessive advantage of another even when the opportunity is available.

Zij gaan dus uit van het geheel van de expliciet en impliciet afgesproken cultuur, waarbij de beweegredenen collectief integer zijn om tot de groep te behoren of om relaties mee aan te gaan, zonder gebruik te willen maken van het collectief of de individuen voor eigen gewin.

**Professioneel vertrouwen**

Covey (2012) stelt dat vertrouwen de hoogste vorm van menselijke motivatie is. Het brengt het beste in mensen naar boven en zij werken daardoor kwalitatief effectiever en efficiënter.
Hoy en Tschannen-Moran (1999) hebben onderzoek gedaan naar vertrouwen tussen collega's en noemen naast 'benevolence', 'competence', 'honesty' en 'openness' ook nog reliability als cruciale factor binnen het vertrouwen tussen collega's. 'Reliability' betekent betrouwbaarheid in het Nederlands. Mayer et al. (1995) benoemt eerlijkheid en openheid als integriteit. In het verdere verloop van dit literatuuronderzoek is er gekozen om het model van Voortman (2012), gebaseerd op Mayer et al. (1995) te volgen.

Nientied (2012, p.16) zegt het volgende over vertrouwen binnen teams: 'Op het niveau van een team is vertrouwen de interactie tussen mensen enerzijds en factoren als groepsnormen van het collectief anderzijds. Het gaat om gedeelde waarden en een gezamenlijke identiteit'. Binnen een onderwijsteam is men met elkaar verantwoordelijk voor het studieresultaat van de studenten op korte en/of lange termijn. Hierbij dient men te kunnen rekenen op de juiste competenties, de eerlijkheid, openheid en integriteit en de goede wil van zijn of haar teamgenoten. Als er meer collegiaal vertrouwen is, ervaart men meer steun vanuit de organisatie. Dit versterkt de binding met de school volgens Ferres, Connell & Travaglione (2004). Nooteboom (2002) spreekt over professioneel vertrouwen als de bereidheid van mensen om in functionele afhankelijkheidsrelaties risico's te lopen en te ondergaan. In deze wederzijdse afhankelijkheid kan gekwetst worden door beroepsbeoefenaren met tegelijk de verwachting dat dit niet zo zal zijn, ook al zijn daar mogelijkheden en prikkels toe.

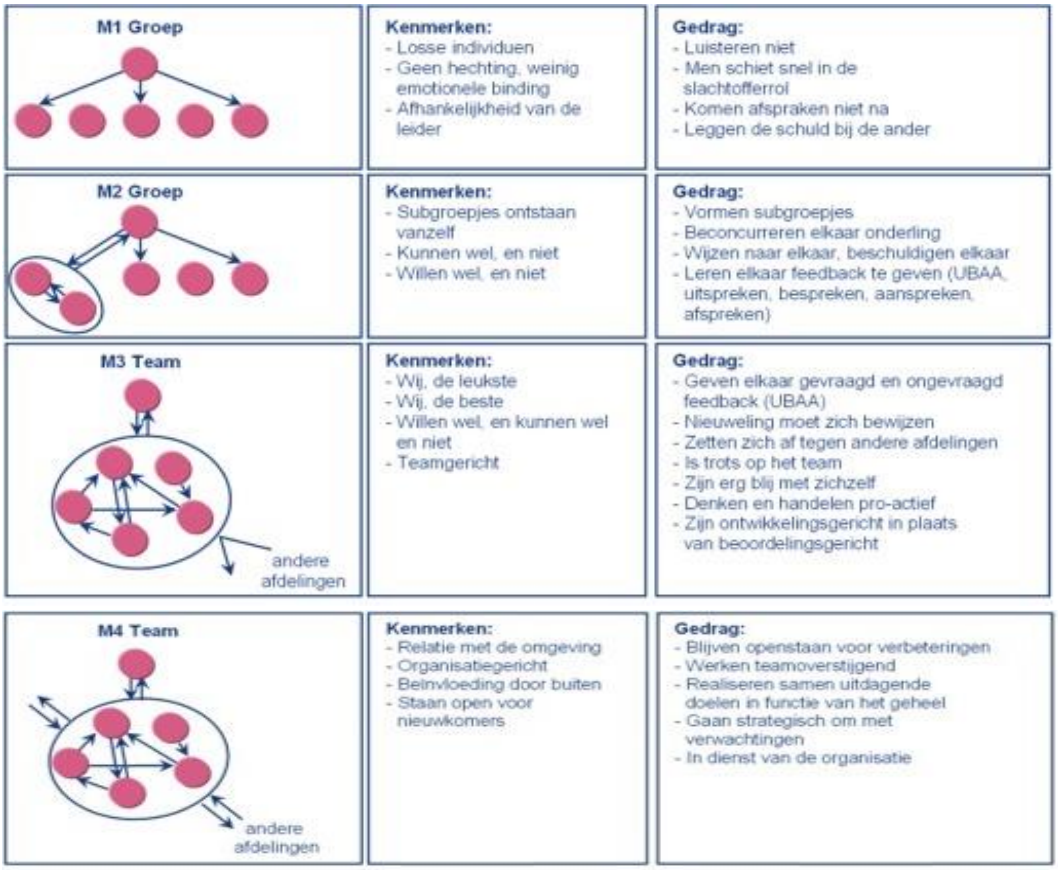
In dit literatuuronderzoek is gekozen om uit te gaan van de volgende definitie van vertrouwen. Vertrouwen tussen collega's kenmerkt zich in het kunnen rekenen op de juiste bekwaamheid, goede wil en integriteit van de teamleden onderling, gecombineerd met de juiste communicatieve vaardigheden (Mayer et al., 1995; Nooteboom, 2002; Voortman, 2012).

### 3.1.2 Teamontwikkeling en onderwijsteams

In deze paragraaf wordt een beschrijving gegeven van een onderwijsteam, er is gekozen om een beschrijving te geven van een team binnen de context van het mbo. Daarnaast wordt het begrip teamontwikkeling beschreven aan de hand van de teamontwikkelingstheorie van Lingsma (1999).

Elk team is een samenstelling van individuen. Een team heeft een taak. Hier spreken we over een team van professionele docenten, of te wel onderwijsteams. Deze teams binnen het mbo kunnen rond groepen leerlingen gevormd zijn binnen een beroepsopleiding, rond meerdere beroepsopleidingen en rond vakgroepen. Een (onderwijs)team is in beweging, onderwijsvernieuwingen zijn van alledag, de veranderingen en innovaties in de verschillende branches voor de beroepen gaan razendsnel. Docententeams moeten daar op kunnen anticiperen en zich deze innovaties en veranderingen eigen maken als geheel (Verbiest, 2012). Naast deze maatschappelijke ontwikkelingen lopen de teamontwikkelingen zoals hieronder beschreven.

Hieronder volgt een schema waarin de teamontwikkelingsfasen volgens Lingsma (1999) worden weergegeven.




*Figuur 3.* Teamontwikkeling volgens Lingsma. Overgenomen van http://123management.nl/index.html. Gevonden op 26 juni 2014.

Lingsma (1999) baseert zich op de theorie over situationeel leiderschap van Hersey en Blanchard (1988). De laatst genoemden geven vier fasen weer van teamontwikkeling onder M1, M2, M3 en M4. De M staat voor Maturity, of te wel taakvolwassenheid. Hersey en Blanchard (1988) baseren hun theorie zonder daar afbreuk aan te doen (Loynes, 1988) op de teamontwikkelingstheorie van Tuckman en Jensen(1977).

Volgens Lingsma (1999) is de eerste teamfase (M1), ook wel vorming-fase (forming) genoemd. Een

M1 team is een team dat zich kenmerkt door een groep van losse individuen. Er is nog geen gezamenlijke geschiedenis, nog geen hechting tot stand gekomen. Men leert elkaar kennen, elkaars expertises en elkaars persoonlijkheden. Er is nog niemand die verantwoordelijkheid neemt voor resultaten. Er is volgens het model van Hersey en Blanchard (1988) veel sturing nodig van de leidinggevende. Het team is afhankelijk van die sturing om te functioneren.
Kenmerkend voor een team in de storming-fase (M2) is dat er vijandigheid is binnen een team (Lingsma, 1999). Er wordt kritiek geuit op elkaars ideeën, men geeft elkaar geen directe feedback en wantrouwt elkaars intenties. Ook is er sprake van coalitievorming en machtspelletjes en een matige aandacht voor resultaten. Hersey en Blanchard (1988) geven aan dat de leidinggevende sturing en ondersteuning moet geven aan dit team om het team verder te helpen naar de normingsfase.
De norming-fase (M3) heeft als kenmerk dat in het team afspraken overeen zijn gekomen, er is hechting opgetreden. Het team denkt en handelt proactief en geven elkaar gevraagd en ongevraagd feedback. Er is sprake van een toegenomen wij-gevoel, al dus Lingsma (1999). Hersey en Blanchard (1988) geven aan dat het team wel steun nodig heeft van de leidinggevende om nog meer zelfvertrouwen te krijgen. De performing-fase (M4) wordt door Lingsma (1999) gezien als de hoogste vorm van teamontwikkeling. De performing-fase is de resultaatgerichte teamfase die zich kenmerkt doordat het team nauw samenwerkt in besluitvorming, probleemoplossing en productie. Het team is zich ervan bewust dat zij elkaars expertise nodig heeft en gezamenlijk een ambitie heeft. De leden gaan uit van onderling vertrouwen en vertrouwen erop dat anderen hen zo nodig zullen ondersteunen. Om op dit niveau te kunnen blijven, doen zij aan continue reflectie. Uit onderzoek van onder andere Voortman (2012) blijkt dat teams veel betere prestaties kunnen neerzetten wanneer er onderling vertrouwen is. De leidinggevende delegeert de taken naar het team (Hersey & Blanchard, 1988).

De fasen van teamontwikkeling volgen elkaar op naarmate men zich langer binnen een team begeeft. Kritische kanttekening is wel dat de groepsdynamiek in een team maakt of een team in ontwikkeling komt en blijft. Teams kunnen terugvallen op eerdere fasen in de teamontwikkeling wanneer er verandering van binnenuit of bedreigingen van buitenaf waar te nemen zijn. Een team kan ook stagneren in een fase, bijvoorbeeld door niet uit de storming-fase te kunnen komen. Het vertrouwen in elkaar en de omgeving wordt dan minder volgens Homan (2007).

### 3.1.3 Professionele cultuur

In een verkennend onderzoek naar het leren van leraren door de Inspectie voor het Onderwijs wordt professionalisering gedefinieerd als:

> Het voortdurend beter (willen) worden in je beroep, door middel van scholing, coaching on the job, intervisie, herontwerpen van het onderwijs, lesbezoek met feedback aan elkaar, en daarnaast door het bijwonen van conferenties, het participeren in netwerken, door deelname aan commissies, werkgroepen, et cetera (Inspectie voor het Onderwijs, 2013, p.15).

Een professionele cultuur binnen het onderwijs is volgens Van Esch en Tiebosch (1998) en Van Emst

(2012) dat mensen worden aangesproken op wat ze kunnen en dat ze openlijk met elkaar bespreken wat ze niet kunnen. In een professionele cultuur binnen een onderwijsteam gaat het om erkende ongelijkheid. Van Esch en Tiebosch (1998) stellen dat er een cultuur van gemeenschappelijkheid in denken en handelen wordt ontwikkeld met het gegeven dat er een verschil is in de kwaliteiten van professionele docenten. Dit wil ook zeggen dat niet een heel onderwijsteam over alles moet mee beslissen, maar dat diegene, die de meeste kwaliteit en affiniteit kan leveren op dat onderwerp zich laat voeden door het team en zelf de verantwoordelijkheid voor de beslissing neemt. Taken en verantwoordelijkheden worden gedeeld. Resultaten komen op de conto van het onderwijsteam. Dit stelt continu verbetereisen aan de professionele ontwikkeling van de medewerkers en de leiding. Tevens is de facilitering van dit ontwikkelproces door de leidinggevende noodzakelijk (Emst, 2012). Covey (2012) stelt dat wanneer er een professionele cultuur opgebouwd wordt, competent personeel nodig is en dat ervoor gezorgd moet worden dat de kennis en vaardigheden bij worden gehouden omdat de wereld snel verandert. Vervolgens zegt hij dat mensen alleen competent blijven als ze gemotiveerd blijven om te leren. Verbiest (2012), Van Esch en Tiebosch (1998) en Covey (2012) geven alle drie aan dat de onderlinge sfeer, de omgang en de teamcohesie belangrijk zijn om professional te zijn en te blijven. Verbiest (2012) geeft verder aan dat het in een professionele cultuur, of zoals hij het noemt professionele leergemeenschap, vooral om het collectief leren van alle professionals gaat binnen de school. Volgens Verbiest (2012) moeten schoolleiding en docenten via collectieve leerprocessen een gemeenschappelijk begrip en een gemeenschappelijke praktijk van goed onderwijs ontwikkelen. Professionele ontwikkeling speelt zich in de school af en is nauw verbonden met het dagelijkse werk en dient ervoor om het leren en het proces om tot leren te komen voor leerlingen te verbeteren (Verbiest, 2002). De focus moet gericht zijn op de relatie tussen onderwijs en de resultaten van studenten. Verbiest (2012) spreekt zich uit over de invloed van vertrouwen op de professionele cultuur. Hij ziet vertrouwen als voorwaardelijk om het collectief leren van docententeams binnen een school op gang te brengen.

De beschrijvingen van een professionele cultuur in deze paragraaf hebben veel overeenkomsten met de M4-performingsfase (Lingsma, 1999). In Tabel 3 zijn deze overeenkomsten in beeld gebracht.

*Tabel 3 Schematische weergave van overeenkomsten M4-performingsfase en professionele cultuur.*

| *M4-Performingsfase (Lingsma,1999)* | *Professionele cultuur* |
|---|---|
| Resultaatgericht | Resultaat gericht (Covey, 2012) |
| Nauwe samenwerking | Taken en verantwoordelijkheden worden gedeeld (Emst, 2012; Verbiest, 2012) |
| Elkaars expertise nodig | Mensen worden aangesproken op wat ze kunnen, er wordt onderscheid gemaakt in elkaars expertise (Esch en Tiebosch, 1998; Verbiest, 2012) |
| Gezamenlijk een ambitie | Een gemeenschappelijkheid in denken en handelen (Covey, 2012) |
| Gaan uit van onderling vertrouwen | Vertrouwen is voorwaardelijk (Verbiest, 2012) |
| Vertrouwen erop dat anderen hen zo nodig zullen ondersteunen | Openlijk met elkaar bespreken wat ze niet kunnen (Emst, 2012; Esch en Tiebosch, 1998) |
| Continue reflectie | Continue reflectie en collectief leren (Verbiest, 2012; Esch en Tiebosch, 1998; Covey, 2012). |

## 3.2 Conceptueel vertrouwensmodel

Aan de hand van de voorgaande theoretische uitwerkingen vanuit de paragrafen 3.1, 3.1.2 en 3.1.3 wordt er in Figuur 4 een samenvattend conceptueel vertrouwensmodel weergegeven.

*Figuur 4.* Conceptueel vertrouwensmodel

# 4. Antwoorden op deelvragen

In dit hoofdstuk worden de centrale onderzoeksvraag en de respectievelijke deelvragen nader onderzocht.

Centrale onderzoeksvraag

*Wat is de samenhang tussen vertrouwen en de teamontwikkeling van een onderwijsteam naar een team met een professionele cultuur binnen de context van het mbo?*

Deelvragen:

1. Wat betekenen de factoren: vertrouwen, teamontwikkeling, onderwijsteam en professionele cultuur binnen de context van het mbo?
2. Is de samenhang tussen de factoren vertrouwen en ontwikkeling naar een team met een professionele cultuur schoolcontext gebonden?
3. Is de samenhang tussen de factoren vertrouwen en ontwikkeling naar een team met een professionele cultuur onderwijsteam gebonden?
4. Wat is de samenhang tussen vertrouwen en het proces van leidinggeven aan de ontwikkeling van een team met een professionele cultuur binnen de context van het mbo?

## 4.1 Deelvraag 1: factoren

*Wat betekenen de factoren: vertrouwen, teamontwikkeling, onderwijsteam en professionele cultuur binnen de context van het mbo?*

In hoofdstuk 3 is een theoretisch kader geschetst rondom de begrippen ‘vertrouwen’, ‘teamontwikkeling’, ‘onderwijsteam’ en ‘professionele cultuur’.
Als antwoord op deelvraag 1 worden hieronder de begrippen vanuit de mbo-context, kort samengevat.

**Vertrouwen**

De factoren van betrouwbaarheid zijn het geheel van bekwaamheid, welwillendheid en integriteit, mits gecombineerd met de juiste communicatieve vaardigheden. Gezamenlijk creëren deze factoren van betrouwbaarheid het gevoel van vertrouwen. Wanneer er één of meer elementen te veel of te weinig aanwezig zijn, verliest men vertrouwen. In het proces van professioneel vertrouwen gaat het om de rekenschap dat ieder lid van het team de resultaten die het collectief heeft, wil halen. Vertrouwen tussen collega’s kenmerkt zich door het kunnen rekenen op de juiste bekwaamheid, welwillendheid en integriteit van zijn of haar teamgenoten, gecombineerd met de communicatieve vaardigheden die daarbij nodig zijn (Voortman, 2012; Nooteboom, 2002).

**Onderwijsteam**

Een onderwijsteam is collectief resultaatverantwoordelijk voor de uitvoering van alle onderwijsactiviteiten van de opleiding en de studieresultaten van een groep studenten (Verbiest, 2012; Lingsma,1999).

**Teamontwikkeling**

Er zijn vier fasen van teamontwikkeling. Een teamdiagnose geeft inzicht in de fase waarin een team

zich bevindt. De M4-performingsfase is de hoogst bereikbare fase van teamontwikkeling (Lingsma, 1999). Maatschappelijke ontwikkelingen lopen parallel aan de groepsdynamische ontwikkeling van een team. Door bedreigingen of veranderingen kunnen teams een terugval hebben in de fase waarin het teamontwikkelingsproces zich bevindt.

**Professionele cultuur**

De M4-performingsfase, heeft veel overeenkomsten met de beschrijvingen van een professionele cultuur: in beiden willen docenten het beste uit zichzelf halen door transparant met elkaar te bespreken wat ze kunnen en wat ze niet kunnen om continu te blijven verbeteren. In een M4-team (Lingsma, 1999) en een professionele cultuur is vertrouwen aanwezig (Esch en Tiebosch, 1998; Verbiest, 2012; Covey, 2012).

## 4.2 Deelvraag 2: schoolcontext

*Is de samenhang tussen de factoren vertrouwen en ontwikkeling naar een team met een professionele cultuur schoolcontext gebonden?*

Van Maele en Van Houtte (2009) onderscheiden als percipiërende factoren van vertrouwen binnen de schoolcontext; de structurele schoolkenmerken en de compositionele schoolkenmerken. Hieronder worden deze percipiërende factoren van vertrouwen uit dit onderzoek beschreven.
De structurele schoolkenmerken als de grootte van de school hebben invloed op het vertrouwen. Een school met 350 studenten of minder geeft meer persoonlijke banden tussen de studenten en docenten en meer professionele band tussen docenten onderling. Daarnaast maakt een bijzondere school dat er een grotere collegiale vertrouwenscultuur is, door een duidelijke collectieve visie.
De richting van de school (voortgezet- of beroepsonderwijs) maakt of de school een op de school georiënteerde studentenpopulatie heeft of niet. Ook een schoolgeoriënteerde studentenpopulatie heeft positieve invloed op de succesverwachtingen van docenten onderling en de stabiliteit van het studentenaantal maakt dat onderwijsteams positieve relaties kunnen opbouwen met studenten. Als laatste structurele schoolkenmerk wordt de vestigingsplaats van de school genoemd omdat die grote invloed heeft op de verwachtingen en de keuze van studenten. Vrije schoolkeuze door studenten voor de school en de vrijheid van de school om studenten aan te nemen versterkt het wederzijdse vertrouwen. Hierdoor groeit het onderlinge vertrouwen binnen een onderwijsteam. De compositionele schoolkenmerken als de genderpopulatie van de studenten maakt dat het vertrouwen van een onderwijsteam toe- of afneemt. Verder komt naar voren dat de *etnische en sociaal* economische gelijkheid van de studentpopulatie en het onderwijsteam het vertrouwen vergroot. Van Maele en Van Houtte (2009) geven aan dat de percipiërende factoren van vertrouwen rond de aard van de werkplek van docenten sterk de attitudes, overtuigingen, percepties en standaarden van docenten bepalen. Deze attitudes, overtuigingen percepties en standaarden hebben invloed op het samenwerken en dus op de teamontwikkeling (Lingsma, 1999). Om dit gegeven nader te onderzoeken in de context van het mbo, zijn data uit het onderzoek van Van Maele en Van Houtte (2009)(1) en van Bryk en Schneider (2003) (2) in Tabel 4 gebruikt. Bryk en Scheider (2003) hebben onderzoek gedaan onder 400 basisscholen naar de centrale rol van relaties binnen en buiten de school.

| *Tabel 4 Schematische weergave factoren van vertrouwen rond de aard van de werkplek* | |
|---|---|
| *Schoolkenmerken mbo*<br><br>*Structureel* | *Resultaten uit onderzoeken*<br>*(1) Van Maele & Van Houtte (2009)*<br>*(2) Bryk & Schneider (2003)* |
| Grootte van de school | Onderzoek wijst uit dat de grootte van de school de persoonlijke en professionele banden tussen docenten onderling en docenten en studenten naarmate scholen groter worden verzwakken (1). 350 of minder studenten geeft een aantal waarbij er nog persoonlijk contact is met iedere student (2). |
| Onderwijsnet | Onderzoek wijst uit dat bijzondere scholen zoals katholieke scholen, meer collegiale vertrouwenscultuur heeft door een duidelijke gezamenlijke visie en ambitie dan publieke scholen (1). |
| Onderwijstype | In technische en beroepsscholen is de studenten cultuur vaak minder schools georiënteerd dan in het algemene voortgezet onderwijs. Hierdoor kan het docenten aan de zekerheid ontbreken dat de algemene verwachtingen die ze hebben ten opzichte van hun studenten- zowel motivationele als academische – ingelost zullen worden (1). |
| Stabiele studenten aantal | Vertrouwen opbouwen hangt af van het herhalen van contacten. Docenten vinden het ingewikkeld om positieve relaties op te bouwen met studenten, wanneer de studentenpopulatie frequent veranderd (2). |
| Vestigingsplaats | Studenten kiezen de opleiding en kijken naar de buurt en het imago van de school door mond op mond reclame van anderen. Wanneer een student vrij kan kiezen en zijn verwachting duidelijk heeft groeit het vertrouwen. Wanneer de eisen van de school aan deze verwachting voldoet bij aanvang, voelt de student dat er de juiste keuze is gemaakt, dit versterkt het vertrouwen. Wanneer een school alle studenten aanneemt roept dit onzekerheid en wantrouwen op over de motivatie en loyaliteit naar de studenten toe (2). |
| *Compositioneel* | |
| Genderpopulatie | Hoe meer jongens op school, hoe groter de kans dat docenten hun leerlingen minder vertrouwen (1). |
| Etnische achtergrond | Uit onderzoek komt naar voren dat de etnische gelijkheid van de studentpopulatie en het onderwijsteam het vertrouwen vergroot. Doorgaans is er sprake van een grote kloof in etnische samenstelling tussen de studenten en docenten populatie toch heeft etniciteit weinig invloed op het vertrouwen. De combinatie met de sociaal economische status is doorslaggevend (1). |
| Sociaal economische status achtergrond studenten | Uit onderzoek komt naar voren dat de een laag-sociaal economische status desastreus is voor het vertrouwen wat docenten hebben in de onderwijsbaarheid van deze studenten. Vervolgens is het vertrouwen van studenten ook lager in de scholen met een laag-sociale economische doelgroep (1). Door het klasse verschil en rassenverschillen tussen schoolprofessionals en studenten in de stedelijke gebieden, zijn de condities rijp voor misverstanden en wantrouwen. Effectieve stedelijke scholen hebben docenten nodig die niet alleen hun studenten goed kennen maar ook empathisch begrip hebben voor de condities van de thuissituatie en de interpersoonlijke vaardigheden die nodig zijn om een effectieve relatie en communicatie op te bouwen (2). |

Naar aanleiding van de resultaten uit Tabel 4 volgen in de volgende paragraaf verklarende voorbeelden vanuit de mbo-context. Zoals reeds eerder aangetoond in het onderzoek van Van Maele en Van Houtte (2009) hebben de structurele schoolkenmerken invloed op de percipiërende factoren van het gevoel van vertrouwen binnen een onderwijsteam. Binnen de context van het mbo zou men zich af kunnen vragen of een grote (> 350 studenten) school en/of studierichting meer moeite heeft met het behouden of creëren van vertrouwen naar studenten en collega's onderling. Daarnaast kan het gegeven of de mbo-school openbaar is of een religieuze achtergrond heeft van invloed zijn. Een bijzondere school impliceert een collectieve visie en ambitie bij het onderwijsteam. Ook kan over de studierichting gezegd worden dat mbo-scholen opleiden van niveau 1 t/m niveau 4. Dit houdt in dat studenten bij de lagere niveaus minder school georiënteerd zijn en over het algemeen minder gemotiveerd zijn om te studeren. Dit heeft invloed op het vertrouwen in de onderwijsbaarheid van de studenten. Tevens heeft de duur van de beroepsopleiding invloed. Wanneer een opleiding een jaar duur, krijgt het onderwijsteam elk jaar te maken met nieuwe studenten, hierdoor is het moeilijk om een vertrouwensband tussen studenten en docenten te ontwikkelen. Wanneer een opleiding vier jaar duurt is het voor een onderwijsteam eenvoudiger om een vertrouwensband met de studenten op te bouwen. Tenslotte kan gezegd worden dat de vestigingsplaats invloed heeft. Een grote stad, of buiten regio maakt deel uit van het imago wat een school uitdraagt. Studenten kunnen zelf kiezen waar er een beroepsopleiding wordt gevolgd. Wanneer er een keuze wordt gemaakt voor een mbo opleiding zijn daar wederzijdse verwachtingen vanuit de studenten en vanuit het onderwijsteam en de school. Wanneer er aan die verwachtingen wordt voldaan neemt het vertrouwen toe. Wanneer een schoolkeuze wordt gedwongen is er wederzijds minder vertrouwen in het succes van de studieresultaten.

Over de compositionele schoolkenmerken kan ten eerste gezegd worden dat er een grote verscheidenheid aan beroepsopleidingen is en dat per opleidingsrichting de genderpopulatie heel anders kan zijn. Een opleiding in de kinderopvang heeft aanzienlijk meer meisjes dan een opleiding in de techniek. Uit het onderzoek komt sterk naar voren dat het opvallend is dat bij opleidingen met voor het merendeel jongens, onderwijsteams minder vertrouwen hebben in het succes van de studieresultaten dan bij opleidingen waar het merendeel meisjes zijn. Ten tweede kan gezegd worden dat de etniciteit van de studenten niet zoveel invloed heeft op het vertrouwen maar wel de etniciteit verschillen tussen de studenten populatie en de etnische samenstelling van het onderwijsteam. Ten derde komt naar voren dat een lage sociaal economische status van de studenten vernietigend werkt op het vertrouwen van het onderwijsteam in de successen van de studieresultaten.

Tenslotte zeggen Van Maele en Van Houtte (2009) aan het einde van hun onderzoek over docententeam ontwikkeling, dat studenten in lagere vormen van onderwijs (zoals het mbo) niet presteren op een manier waardoor docenten voldoening krijgen. Het gevolg daarvan kan zijn dat docenten hoge normatieve verwachtingen naar collega's toe hebben, waar de collega's niet aan kunnen voldoen. Dit resulteert in een lager niveau van vertrouwen binnen het onderwijsteam. Ook zien zij dat docenten die lesgeven in een laag sociaal economische status school met grote aantallen allochtone studenten (eerste of tweede generatie) het gevoel kunnen hebben dat ze slechter onderwijsbare studenten hebben.

Dit kan tot positief effect hebben dat docenten meer openstaan voor wederzijdse afhankelijkheid met collega's in het bereiken van studieresultaten bij deze studenten en kan leiden tot intensievere samenwerking binnen het onderwijsteam (Van Maele & Van Houtte, 2009).

*Is de samenhang tussen de factoren vertrouwen en ontwikkeling naar een team met een professionele cultuur schoolcontext gebonden?*

### Conclusie

Vertrouwen in de collega's wordt gevoed naarmate de docenten in de school er gelijkwaardige percepties over de onderwijsbaarheid van de studenten op na houden. Daarbij moet rekening gehouden worden met de schoolcontext. De factoren van vertrouwen binnen de schoolcontext kunnen verdeeld worden in de volgende twee schoolkenmerken: de structurele schoolkenmerken en de compositionele schoolkenmerken. Deze factoren liggen buiten de invloedssfeer van het onderwijsteam in het werken aan vertrouwen volgens Van Maele en van Houtte (2009) en hebben grote invloed op de professionele resultaten van een onderwijsteam. Het ontwikkelen van een onderwijsteam met een professionele cultuur is contextgebonden. Inzicht in de schoolcontext helpt om de factoren van vertrouwen waar een team geen invloed op heeft inzichtelijk te maken (Van Maele & Van Houtte, 2009).

## 4.3 Deelvraag 3: vertrouwen binnen een onderwijsteam

*Is de samenhang tussen de factoren vertrouwen en ontwikkeling naar een team met een professionele cultuur onderwijsteam gebonden?*

In paragraaf 3.1.2 worden de begrippen teamontwikkeling en professionele cultuur besproken. In de conclusie van deelvraag 3 wordt die kennis meegenomen in beantwoording van deze deelvraag.

Een sterke vertrouwenscultuur binnen een docententeam houdt verband met het collectieve gevoel onder docenten dat hun onderwijsinspanningen doeltreffend zijn. Vertrouwensrelaties met andere volwassenen op school bepalen in belangrijke mate hoe doeltreffend een docent zichzelf ziet in het ontwikkelen van de studenten. Daarbij komt dat een docent een hoger niveau van arbeidstevredenheid aangeeft wanneer een docententeam vertrouwen vertoont in de studenten. Een vertrouwenscultuur onder de collega's en de schoolleiding hangt positief samen met hoe professioneel docenten elkaar vinden, volgens Tschannen-Moran (2009) en Van Maele en Van Houtte (2009). Dit geeft aanleiding tot een reflexieve dialoog, innovatie, tot het durven openstellen van de eigen klas voor elkaar en tot een samenwerking die gericht is op het leren van de leerlingen (Bryk & Schneider, 2003). Een sterke vertrouwenscultuur verbetert de prestaties van de school. Hierdoor is het van belang dat duidelijk wordt in welke fase van teamontwikkeling (Lingsma, 1999) een team zich bevindt. Niet in alle fasen is vertrouwen aanwezig.

Hargreaves (2007) geeft aan dat vertrouwen binnen een onderwijsteam de ruggengraat is van een sterke en duurzame professionele cultuur, die diepgaande conversaties en discussies over het verbeteren van het leven en leren van studenten op school stimuleert. Sterke vertrouwensrelaties op school leiden tot betere studentenresultaten. Studenten zijn meer geneigd om vragen te stellen en

om zich kwetsbaar op te stellen, staan daardoor open om onderwezen te worden volgens Hargreaves (2007). Op scholen waar de docenten vertrouwen hebben in elkaar, de schoolorganisatie en de studenten presteren de studenten beter (Van Maele & Van Houtte, 2009). Collectieve activiteiten, zoals probleem oplossen en beslissingen nemen, wat het hele team aangaat, zijn productiever wanneer er vertrouwen is tussen teamleden onderling (Cosner, 2009). Daarnaast wordt er, wanneer er vertrouwen is, essentiële informatie uitgewisseld. Er worden meer accurate, relevante en completere data gedeeld ten aanzien van een probleem (Hoy & Tschannen-Moran, 1999).

Wanneer er bij onderwijsvernieuwingen en innovatie sprake is van een hoge mate van professioneel vertrouwen lijkt het erop dat de implementatie van deze vernieuwingen zich breed verspreiden onder de docenten, omdat vertrouwen het gevoel van risico reduceert dat geassocieerd is met veranderingen. Tevens voelen docenten zich veilig om te experimenteren met nieuwe praktijkvormen. Tegelijk komt het leren van elkaar door het openlijk en eerlijk kunnen aangeven wat werkt en wat niet. Hierdoor maken de docenten zichzelf kwetsbaar en laten ze zien waar ze goed in zijn en waarin niet (Bryk & Schneider, 2003).

Cosner (2009) geeft aan de hand van haar onderzoek een aantal effecten van vertrouwen binnen een onderwijsteam. Conflicten die geënt zijn op verschillen in inzichten gebaseerd op ideeën en opinies, ontwikkelen zich minder snel in persoonlijke conflicten. De conflicten die er zijn, gaan eerder in tijd en intensiteit weg. Daarnaast geldt dat teamleden die zich psychologisch veilig voelen meer geneigd zijn om hulp en feedback te vragen, zorgen en fouten bespreekbaar te maken en te begrenzen. Ook wordt de taakverantwoordelijkheid, teamtevredenheid en loyaliteit sterker.

Nooteboom (2010) geeft aan dat er een wisselwerking betreffende vertrouwen moet bestaan tussen de mensen in een organisatie of systeem en de organisatie of systeem als zodanig. Ondersteunend en gedeeld onderling leiderschap schept mogelijkheden voor samen leren, ontwikkelt en onderhoudt een cultuur van vertrouwen en betrekt docenten in de belangrijke beslissingen die in de school genomen dienen te worden zegt Verbiest (2002). Essentieel voor het behouden en verder ontwikkelen van professioneel vertrouwen is positieve interactie tussen de leden. Als er meer professioneel vertrouwen is ervaart men meer steun vanuit de organisatie, dit versterkt de individuele binding van de docenten met de school en de visie van de school (Cosner, 2009).

*Is de samenhang tussen de factoren vertrouwen en ontwikkeling naar een team met een professionele cultuur onderwijsteam gebonden?*

## Conclusie

Bij teams met een hoge mate van vertrouwen presteren de studenten beter. Er ontstaat een sterke en duurzame professionele cultuur, die diepgaande conversaties en discussies over het verbeteren van het leven en leren van studenten op school stimuleert. De docenten voelen zich veilig genoeg om zich kwetsbaar op te stellen en van elkaar te leren waardoor ze professionaliseren en gezamenlijk meer arbeidstevredenheid uitstralen door het collectieve gevoel dat hun onderwijsinspanningen doeltreffend zijn. Een team in ontwikkeling vormt een collectieve ambitie om zich continu te verbeteren. Voor die ontwikkeling is professioneel vertrouwen nodig. Een sterke vertrouwenscultuur

verbetert de prestaties van de school. Hierdoor is het van belang dat duidelijk wordt in welke fase van teamontwikkeling (Lingsma, 1999) een team zich bevindt.

## 4.4 Deelvraag 4: de rol van de schoolleiding

*Wat is de samenhang tussen vertrouwen en het proces van leidinggeven aan de ontwikkeling van een team met een professionele cultuur binnen de context van het mbo?*

Van Maele en Van Houtte (2009) stellen vast dat de invloed van de schoolcontext op docenten en dus op onderwijsteams invloed heeft op de mate van vertrouwen onderling en in de studenten. Echter, zij stellen ook vast dat de structurele en compositionele schoolkenmerken geen invloed hebben op het vertrouwen in de schoolleiding. Dit wijst er volgens Van Maele en Van Houtte (2009) op dat vertrouwen in de schoolleiding voornamelijk bepaald wordt door individuele *karakteristieke* eigenschappen van de schooleider en diens leiderschap. Andere literatuur over karakteristieke eigenschappen zijn; Covey (2012), Reynolds (1995), het praktijkonderzoek van Voortman( 2012), het kwalitatieve onderzoek van Cosner (2009), casestudies en statistiek onderzoek van Bryk en Schneider (2003) en het kwalitatieve onderzoek van Van Maele en Van Houtte (2009). Informatie uit deze bronnen is meegenomen in het ontwerp van Tabel 5.

Aan de hand van de factoren van betrouwbaarheid, te weten bekwaamheid, goede wil, integriteit en communicatieve vaardigheden zijn de karakteristieke eigenschappen die de schoolleiding succesvol maken in het opbouwen en uitdragen van professioneel vertrouwen geanalyseerd (zie Tabel 5, p.26).

*Tabel 5 Schematische weergave individuele karakteristieke eigenschappen van de schoolleiders en van hun leiderschap.*

| Factoren van betrouwbaar-heid | Covey (2012) | Reynolds (1995) | Voortman (2012) | Cosner (2009) | Bryk & Schneider (2003) | Van Maele & Van Houtte (2009) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Bekwaamheid** | Resultaten boeken; jezelf verbeteren; de realiteit onder ogen zien; verantwoording afleggen; ambities benoemen. | Weet waar de belangen van uw medewerkers liggen; de juiste selectie van mensen. | Continu leiderschap tonen om vertrouwen te creëren; introspectie en reflectie tot actief verbeteren van eigen houding, kennis en vaardigheden; onderzoeken van lastige situaties met precisie; een heldere missie, visie en doelen formuleren. | Herkennen van verschillende organisatorische kansen en de daarbij de juiste keuze maken voor leiderschap wat past binnen de context van de organisatie; leidinggeven aan op kennisbasis gericht professioneel vertrouwen als het primaire mechanisme; duidelijke criteria en indicatoren voor de onderwijsteams; kleine successen daarna grotere uitdagingen. | Competenties in de uitvoering van functie eisen van een schoolleider; schoolvisie en inspiratie breed uitdragen om de visie te willen halen; eerlijk, effectief en efficiënt managen van de schoolorganisatie; scheidsrechter zijn en acties daaraan verbinden. | Creëren van een schoolklimaat dat vertrouwen ondersteunt rekening houdend met de schoolcontext, B.v. het voorzien in een lerarenkamer waar docenten op regelmatige basis elkaar ontmoeten en spreken; middelen aanbieden aan docenten om kwalitatief onderwijs te kunnen geven; managen van verwachtingen. |
| **Goede wil** | Rechtdoorzee zijn; respect tonen; fouten rechtzetten. | Bevorderen van scholing. | Rolmodel en zorg voor consistentie; niet alleen goede intenties, ook bijbehorende gedrag. | Meer dan drie jaar leidinggeven daarna komt pas het resultaat van de investering in het professionele vertrouwen; creëren van een samenwerkingscultuur, tijd creëren voor interactie mogelijkheden tussen docenten. | Respect; persoonlijke aandacht; deze normen uitdragen binnen de hele school; de wil om een relatie aan te gaan met docenten en studenten. | Een docent moet erop kunnen rekenen dat hij of zij niet zomaar professioneel afgestraft wordt door de schooleider als het experimenteren met een nieuwe lesaanpak niet onmiddellijk de verhoopte resultaten oplevert. |
| **Integriteit: Openheid, Betrouwbaarheid Rechtvaardigheid** | Loyaliteit tonen; congruentie in het leidinggeven en management van verwachtingen; toezeggingen nakomen; vertrouwen uitdragen; resultaten in de geloofwaardig-heid. | Geef resoluut leiding; openheid over de stand van zaken; medewerkers verantwoorde-lijkheid geven; integer zijn. | Introspectie naar de waarden van waaruit leiding gegeven wordt; geef aandacht en steun bij problemen zowel taakgericht als relationeel; ruimte geven en beslissingsvrijheid aan de medewerkers binnen kaders; verwachtingsmanagement naar iedereen toe; zorgdragen voor rechtvaardige beloningen. | Onderzoek naar eigen beelden over het onderwijsteam die handelingen bepalen; defensieve docenten en incompetente docenten verwijderen; uitleggen wie, waarom en op welke wijze een grote beslissing zal worden gemaakt vooraf. | Persoonlijke integriteit op grond van een duidelijke moreel- ethisch perspectief; consistentie tussen woorden en daden; acties zijn gerelateerd aan de belangen voor de studenten; erkennen van de kwetsbaarheid van anderen; slechte docenten weg, dit verhoogt het vertrouwen bij de overige docenten en studenten. | Overeenstemming tussen woorden en daden; verantwoording nemen voor eigen handelen; relevante informatie niet weghouden; goede docenten binnen houden. |
| **Communicatieve vaardigheden** | Eerst luisteren. | Geven van feedback. | Het geven van complimenten en opbouwende kritiek; reflectie op eigen vaardigheden (verbeter of schakel derden in); niet weg lopen voor problemen; **Tustworksmodel©** gebruiken als hulpmiddel voor het creëren of herstellen van vertrouwen. | Gedragsnormen stellen t.a.v. interactie; interventies om conflicten op te lossen of om normen van gedrag te verwezenlijken; verbeteren van het conflict oplossend vermogen van docenten; helder communiceren bij persoonlijke conflicten. | Actief luisteren naar zorgen van docenten. | |

Uit Tabel 5 blijkt dat schoolleiders het professionele vertrouwen in zichzelf, in de onderwijsteams en studenten moeten uitdragen. Een schoolleiding die zich bewust is van de karakteristieke eigenschappen van vertrouwen doet aan continue zelfreflectie en zelfverbetering op de hieronder beschreven kenmerken van de eigenschappen. De eerste eigenschap met betrekking op betrouwbaarheid is *bekwaamheid*. De schoolleiding heeft een duidelijke visie en missie, verbindt daar indicatoren aan en draagt dit uit naar de medewerkers. Zij geeft continu eerlijk, efficiënt en effectief leiding met op kennisbasis gericht professioneel vertrouwen als het primaire mechanisme en verwacht dit ook van anderen. Als tweede eigenschap wordt de *goede wil* gemeten. De schoolleiding verbindt zich voor langere tijd aan het continue vertrouwensproces door leiderschap te tonen om vertrouwen te creëren. De schoolleiding is zich bewust van de rol als rolmodel en heeft niet alleen goede intenties maar ook bijbehorende acties zoals het creëren van een samenwerkingscultuur en het creëren van interactiemogelijkheden tussen docenten. Als derde eigenschap wordt *integriteit* gemeten. Schoolleiders hebben een duidelijk moreel-ethisch perspectief op grond waarvan beslissingen worden genomen bij de uitvoering van hun werkzaamheden. Ze handelen hier open, eerlijk en consequent in. Tenslotte wordt er over *communicatieve vaardigheden* gezegd dat schoolleiders gedragsnormen stellen ten aanzien van de interactie binnen een onderwijsteam. Schoolleiders interveniëren om conflicten op te lossen en door normen van gedrag te benoemen. Tevens wordt er feedback en complimenten gegeven. Hierdoor wordt er oprechte aandacht en steun ervaren wat volgens Lingsma (1999) essentieel is voor teamontwikkeling.

## Conclusie

Als het team vertrouwen heeft in de karakteristieke eigenschappen van de leidinggevende heeft dat een positieve invloed op de teamontwikkeling naar een team met een professionele cultuur. Leidinggevenden weten wat teams nodig hebben, verbinden zich aan een collectieve ambitie van een onderwijsteam en schenken oprechte aandacht.

# 5. Conclusie

In dit hoofdstuk worden eerst de hoofdvraag en de deelvragen weergegeven. Antwoorden op de deelvragen zijn uitgebreid gegeven in hoofdstuk 4. In hoofdstuk 5 worden de antwoorden op de deelvragen wederom beknopt gegeven. Na voornoemde antwoorden op de deelvragen wordt de hoofdvraag in dit hoofdstuk beantwoord.

De hoofdvraag
*Wat is de samenhang tussen vertrouwen en de teamontwikkeling van een onderwijsteam naar een team met een professionele cultuur binnen de context van het mbo?*

1. Wat betekenen de factoren: vertrouwen, teamontwikkeling, onderwijsteam en professionele cultuur binnen de context van het mbo?
2. Is de samenhang tussen de factoren vertrouwen en ontwikkeling naar een team met een professionele cultuur schoolcontext gebonden ?
3. Is de samenhang tussen de factoren vertrouwen en ontwikkeling naar een team met een professionele cultuur onderwijs- team gebonden?
4. Wat is de samenhang tussen vertrouwen en het proces van leidinggeven aan de ontwikkeling van een team met een professionele cultuur binnen de context van het mbo?

*Figuur 5*. Hoofdvraag en deelvragen

## Antwoord op deelvraag 1.

*Wat betekenen de factoren: vertrouwen, teamontwikkeling, onderwijsteam en professionele cultuur binnen de context van het mbo?*

Vertrouwen tussen collega's kenmerkt zich door het kunnen rekenen op de juiste bekwaamheid, welwillendheid en integriteit van zijn of haar teamgenoten, gecombineerd met de communicatieve vaardigheden die daarbij nodig zijn (Voortman, 2012; Nooteboom, 2002). Wanneer er één of meer elementen te veel of te weinig aanwezig zijn, verliezen de teamleden vertrouwen. In het proces van professioneel vertrouwen gaat het om de rekenschap dat ieder lid van het team de resultaten die het collectief heeft, wil halen (Voortman,2012; Nooteboom, 2002). De analyse van het proces van vertrouwensontwikkeling is een belangrijk onderdeel van dit literatuuronderzoek geworden. Door deze analyse kon er een koppeling gemaakt worden tussen vertrouwensontwikkeling en teamontwikkeling. Er zijn vier fasen van teamontwikkeling (M1-forming, M2-storming, M3-norming en M4-performing). De M4-performingsfase is de hoogst bereikbare fase van teamontwikkeling (Lingsma, 1999). Door bedreigingen of veranderingen kunnen teams vertrouwen verliezen en een terugval hebben in de fase waarin het team zich bevindt.

Een onderwijsteam binnen de context van het mbo is collectief resultaatverantwoordelijk voor de uitvoering van de onderwijsactiviteiten van de opleiding en de studieresultaten van een groep studenten (Verbiest, 2012; Lingsma,1999). De M4-performingsfase heeft veel overeenkomsten met de zogenoemde professionele cultuur: docenten willen het beste uit zichzelf halen door transparant

met elkaar te bespreken wat ze kunnen en wat ze niet kunnen om continu te blijven verbeteren. In een M4-team (Lingsma, 1999) en een professionele cultuur is vertrouwen aanwezig (Esch & Tiebosch, 1998; Verbiest, 2012; Covey, 2012).

## Antwoord op deelvraag 2.

*Is de samenhang tussen de factoren vertrouwen en ontwikkeling naar een team met een professionele cultuur schoolcontext gebonden?*

Het ontwikkelen van een onderwijsteam met een professionele cultuur is schoolcontext gebonden. Vertrouwen in de collega's wordt gevoed naarmate de docenten in de school er gelijkwaardige percepties over de onderwijsbaarheid van de studenten op na houden, dit heeft invloed op de teamontwikkeling naar een professionele cultuur. Inzicht in de schoolcontext helpt (Van Maele & Van Houtte, 2009) om de percipiërende factoren van vertrouwen waar een team geen invloed op heeft, inzichtelijk te maken. De factoren van vertrouwen binnen de schoolcontext kunnen verdeeld worden in de volgende twee schoolkenmerken: de structurele schoolkenmerken en de compositionele schoolkenmerken. Deze factoren liggen volgens Van Maele en Van Houtte (2009) buiten de invloedssfeer van het onderwijsteam en hebben grote invloed op de professionele resultaten van een onderwijsteam. Ten behoeve van de leesbaarheid wordt hieronder nogmaals geëxpliciteerd wat de structurele en compositionele schoolkenmerken zijn.

De structurele schoolkenmerken: de grootte van de school, een bijzondere status van de school, richting van de school (voortgezet- of beroepsonderwijs), de stabiliteit van het studentenaantal en de vestigingsplaats van de school. De compositionele schoolkenmerken: de genderpopulatie van de studenten, de etnische en sociaal economische gelijkheid van de studentpopulatie en het onderwijsteam.

## Antwoord op deelvraag 3.

*Is de samenhang tussen de factoren vertrouwen en ontwikkeling naar een team met een professionele cultuur onderwijsteam gebonden?*

Bij teams met een hoge mate van vertrouwen presteren de studenten beter. Er ontstaat een sterke en duurzame professionele cultuur, die diepgaande conversaties en discussies over het verbeteren van het leven en leren van studenten op school stimuleert. De docenten voelen zich veilig genoeg om zich kwetsbaar op te stellen en van elkaar te leren waardoor ze professionaliseren en gezamenlijk meer arbeidstevredenheid uitstralen doordat ze het collectieve gevoel hebben dat hun onderwijsinspanningen doeltreffend zijn. Een team in ontwikkeling vormt een collectieve ambitie om zich continu te verbeteren. Voor die ontwikkeling is professioneel vertrouwen nodig.

## Antwoord op deelvraag 4.

*Wat is de samenhang tussen vertrouwen en het proces van leidinggeven aan de ontwikkeling van een team met een professionele cultuur binnen de context van het mbo?*

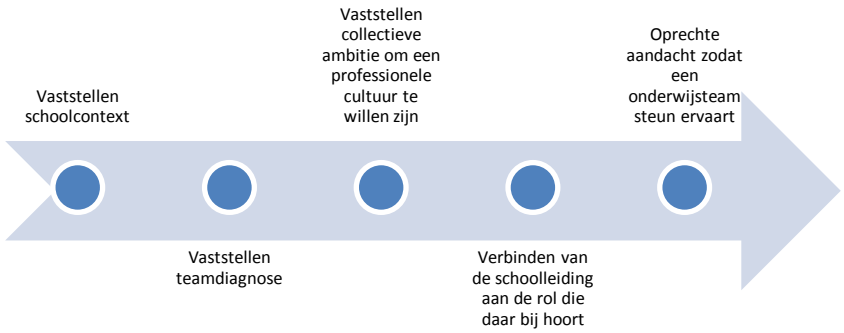
Als het team vertrouwen heeft in de karakteristieke eigenschappen van de schoolleiders heeft dat een positieve invloed op de teamontwikkeling naar een team met een professionele cultuur. Leidinggevenden weten wat een team nodig heeft, verbinden zich aan een collectieve ambitie van een onderwijsteam en schenken oprechte aandacht. Een schoolleiding die zich bewust is van de karakteristieke eigenschappen van vertrouwen doet aan continue zelfreflectie en zelfverbetering op de eigenschappen *bekwaamheid, goede wil, integriteit en communicatieve vaardigheden*. Deze eigenschappen draagt de schoolleiding uit en stelt hiermee ook het voorbeeld voor het gehele team en haar functioneren richting een professionele cultuur. Hierdoor wordt er oprechte aandacht en steun ervaren wat volgens Lingsma (1999) essentieel is voor teamontwikkeling.

## Antwoord op de hoofdvraag

*Wat is de samenhang tussen vertrouwen en de teamontwikkeling van een onderwijsteam naar een team met een professionele cultuur binnen de context van het mbo?*

In dit onderzoek kon niet hard aangetoond worden wat de samenhang tussen teamontwikkeling en vertrouwensontwikkeling is binnen het mbo omdat het schoolcontext- gebonden is. Wel kan er gezegd worden dat de vorming van vertrouwen binnen een onderwijsteam belangrijk is en maakbaar lijkt. Er zijn aanwijzingen dat vertrouwensontwikkeling ontstaat wanneer er aan teamontwikkeling wordt gedaan. Vertrouwen vanuit een team in de persoonskenmerken van de leidinggevende(n) heeft een positieve invloed op de ontwikkeling van een onderwijsteam naar een professionele cultuur. Een opmerkelijk resultaat van de literatuuranalyse over de M4- performancefase (Figuur 3, p. 15) waarin de ontwikkelingsfasen beschreven worden, leverde een vergelijk op met de beschrijvingen van de professionele cultuur. Door deze vergelijking krijgt het abstracte beeld van een professionele cultuur een gezicht. Hierdoor kon er ook een koppeling gemaakt worden aan de fasen van teamontwikkeling om naar een professionele cultuur te kunnen ontwikkelen (zie Figuur 4, p.18). Hierdoor wordt in beeld gebracht wat de kenmerken van een onderwijsteam zijn en wat een onderwijsteam nodig heeft van de schoolleiding om tot ontwikkeling te komen. Vanuit deze beeldvorming is een conceptueel handelingsperspectief-model ontwikkeld. Dit model wordt in Figuur 5 weergegeven. In dit figuur gaat het om een handelingsperspectief voor leidinggevenden waardoor het proces van vertrouwen creëren gestimuleerd kan worden. Daarbij moet rekening gehouden worden met de schoolcontext. De factoren van vertrouwen binnen de schoolcontext kunnen verdeeld worden in de volgende twee schoolkenmerken: de structurele schoolkenmerken zoals de grootte van de school en de compositionele schoolkenmerken, zoals de genderpopulatie. Binnen de schoolcontext van het mbo kan niet op alle factoren van vertrouwen invloed uitgeoefend worden. Wel kan vastgesteld welke schoolcontext voor welke onderwijsteams gelden. Met dit inzicht kan er vastgesteld worden op welke factoren van vertrouwen in welke mate invloed uitgeoefend kan worden. Daarna kan een teamdiagnose worden gemaakt (zie bijlage A en B).Op basis van deze twee

vastgestelde informatiebronnen kan er een collectieve ambitie door het onderwijsteam worden gevormd, waar de schoolleiding zich aan verbindt. De schoolleiding geeft in lijn daarmee oprechte aandacht aan het onderwijsteam en de ontwikkeling naar een professionele cultuur binnen het onderwijsteam. Dit proces is weergegeven in Figuur 5.




*Figuur 5.* Conceptueel handelingsperspectief voor de ontwikkeling van vertrouwen door de schoolleiding

# 6. Aanbevelingen

In dit hoofdstuk worden verschillende aanbevelingen gedaan. De aanbevelingen zijn gecategoriseerd in paragraaf 6.1 aanbeveling met betrekking tot de innovatiepraktijk in scholen. Hierbij wordt ter ondersteuning van de aanbeveling nadrukkelijk verwezen naar bijlage A en B. In paragraaf 6.2 worden tenslotte aanbevelingen en suggesties gedaan voor vervolgonderzoek.

## 6.1 Aanbeveling met betrekking tot de innovatiepraktijk in scholen

### Aanbeveling 1

Om inzicht te krijgen in het proces van vertrouwen binnen het functioneren van onderwijsteams zouden schoolleiders het conceptuele handelingsperspectief, dat is weergegeven in Figuur 5, p.31 aan het einde van hoofdstuk 5, uit kunnen proberen. Dit kan in de vorm van een kwalitatief onderzoek bij verschillende onderwijsteams met dezelfde opleidingen. Hierdoor komt er meer kennis over de invloed van vertrouwen op de teamontwikkeling binnen het mbo.

Het conceptueel handelingsperspectief kan schoolleiders een transparant beeld geven over de schoolcontext en in welke fase van teamontwikkeling een onderwijsteam zich bevindt. Van daaruit kan gewerkt worden aan verdere teamontwikkeling naar een professionele cultuur. Ter ondersteuning van deze aanbeveling is in bijlage A een praktijkillustratie beschreven. In bijlage B vindt de verantwoording plaats van de teamdiagnose. Met een dergelijke aanpak wordt tegemoet gekomen aan de aanbeveling van Van Maele en Van Houtte (2009). Zij zijn van mening dat om professioneel vertrouwen te ontwikkelen, de invloed van de schoolcontext, zoals beschreven in hun onderzoek, niet onderschat moet worden. Zij zeggen dat de schoolleiding van slecht presterende onderwijsteams in moeilijke schoolsettingen (weinig tot geen vertrouwen) door een specifieke analyse van die schoolcontext beter inzicht kan krijgen in de reden waardoor het onderwijsteam slecht presteert. Overigens zeggen zij ook dat vertrouwenwekkend gedrag van de schoolleiding meer invloed heeft op de schoolprestaties dan de schoolcontext.

## 6.2 Aanbevelingen en suggesties voor vervolgonderzoek

### Aanbeveling 2

Uit dit literatuuronderzoek komt als nevenresultaat (zie Tabel 3, p. 17) een opmerkelijke vergelijking tussen de M4-performancefase (Lingsma, 1999) en de professionele cultuur (Verbiest, 2012, et cetera). Tijdens de literatuurstudie zijn er geen wetenschappelijke onderzoeken gevonden naar de validiteit van deze vergelijking. Vervolgonderzoek naar enkel deze vergelijking zou interessant kunnen zijn om de ontwikkeling van een team naar een professionele cultuur een theoretisch kader te kunnen geven.

## Aanbeveling 3

Uit deze studie komt naar voren dat de schoolcontext, zoals beschreven door Bryk en Schneider (2003) en Van Maele en Van Houtte (2009) en uitgewerkt is in de praktijkillustratie (zie bijlage A en B), invloed heeft op de mate van vertrouwen binnen een onderwijsteam en op de ontwikkelingsmogelijkheden van een onderwijsteam naar een professionele cultuur. Gegeven de complexiteit van de context binnen het mbo kan deze uitkomst reden zijn om praktijkonderzoek te doen binnen een groot regionaal opleidingscentrum en wellicht bij meer roc's met dezelfde opleidingen. Te denken valt aan een kwantitatief onderzoek naar de relatie tussen de genderpopulatie en het vertrouwen in de opvattingen door een onderwijsteam in de onderwijsbaarheid van studenten. Binnen de verschillende mbo-beroepsopleidingen zou dit inzicht wellicht de onderwijsteams en de schoolleiders kunnen helpen in het proces van vertrouwen binnen de teamontwikkeling naar een professionele cultuur.

# 7. Discussie

Het doel van dit literatuuronderzoek was om een bijdrage te leveren aan het transparant maken en verbeteren van het functioneren van onderwijsteams, zoals Minister Bussemaker (OCW, 2012) aangeeft in haar ambities voor het mbo. Naar aanleiding van de resultaten van dit onderzoek en het aangeleverde conceptueel handelingsperspectief, ben ik van mening dat schoolleiders, via het ontwikkelen van vertrouwen een meerwaarde kunnen ervaren in het begeleiden van de onderwijsteams naar een professionele cultuur.
Het primaire doel was om door middel van een literatuuronderzoek na te gaan of het 'vermoeden' klopte dat er volgens de gezaghebbende literatuur een relatie is tussen de begrippen 'vertrouwen', 'teamontwikkeling' en een 'professionele cultuur'. Indien de relatie aangetoond kon worden was het doel om een 'theoretisch referentiekader' te ontwikkelen waar een handelingsperspectief voor schoolleiders uit voortkwam. Dit doel is gehaald vanuit het perspectief van een theoretisch onderzoek. Er zijn in het verslag uitsluitend data gegeven die de theoretische gedachtegang konden onderbouwen en/of illustreren in het praktijkvoorbeeld. Het is geen reviewstudie geworden waarbij meta-analyse is uitgevoerd. Hierdoor zijn eventuele hiaten of concurrerende visies niet nader onderzocht. Het conceptuele handelingsperspectief is uitgetest in de praktijkillustratie en zou zoals geformuleerd in aanbeveling 1 nader onderzoek vergen. Met name methodologische opbouw van een dergelijk onderzoek verdient aandacht. Ten aanzien van de conclusies en aanbeveling 2 kan gezegd worden dat uit dit literatuuronderzoek als nevenresultaat (zie Tabel 3, p. 17) een opmerkelijke overeenkomst tussen de M4-performancefase (Lingsma, 1999) en de professionele cultuur (Covey, 2012; Emst, 2012; Esch & Tiebosch, 1998; Verbiest, 2012) is waargenomen. In aanbeveling 2 wordt gezegd dat er geen wetenschappelijk onderzoek gevonden is naar de validiteit van deze overeenkomst. Het is opmerkelijk dat dit nog niet gedaan is of niet algemeen beschikbaar gemaakt is. Ik denk werkelijk dat vergaand onderzoek naar deze overeenkomst voor vele managers in allerlei geledingen een meerwaarde zou kunnen hebben.
Probleemstelling die niet nader gespecificeerd is in dit onderzoek, is dat volgens Van Maele en Van Houtte (2009) een onderwijsteam geen invloed heeft op de percipiërende factoren van vertrouwen binnen de schoolcontext. In de conclusies van dit onderzoek wordt die vaststelling minder hard gesteld. Er wordt in de conclusie gezegd dat binnen de schoolcontext van het mbo niet op alle factoren van vertrouwen invloed uitgeoefend kan worden. Dit omdat er geen onderzoek is gedaan in Nederland binnen het mbo. Daarbij komt, dat gezien de resultaten uit de andere deelvragen er gesteld kan worden welke schoolcontext voor welke onderwijsteams geldt. Met dit inzicht kan er vastgesteld worden op welke factoren van vertrouwen èn in welke mate, invloed uitgeoefend kan worden. Tenslotte denk ik dat het gelukt is om de belangrijkheid van het begrip 'vertrouwen' inzichtelijk te maken in het proces van onderwijsteams naar een professionele cultuur en dit proces transparant te maken. Ik realiseer me dat alles valt en staat met de karakteristieke eigenschappen van de schoolleiding; bekwaamheid, goede wil, integriteit en communicatieve vaardigheden. Over de analysemethode van de onderzoek-vergelijkingen naar de karakteristieke eigenschappen van de schoolleiding verzameld in Tabel 5 kan gezegd worden dat bij eventueel vervolg,- of verdiepend onderzoek er methodologische verbeteringen aangebracht kunnen worden om meer data uit de analyse te kunnen halen.

# Literatuur


Bryk, A.S. & Schneider, B. (2003). Trust in Schools: A core resource for improvement. *ASCD Educational Leaderschip, 60*(6), 40-45.

Cosner, S. (2009). Building Organizational Capacity Through Trust. *Educational Administration Quarterly, 45*(2), 248-291.

Covey, S.M.R. (2012). *De snelheid van vertrouwen*. Amsterdam: Business Contact.

Dijk, E. van, Koole, R. & Tol, M. van (2013). *Feedback cultuur*. (Praktijkonderzoek Nederlandse school voor Onderwijsmanagement). Amsterdam: NSO.

Emst, A. van (2012), *Professionele cultuur in onderwijsorganisaties*. Utrecht: APS.

Esch, W. van & Tiebosch, S. (1998). *Professionalisering van de schoolorganisatie in de BVE-sector:* beginmeting: eindrapport. Den Haag: SDU.

Ferres, N., Connell, J. & Travaglione, A. (2004). Co-worker trust as a social catalyst for constructive employee attitudes. *Journal of Managerial Psychology, 19,* 608-622.

Hargreaves, A. (2007). *Sustainable professional learning communities*. In Van Maele, D. & Van Houtte, M. (2009) Faculty Trust and Organizational School Characteristics. *Educational Administration Quarterly, 45*(4), 556-589.

Hersey, P. & Blanchard K. (1988). *Management of organizational behavior*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Homan, Th. (2007). *Teamleren*, *theorie en facilitatie.* Den haag: SDU.

Hoy, W.K. & Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership, 9,* 184-208.

Inspectie van het Onderwijs (2013). *Professionalisering als gerichte opgave*: Verkennend onderzoek naar leren van leraren. Onderzoeksverslag geraadpleegd op de website van de overheid: http://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2013/07/24/professionalisering-als-gerichte-opgave-verkennend-onderzoek-naar-het-leren-van-leraren

Lingsma, M. (1999). *Aan de slag met teamcoaching*. Soest: Nelissen.

Loynes, C. (Ed.) (1988). *Adventure Education and Outdoor Leadership*. Special edition devoted to outdoor leadership. Geraadpleegd op 27 november 2013 http://www.rgs.org/NR/rdonlyres/...B71D.../HBPLldr.pdf.

Mayer, R., Davis, J. & Schoorman, F. (1995). An Integrative Model of Organization Trust. *Academy of Management Review, 20(3),* 709-734.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2012). *Aanvullende regeling bekwaamheid management en professionalisering onderwijspersoneel in het middelbaar beroepsonderwijs*. December 2012. Brief van Minister Bussemaker naar mbo-schoolbesturen.

Nientied, P. (2012). *Werken met vertrouwen: voor managers en professionals.* Amsterdam: Business Contact.

Nooteboom, B. (2002). *Vertrouwen: vormen, grondslagen, gebruik en gebreken van vertrouwen*. Schoonhoven: Academic Service.

Nooteboom, B. (2009). *Vertrouwen: betekenis, bronnen en beperkingen*. KNAW Mededelingen. Geraadpleegd op de website: http://www.ooa.nl/download/?id=16117629

Nooteboom, B. (2010). Vertrouwen, besluitvorming en communicatie. *Tijdschrift voor Management en Organisatie, 64(*6).

Reynolds, L. (1998). *Het effect van vertrouwen: de basis voor betere prestaties.* Zaltbommel: Thema.

Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action.* Londen: Temple Smith.

Steelman, L.A., Levy, P.E. & Snell, A.F. (2004). The feedback environment scale: Construct definition, measurement and validation. *Educational and Psychological Measurement, 64,* 165-184.

Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly, 45,* 417-447.

Tuckman, B.W. & M.A.C. Jensen (1977). Stages of Small-Group Development Revisited. *Group and Organization Management, 2*(4), 419-427.

Van Maele, D. & Van Houtte, M. (2009). Faculty Trust and Organizational School Characteristics. *Educational Administration Quarterly, 45*(4), 556-589.

Verbiest, E. (2002). *Collectief leren, professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling*: *facetten van professionele leergemeenschappen.* Verschenen in: Creemers, Giesberts, J., Kruger, M. & Vilsteren, C. van (red.), (2003): *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement, Leiding geven in bestel, school en klas.* Deventer: Kluwer.

Verbiest, E. (2012). *Professionele leergemeenschappen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

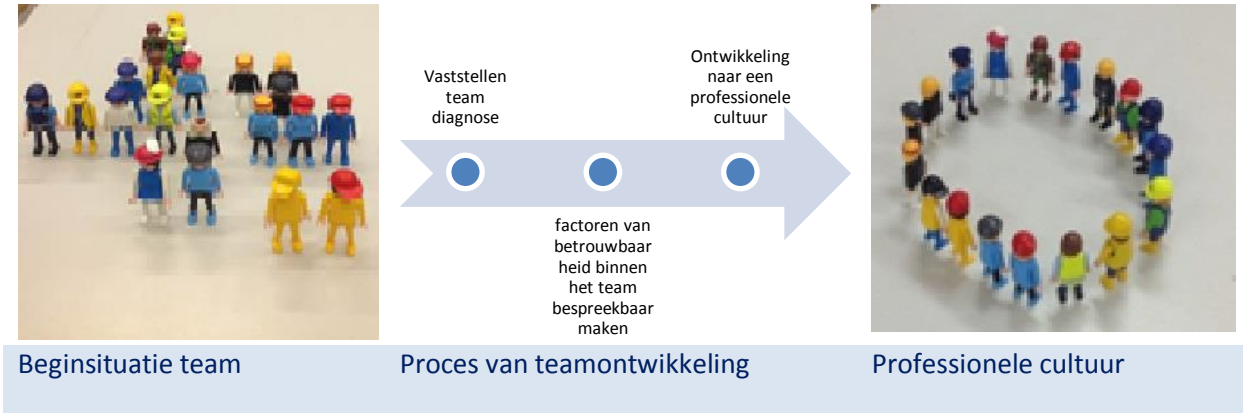
Voortman, P. (2012). *Vertrouwen werkt*. Amsterdam/Rome: Trustworks.

Weber, G. (2003). *Het succes van organisatie opstellingen*. Haarlem: Altamira.

# Bijlage A Praktijkillustratie

## A.1 Verantwoording praktijkillustratie

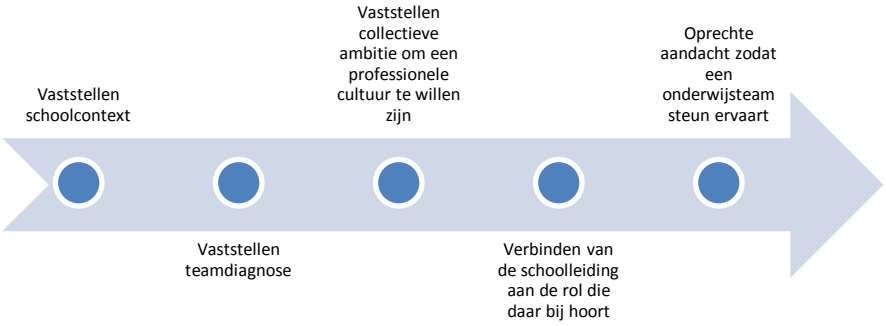
Gepoogd is om bij de praktijkillustratie het proces van vertrouwen in de ontwikkeling naar een professionele cultuur transparant te maken. De stappen die gezet zijn door de schoolleiding zijn volgens het ontwikkelde conceptuele handelingsperspectief uitgeschreven. Vanuit de beantwoording van het theoretisch kader, is een conceptueel model ontstaan (Figuur 6). Het onderstaande conceptuele vertrouwensmodel geeft het proces van teamontwikkeling weer, volgens de bestudeerde literatuur, met als eindstadium het bereiken van een professionele cultuur.




Figuur 6. Conceptueel vertrouwensmodel bij de ontwikkeling van een team met een professionele cultuur

In de literatuurstudie wordt ervoor gekozen om eerst de schoolcontext in kaart te brengen en vervolgens de beginsituatie van een onderwijsteam (de teamdiagnose) vast te stellen aan de hand van het model van Lingsma (Figuur 3, p.15). Op het moment dat er inzichtelijk is in welke fase van teamontwikkeling een team is, kan er gewerkt worden aan het bespreekbaar maken van de factoren van betrouwbaarheid binnen het team. Door de bespreking leert men van elkaar en komt een team in ontwikkeling. De blauwe pijl in het model symboliseert de toename van het vertrouwen. De eindfase van de teamontwikkeling is de professionele cultuur. Waarbij professionals het beste uit zichzelf halen en met en van elkaar leren.

Vervolgens kan een heldere collectieve ambitie naar een professionele cultuur vastgesteld worden, de schoolleiding verbindt zich aan deze ambitie waarbij er oprechte aandacht gegeven wordt.
De oprechte aandacht bestaat uit het helder communiceren en lastige gesprekken kunnen voeren, zodat een onderwijsteam steun en ruimte ervaart om meer vertrouwen te krijgen waardoor er ontwikkeling ontstaat. Dit leidt bij de schoolleiding tot inzicht in de samenhang tussen vertrouwen en de teamontwikkeling van een onderwijsteam. Dit biedt de schoolleiding handelingsperspectieven om een team met een professionele cultuur mede vorm te geven. Figuur 7 (p. 38) brengt nogmaals in beeld hoe een dergelijk handelsperspectief voor schoolleiders eruit kan zien.




*Figuur 7. Conceptueel handelingsperspectief voor de ontwikkeling van vertrouwen door de schoolleiding om een onderwijsteam naar een professionele cultuur te brengen.*

## A.2 Uitwerking praktijkillustratie

In deze paragraaf wordt een praktijksituatie beschreven die als voorbeeld kan dienen in de innovatiepraktijk van onderwijsteams in het mbo die op weg zijn naar een professionele cultuur.

### Schoolcontext

Een school met technische opleidingen in een grote stad met veel verschillende etnische achtergronden, in het westen van het land. Studentenpopulatie over het algemeen van Marokkaans, Antilliaans en Turkse komaf. Er zijn vier vrouwelijke docenten van de 31 docenten totaal. Drie mannelijke docenten zijn van andere etnische komaf dan de Nederlandse. De school is onderdeel van een techniek campus met meerdere scholen op hetzelfde terrein. Onderdeel van een openbaar Regionaal Opleidingscentrum. Studenten kunnen zelf de opleiding kiezen waar zij naar toe gaan. Op de school worden toelatingseisen en intake assessments afgenomen die een rol spelen bij het aanname beleid van deze opleidingen. De studenten populatie bestaat uit een geschat gemiddelde van 85% jongens.

Team A. heeft gemiddeld 200 voltijd Niveau 4 studenten. Opleidingsduur van 4 jaar. Merendeel van de studenten komt uit een laag-sociaal economische en/of migranten achtergrond. Docenten zijn gemiddeld technisch hoog opgeleid o.a. bouwkundig ingenieurs, architecten. Elke week zien de teamleden elkaar tijdens de wekelijkse teamvergadering.

Team B. heeft gemiddeld 300 deeltijdstudenten Niveau 1, 2 en 3 te bedienen. Vooral kortdurende opleidingen van 1 of 2 jaar. Studenten niveau 1 t/m 3 komen over het algemeen uit een laag sociaal economisch klasse, enkele uitzonderingen daargelaten. Merendeel van de studenten is van migrantenafkomst. Vakdocenten komen uit de uitvoerende beroepen als schilder, stratenmakers, et cetera. Op twee verschillende locaties werken de teamleden. Eén keer in de twee weken zien teamleden elkaar tijdens de teamvergadering op de grootste locatie.

## Professioneel vertrouwen binnen het onderwijsteam

Om inzichtelijk te maken in welke teamontwikkelingsfase team A. en B. zitten is er een opstellingen oefening afgenomen volgens de methode van Gunthard Weber (2011). [6] Doel van de oefening was om data te verzamelen en inzicht te krijgen in het samenwerkingsproces van de team-organisatieopstelling in het 'hier en nu' om daar een diagnose van de teamontwikkelingsfase mee te kunnen aangeven. Om vervolgens een beeld van de gewenste teamopstelling in het 'daar en dan' te kunnen vastleggen en die te meten aan de teamontwikkelingsfase (Figuur 3, p. 15) volgens Lingsma (1999). Hieronder volgt het verslag van deze oefening.

Uitspraken van Team A.

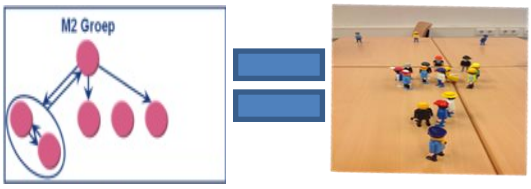
"Ik ga niet aanspreken op ongewenst gedrag."

"Ik hoef niet te weten wat iemand in zijn lessen doet."

"Veel frustratie naar boven (de directie) toe."

"We krijgen mensen niet in het gareel."

"Van sommige weet ik niet eens of ze getrouwd zijn."




*Figuur 8.* Analyse foto team A met model Lingsma (Figuur 3)

Team A. lijkt zich in de beginfase van de stormingsfase te bevinden. Binnen het team is er interactie, er zijn groepjes en losse individuen. Er wordt geen onderlinge feedback gegeven. Er lijkt geen hechting en of weinig emotionele binding tussen de docenten te zijn. Men neemt weinig verantwoordelijkheid. Grote afhankelijkheid van de schoolleiding. Men weet weinig van elkaars manier van vak uitoefening. Er lijkt een groot verschil in macht en invloed.
Gezien het hoge opleidingsniveau van de docenten en het relatief lage opleidingsniveau van de studenten kan de bewering van Van Maele en Van Houtte (2009) van toepassing zijn. Zij geven aan dat deze studenten slechter presteren waardoor het gevolg kan zijn dat docenten hoge normatieve verwachtingen naar collega's toe hebben. Waar de collega's niet aan kunnen voldoen. Dit kan resulteren in een lager niveau van vertrouwen binnen het onderwijsteam, wat invloed kan hebben op de ontwikkeling van een team met een professionele cultuur.

*Figuur 9.* Analyse foto team B. met model Lingsma (Figuur 3)

Team B. lijkt zich te bevinden in de stormingsfase op weg naar de normingsfase. Uit de citaten blijkt dat men een gezamenlijke missie kan benoemen: "De leerlingen daar doen we het voor", dat er verbeteringen gezien worden zoals: "We dagen elkaar niet uit"; "We hebben geen teamdoelstellingen versus de onveiligheid om te zeggen wat je vindt."

[6] In bijlage B volgt een verantwoording voor het afnemen van de opstellingsoefening.

Dit team lijkt in beweging, er is behoefte om het team verder te ontwikkelen. Men is enthousiast over het team, spreekt met respect over elkaar. Staan achter elkaar (letterlijk bij de opstelling). Er is een verdeling te benoemen wie voor welke opleiding verantwoordelijk is. Er is vertrouwen in elkaars competenties, maar er lijkt ook sprake te zijn van wantrouwen op de open communicatie. Het team lijkt een hecht team te zijn. Van hun leidinggevende hebben zij steun nodig om knopen te mogen doorhakken. Om de verantwoordelijkheid te mogen nemen. Ze lijken de leidinggevende niet meer nodig te hebben om de sturing te geven. Er zou gezegd kunnen worden dat dit team op weg is naar de M3 fase van Lingsma (1999). Parallellen die bij dit team getrokken kunnen worden met de onderzoeksresultaten van Van Maele en Van Houtte (2009) zijn dat deze docenten lesgeven in een laag sociaal economische status school met grote aantallen studenten van immigranten afkomst. Zij geven aan dat ze slechter onderwijsbare studenten hebben, die veel aandacht nodig hebben. Dit lijkt tot effect te hebben dat deze docenten meer open staan voor wederzijdse afhankelijkheid van de collega's in het bereiken van studieresultaten bij deze studenten en het zou een verklaring kunnen zijn tot intensievere samenwerking binnen dit onderwijsteam.

Uitspraken team B.

"Het is niet gewenst dat iedereen altijd alles zegt, dat brengt zoveel wrevel met zich mee."

"We dagen elkaar niet uit."

"Ik vind dat er heel veel hun mond houden."

"Zwakheden niet laten zien anders gaat je kop eraf."

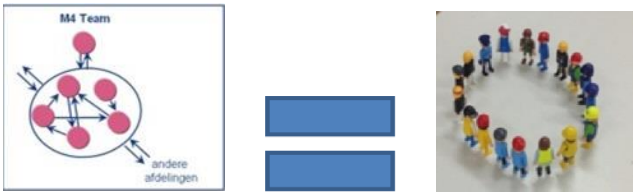
"We hebben geen teamdoelstellingen."

"Leerlingen daar doen we het voor."

"Hier worden geen knopen doorgehakt."

## Collectieve ambitie

De teams willen zelf naar een samenwerking binnen het team waarbij iedereen gelijk is, waarbij de resultaten goed zijn en iedereen tevreden is (professionele cultuur).




*Figuur 10.* Analyse foto met model Lingsma (figuur 3)

Kortom, de schoolcontext is in kaart gebracht, dit brengt de factoren van vertrouwen in kaart. De teamdiagnose van teamontwikkeling kan gesteld worden. Beide gegevens geven een startpunt aan de schoolleiding om het vertrouwen verder vorm te geven. Vervolgens is er een collectieve ambitie uitgesproken met de wil om een professionele cultuur te willen worden door het onderwijsteam en de schoolleiding. Om een professionele cultuur te kunnen bereiken zijn er studiedagen georganiseerd door de schoolleiding waar de resultaten met foto's en analyses gepresenteerd zijn. Er is gedeeld met elkaar over de bevindingen. Een collectieve ambitie is uitgesproken dat de teams een professionele cultuur willen worden. Er is vervolgens door de schoolleiding een start gemaakt met het bepalen van een gezamenlijke visie en een teamactiviteitenplan. Vervolgens is er een tweede bijeenkomst geweest waar er nadere kennismaking met elkaar gemaakt is, waar oprechte aandacht het doel was. De samenwerking was een item op de teamvergaderingen. Tevens is er twee keer per jaar een evaluatie moment vastgesteld over de taak en de samenwerking. De schoolleiding heeft haar rol opgepakt in het proces naar professioneel vertrouwen en een professionele cultuur. Er is

geen expliciete aandacht besteed aan de eigenschappen van vertrouwen; bekwaamheid, goede wil, integriteit, en communicatieve vaardigheden gezien de fase van teamontwikkeling waar de teams nu in zitten.

# Bijlage B. Verslag van de opstelling oefening

Als praktijkillustratie is in bijlage A een analyse gemaakt van een schoolcontext en een opstellingenoefening afgenomen volgens de methode van Gunthard Weber (2011). [7] Doel van de oefening was om data te verzamelen en inzicht te krijgen in het samenwerkingsproces van de team-organisatieopstelling in het 'hier en nu' om daar een diagnose van de teamontwikkelingsfase mee te kunnen aangeven en vervolgens een beeld van de gewenste teamopstelling in het 'daar en dan' te kunnen vastleggen en die te meten aan de teamontwikkelingsfase volgens Lingsma (1999). Er is tijdens de uitleg van deze oefening geen link gemaakt naar de woorden 'vertrouwen' en 'professionele cultuur' omdat dat de onbevangenheid van de docenten zou kunnen beïnvloeden en er sociaal wenselijk geantwoord zou kunnen worden (Voortman, 2012). Juist die onbevangenheid is gebruikt om transparantie te creëren over 'wat er echt speelt binnen de teams' een gezicht te kunnen geven. Om daarmee een illustratief vergelijk te kunnen maken. Tijdens de afname van de praktijkoefening zijn er zoveel als mogelijk objectieve waarnemingen beschreven als *reflective practitioner* volgens de theorie van Schön (1991). Schön (1991) onderscheidt in zijn theorie: *reflection in action* van *reflection on action*. Hij geeft aan dat reflectie leidt tot *knowing in action*, het weten hoe te handelen, het denken tijdens het handelen, het bijsturen en de praktijk blijven spiegelen aan de theorie tijdens het handelen. *Reflection on action* betekent evalueren van de vooraf gestelde doelen, leren van wat er bereikt is. Langs de weg van *reflection in action* heeft er analyse plaats gevonden tijdens de opstellingsoefening. Langs de weg van *reflection on action* is er een analyse gemaakt.

**De oefening is op de volgende wijze vorm gegeven**

De setting is gecreëerd door een lokaal binnen de school prikkelarm in te richten. Als observant tijdens de gesprekken heb ik geanonimiseerd aantekeningen gemaakt gedurende het opstellen van de Playmobil®-poppetjes. Ik heb foto's gemaakt, op het moment dat het team aangaf tevreden te zijn met het eenduidige beeld. Later bleek bij de verwerking van de resultaten dat er veel foto's waren met de teamleden herkenbaar er op. Ik heb ervoor gekozen om in deze scriptie alleen vier foto's te gebruiken die geanonimiseerd zijn en een beeld geven van de context.

### Team A

Team A bestaat uit 17 docenten (twee vrouwelijke docenten). De docenten geven les aan een techniekopleiding niveau 4 binnen het MBO op 1 locatie. Ik heb in drie rondes de oefening gedaan met groepen van 6-8 personen. Ik heb gekozen voor subgroepen om zo een vergelijking te kunnen maken tussen de verschillende uitslagen.

[7] Praktijk-illustratie is in opdracht van de NSO toegevoegd volgens de beschrijvingscriteria meesterproef literatuurstudie.

Het team kreeg een zak met Playmobil®- poppetjes en zij kregen van mij de opdracht om binnen 20 minuten een gezamenlijk eenduidig beeld van het onderwijsteam in het 'hier en nu' neer te zetten. Nadat ze van mij de opdracht hadden gekregen, begonnen er een aantal lacherig met een eerste opzet om de opstelling neer te zetten. Na enkele minuten begon men serieus te bespreken hoe men de afstand en nabijheid zag die er tussen de teamleden is. Wat de opvallende karaktereigenschappen van iedereen zijn en welke poppetje daarbij passen. Hoe de machtsverhoudingen zijn. Wie er betrokken zijn binnen het team en wie er deel van uit maakt maar niet tot nauwelijks betrokkenheid tonen.

Opvallend was dat alle drie de subgroepen een hiërarchische opstelling bouwden, noemden dezelfde namen bij het vormgeven van de hiërarchische lagen. Over de afstand binnen de verstandhoudingen en machten werd gediscussieerd, was ook niet in elke subgroep dezelfde. Over de invloed van de leidinggevende werd gediscussieerd.

Een aantal opvallende uitspraken tijdens het uitvoeren van de opdracht door de drie subgroepjes van team A. in het 'hier en nu':

- "Er kan nooit een klap ergens op gegeven worden omdat niet iedereen aanwezig is."
- "Ik ga je niet aanspreken op ongewenst gedrag, dat is de norm."
- "Ik hoef niet te weten wat iemand in zijn lessen doet."
- " Zo zitten wij niet in elkaar."
- "Veel frustratie naar boven toe."
- "We krijgen mensen niet in het gareel."
- "Van sommigen weet ik niet eens of ze getrouwd zijn."

*Figuur 11.* foto A en B Vergelijkende analyse met model Lingsma (figuur 3)

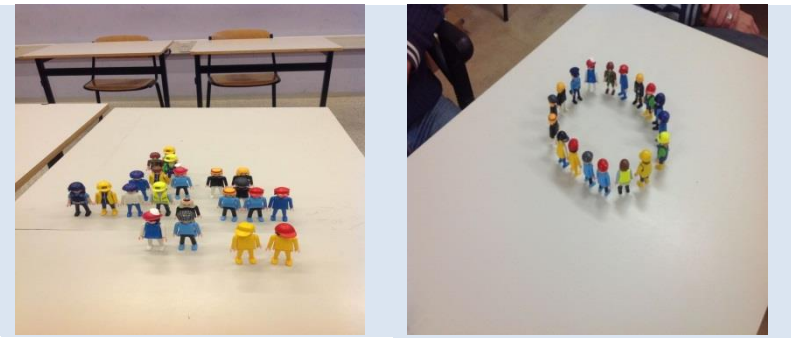
Opvallend is aan de opstelling bij Figuur 11, foto A dat er heel duidelijk gekeken werd naar de houding van het playmobil® poppetje binnen de hiërarchie. Welke kant keek dat poppetje op, wie hoorden bij elkaar te staan. Op foto A bij Figuur 11 zijn er (figuurtjes-)teamleden zittend, omgevallen, de andere kant op kijkend. De leidinggevende staat vooraan kijkend naar de teamleden en drie mannetjes die dat ook doen. De uitspraak "We krijgen mensen niet in het gareel," komt uit deze hiërarchische laag. Er staan poppetjes ver buiten het centrum van het team. Dit zijn docenten die zich niet betrokken voelen bij de doelen van het team, werd gezegd. Na 20 minuten kregen de sub-

teams de opdracht om een eenduidig beeld te vormen van de samenwerking binnen het professionele onderwijsteam zoals ze dat zouden willen in het 'daar en dan'. Dit ging in elke subgroep razend snel, binnen enkele minuten stond bij alle drie een cirkel. Opmerkingen als: "We zijn allemaal gelijk", "dan zijn we weer blij", "samenwerking gaat dan beter", "je kunt van elkaar op aan", werden gemaakt. De uitleg over de twee poppetjes in het midden (Figuur 11, foto B) was dat één van de poppetjes de leidinggevende was en het andere poppetje symboliseerde het hele team, zij schudden elkaar de hand. Een teamlid heeft zijn eigen poppetje met de handjes in de lucht gesteld en gaf daarbij weer dat hij heel blij zou zijn wanneer het team zo gelijkwaardig met elkaar om zou gaan.

### Team B

14 teamleden (waaronder 2 vrouwelijke docenten), een opleidingsteam binnen techniek met niveau 1,2,3 studenten, allemaal verschillende vakopleidingen bij elkaar. Team bestaat uit docenten, en instructeurs. Op twee verschillende locaties werken de teamleden. 1 keer in de twee weken zien de teamleden elkaar tijdens de teamvergadering op de grootste locatie.

Bij dit team heb ik 2 subgroepen geobserveerd, 1 subgroep op de grote locatie en 1 subgroep van 4 medewerkers op de kleine locatie. Bij deze bijeenkomsten viel het op dat de medewerkers niet lachten en uiterst serieus direct aan de slag gingen met de opdracht. De medewerkers van de kleine locatie wilden voor ze begonnen, eerst het doel weten en ook welke informatie er naar buiten zou gaan. Zij waardeerden het erg dat ik naar hen toe was gekomen, zeiden ze. Toen ik ze aangegeven had dat alle informatie die uit deze observatie zou komen, anoniem in het onderzoek terug zou komen, ging de weerstand weg.



*Figuur 12.* foto A en B Vergelijkende analyse met model Lingsma (figuur 3)

Mijzelf is opgevallen bij dit team dat men, in beide subgroepen, met veel respect over elkaar sprak. Ze benoemden de verschillende competenties van elk teamlid. Deze sub-teams stelden beide het team op een hiërarchische wijze op (Figuur 12, foto A) en benoemden daarbij dat dit was om duidelijk te maken wie voor welke opleiding verantwoordelijk was. Opvallend was dat beide sub-teams niet specifiek een leidinggevende aangaven.

Enkele citaten tijdens de observaties:

- "Het is niet gewenst dat iedereen altijd alles zegt, dat brengt zoveel wrevel met zich mee."
- "We dagen elkaar niet uit."
- "Ik vind dat er heel veel hun mond houden."
- "Zwakheden niet laten zien anders gaat je kop eraf."
- "We hebben geen teamdoelstellingen."
- "Leerlingen daar doen we het voor."
- "Hier worden geen knopen doorgehakt."

Bij de tweede opdracht stelden beide sub-teams een cirkel vast, waarbij een sub-team de leidinggevende erboven liet hangen en het andere sub-team (zie figuur 12, foto B) geen leidinggevende plaatst. Hierbij werd wel aangegeven dat het een utopie zou zijn en dat er nog veel zou moeten gebeuren om dit te bereiken.

**Evaluatie van de oefening**:

Opvallend genoeg is dat de vijf subgroepen allen bij de 'daar en dan' analyseopstelling (figuur 12, foto B) de teamleden in een rondje hebben gezet, op gelijke afstand van elkaar. Als we kijken naar de 'hier en nu' fase dan is er verschil tussen beide teams;

**Team A.** De foto A uit Figuur 11 geeft weer dat er interactie is tussen de playmobil®-poppetjes. Dat er onderling interactie is, is te zien in het midden van de foto. Hier kijken de poppetjes naar elkaar, staan dicht bij elkaar of op een doelbewuste afstand, en kijken de andere kant op. Uit de citaten komt naar voren dat men elkaar geen feedback geeft, dat men geen kennis heeft van elkaars manier van vak-uitoefening, dat er machts- en invloedverschillen zijn. Van de leiding wordt ondersteuning en richting verwacht en men gaf aan dat dat frustrerend werkte door al die regels van boven. De leidinggevende, samen met drie anderen kijken naar de teamleden in het midden, daar oogt het rommelig binnen de opstelling. Conclusie aan de hand van figuur 3 (model van Lingsma) en Figuur 11 lijkt Team A zich te bevinden in de M2-normingsfase (zie bijlage A, Figuur 8).

**Team B.** Uit de opstelling bij Figuur 12, foto A en de citaten blijkt dat men een gezamenlijke missie kan benoemen: "De leerlingen daar doen we het voor", dat er verbeteringen gezien worden zoals: "We dagen elkaar niet uit, we hebben geen teamdoelstellingen versus de onveiligheid om te zeggen wat je vindt." Tijdens de observatie was men enthousiast over het team, sprak met respect over elkaar. Conclusie aan de hand van Figuur 3 (model van Lingsma) en Figuur 12 lijkt Team B zich te bevinden in de M2-normingsfase op weg naar M3 (zie bijlage A, Figuur 9).

# Bijlage C. Verantwoording illustraties

_____
Van: Pauline Voortman [pauline@trustworks.nl]
Verzonden: zaterdag 1 maart 2014 7:57
Aan: Dijk, E. van
Onderwerp: RE: Aanvraag gebruik model van trustworks

Hi Ellen, ja tuurlijk mag je het gebruiken (met bronvermelding). En ja ik vind het leuk om je scriptie te lezen. Hartelijke groet, Pauline

_____
Van: Dijk, E. van [e.van.dijk@rocmondriaan.nl]
Verzonden: vrijdag 28 februari 2014 12:47
Aan: Pauline Voortman
Onderwerp: Aanvraag gebruik model van trustworks

Beste mevrouw Voortman,
Voor mijn literatuurscriptie voor het behalen van mijn Master-titel Educational Management wil ik graag toestemming om uw prachtige model te kunnen gebruiken.
Ik hoop op uw toestemming en wellicht vindt u het zelfs leuk om mee te lezen met mijn scriptie?

Ik hoor graag van u,

Met vriendelijke groet,

Ellen van Dijk