

MASTERTHESIS

OBS B: EEN VEILIGE PLEK WAAR
IEDEREEN UITGEDAAGD WORDT
OM TE LEREN.

Begeleider: Drs. Catharina Köhler

1^e beoordelaar: Mariëlle Taks

2^e beoordelaar: Edith Roefs

Een narratief onderzoek naar Psychologische Veiligheid | Rolf Jansen, S984185

versie 2.0

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	2
Samenvatting.....	4
Hoofdstuk 1: Inleiding	5
1.1 Doelstelling.....	6
1.2 Onderzoeksvraag en deelvragen.....	6
Hoofdstuk 2: Theoretische verdieping	7
2.1 Inleiding	7
2.2 Excellentie in het basisonderwijs	7
2.3 Teamleren en excellentie	8
2.4 Psychologische veiligheid	10
2.5 Conceptueel model	12
Hoofdstuk 3: Opzet van het onderzoek	14
3.1 Betrokkenen	14
3.2 Onderzoeksstrategie	14
3.3 Instrumenten & Dataverzameling.....	14
3.3.1 Vragenlijst “Teamleren”	14
3.5 Communicatie	16
3.6 Betrouwbaarheid & Validiteit	16
Hoofdstuk 4: Resultaten.....	17
4.1 Vragenlijst “Teamleren”	17
4.2 Interviews.....	18
4.2.1 Het team van OBS B	19
Hoofdstuk 5: Conclusies, discussie en aanbevelingen	30
5.1 Wat is psychologische veiligheid?	30
5.2 De ervaren psychologische veiligheid op OBS B	30
5.3 Psychologische veiligheid en het team	30
5.4 Psychologische veiligheid en de directie.....	30
5.5 Wat zijn stimulerende en belemmerende factoren op het gebied van psychologische veiligheid ten behoeve van de implementatie van teamleren op OBS B?	31
5.6 Aanbevelingen.....	32
5.7 Discussie	33
Hoofdstuk 6: Innovatie	34
Literatuurlijst	35
Bijlagen	39

Bijlage 1: Vragenlijst Teamleren (Garvin, Edmondson & Gino, 2008):	39
Bijlage 2: Uitkomsten Vragenlijst “Teamleren”	44
Bijlage 3: Werkgeversbeoordeling	52

Samenvatting

OBS B heeft de ambitie om een excellente school te worden. Om een duidelijk beeld te krijgen waar de school op dit gebied staat is er in september 2011 een vragenlijst afgenomen onder het team. Hieruit bleek dat de school op veel gebieden goed scoort, maar op teamgebied waren er nog een aantal verbeterpunten, zoals “het delen van kennis en het werken aan de professionele ontwikkeling”.

In mei 2012 heeft de onderzoeker panelgesprekken gehouden om een beeld te krijgen, in hoeverre teamleren kon worden vormgegeven op OBS B. Hieruit bleek echter, dat de teamleden zich nog niet veilig genoeg voelden om onderling structureel kennis en vaardigheden te delen. Hieruit voortvloeiend komt de onderzoeksvraag voor dit onderzoek:

Wat zijn stimulerende en belemmerende factoren op het gebied van psychologische veiligheid ten behoeve van de implementatie van teamleren op OBS B?

Om duidelijk in beeld te krijgen welke stimulerende en belemmerende factoren een rol spelen in dit onderzoek is begonnen met het afnemen van de vragenlijst “Teamleren”. Met de resultaten uit de vragenlijst in het achterhoofd zijn de teamleden in een semigestructureerd interview bevraagd.

Uit de verkregen data konden de volgende conclusies getrokken worden:

- Ongeveer 25% van de ondervraagde teamleden voelt zich wisselend veilig tot niet veilig.
- Stimulerende factoren voor een psychologisch veilige sfeer ten behoeve van teamleren op OBS B zijn:
 - Teamleden hebben een duidelijk beeld van wat psychologische veiligheid voor henzelf maar ook voor de school betekent.
 - Teamleden beschikken over een goed reflectief vermogen
 - Team is gemotiveerd om teamleren vorm te geven en ziet daardoor de noodzaak van het ontwikkelen van een psychologisch veilige sfeer
 - Het aantreden van een nieuwe directeur zorgt dat de school in beweging is, waardoor verandering makkelijker mogelijk is.
- Belemmerende factoren voor een psychologisch veilige sfeer ten behoeve van teamleren op OBS B zijn:
 - Sociale relatie staat in veel gevallen professionele relatie in de weg
 - Teamleden zijn te weinig gericht op team- of schoolbelang
 - Teamleden leggen de verantwoordelijkheid voor psychologische veiligheid teveel bij de directie
 - Teamleden hebben het gevoel dat er teveel veranderingsprocessen tegelijk in de school plaatsvinden.

Aanbevelingen:

- Inzetten op professionalisering van het team op het gebied van communicatie en interactie.
- Teamleden worden meer betrokken en nemen meer initiatief om mee te denken bij nieuwe processen.
- Veranderingen krijgen meer tijd om geïmplementeerd te worden zodat er meer draagvlak is.
- Teamleren wordt gestimuleerd en gefaciliteerd.
- Op korte termijn wordt een gezamenlijke en gedragen onderwijsvisie opgesteld.

Hoofdstuk 1: Inleiding

Openbare Basisschool (OBS) B is een dorpsbasisschool in zuidwest Drentse. Een school die volop in beweging is. In oktober 2011 heeft de toenmalige directeur, na bijna twintig jaar leiding te hebben gegeven aan de school, afscheid genomen. Zijn opvolger, als nieuwe kapitein op het schip zorgt in dit geval voor een andere koers. Die andere koers zorgt voor verandering en nieuwe inzichten.

In maart 2011 presenteerde voormalig minister Bijsterveld-Vliegenthart de Tweede Kamer het actieplan “Basis tot presteren” (Rijksoverheid, 2011). Het doel van dit plan is om scholen, die een voorbeeldfunctie voor andere scholen zijn door hun goede prestaties, professionele schoolcultuur en goede kwaliteit van onderwijs, een excellente school kunnen worden. Op deze manier kan een school zich profileren.

OBS B deelt deze ambitie. Daarom werd er in september 2011 een enquête onder de teamleden afgenomen om de beginsituatie van de school, binnen het excellentietraject helder te krijgen. Uit het hierop volgende rapport, Rapportage Excellente Basisschool OBS B, H.” (Renema & De Jager, 2012), bleek dat de school op veel punten (ruim) voldoende scoort, maar dat er ook een aantal verbeterpunten zijn. Eén van deze punten was het delen van kennis en het werken aan de professionele ontwikkeling. In andere woorden: leerkrachten werken te solistisch. Het delen van kennis en vaardigheden (of teamleren, zoals het in de literatuur meestal wordt genoemd (Edmondson, 2003; De Haan, 2006; Lingsma, 2007)) is de basis voor een lerende organisatie (Senge, 2001), een wezenlijk onderdeel van het predicaat excellente school (Rijksoverheid 2011). Een organisatie waar teamleren effectief is vormgegeven is actief en voortdurend bezig met het vormgeven, evalueren, reflecteren op en bijstellen van het onderwijs, een voorwaarde voor excellentie. Hierdoor krijgen leerlingen onderwijs wat het beste uit hen haalt.

Voor mijn kleine innovatie heb ik onderzocht welke vormen van teamleren er zijn en welke vormen bij het team van OBS B passen. Dit heb ik gedaan aan de hand van panelgesprekken. Tijdens deze gesprekken heb ik verkend in hoeverre teamleren plaatsvindt op OBS B, welke vormen van teamleren aanspreken en welke minder en tenslotte welke kansen en belemmeringen er op dit moment binnen het team zijn om deze werkvormen te gebruiken. Conclusie van dit onderzoek is dat teamleren nog niet genoeg en ongestructureerd plaatsvindt. Collega’s maken onderling te weinig gebruik van elkaars kennis en vaardigheden. De leerkrachten van OBS B vinden steeds het wiel opnieuw uit en zoeken te weinig raad bij gespecialiseerde collega’s. Ook worden good-practices nauwelijks gedeeld. Hier is echter wel behoefte aan, zo blijkt uit de panelgesprekken voor de Kleine Innovatie (Jansen, 2012). Het team ziet het belang van teamleren in, sommigen noemen het zelfs een basisvoorwaarde om goed te functioneren als leerkracht en als school. De wil om teamleren op OBS B vorm te geven is aanwezig bij het team van OBS B, maar dat er wordt nog te weinig psychologische veiligheid (Edmondson, 1999) ervaren om elkaar open en eerlijk feedback te geven en te kunnen ontvangen (Jansen, 2012).

Hoe kunnen we ervoor zorgen dat de basisvoorwaarden aanwezig zijn voor het team van OBS B om met en van elkaar te kunnen leren? Hoe zorgen we ervoor dat iedereen genoeg veiligheid ervaart om zijn steentje bij te dragen? Daarom wil ik in de literatuur gaan onderzoeken wat het verband is tussen psychologische veiligheid en teamleren. Voor het praktijkgedeelte van mijn onderzoek wil ik gaan onderzoeken op welke manier de teamleden van OBS B veiligheid ervaren bij teamleren, aan de hand van een vragenlijst en interviews. Het eindproduct zal een rapportage en een advies aan de directie zijn, over welke kansen en belemmeringen er op dit moment zijn om een veilige en open sfeer binnen het team te ontwikkelen.

1.1 Doelstelling

Het doel van dit onderzoek is het in kaart brengen aan welke voorwaarden voldaan moet worden om een psychologisch veilige sfeer voor het team van OBS B te waarborgen. De directie van OBS B zal een advies krijgen naar aanleiding van dit onderzoek. Gevolg hiervan is dat er meer kennisdeling plaatsvindt, wat bijdraagt aan professionele ontwikkeling van de leerkrachten. Hierdoor verbetert de kwaliteit van het onderwijs en komt OBS B een stap dichterbij de ambitie om een excellente school te worden.

1.2 Onderzoeksvraag en deelvragen

Wat zijn stimulerende en belemmerende factoren op het gebied van psychologische veiligheid ten behoeve van de implementatie van teamleren op OBS B?

1. Wat is psychologische veiligheid?
 - Volgens het team (leerkrachten en directie) van OBS B?
2. In welke mate ervaren de leerkrachten van OBS B psychologische veiligheid op dit moment?
 - Ten opzichte van de (andere) leerkrachten?
 - Ten opzichte van de directie?
3. Welke factoren hebben op positieve en/of negatieve wijze invloed op de ervaren psychologische veiligheid (op OBS B)?
 - Volgens het team (leerkrachten en directie) van OBS B?
4. Wat is de relatie tussen teamleren en psychologische veiligheid en hoe wordt deze door het team van OBS B ervaren?
 - Wat zijn de achtergronden van deze ervaring?
5. Wat is ervoor nodig om de psychologische veiligheid ten behoeve van teamleren in het team van OBS B te ontwikkelen?
 - Wat denkt het team van OBS B nodig te hebben om de psychologische veiligheid te ontwikkelen?

Hoofdstuk 2: Theoretische verdieping

2.1 Inleiding

Zoals in hoofdstuk 1 te lezen valt, heeft het team en directie van OBS B de ambitie om een excellente school te worden. Om dit predicaat te krijgen moet het team van OBS B voldoen aan een aantal indicatoren. Om te kijken waar de school stond is door het gehele team een vragenlijst ingevuld. Hier is een rapportage uit voortgekomen. Op veel punten scoort OBS B ruim voldoende, echter niet op alle gebieden. Eén van de indicatoren waar nog aan gewerkt moet worden is het systematisch delen van kennis (Renema & De Jager, 2012). Na een onderzoek over het vormgeven van teamleren op OBS B, “De Kleine Innovatie” (Jansen, 2012), bleek dat een aanzienlijk deel van de leerkrachten van OBS B zich niet veilig genoeg voelden om teamleren op dat moment accuraat vorm te geven.

Wat is excellentie in het basisonderwijs precies? Welke relatie heeft teamleren tot excellentie? Wat draagt teamleren van leerkrachten bij aan de schoolprestaties van leerlingen? In hoeverre is een gevoel van veiligheid van belang voor leerkracht om teamleren vorm te kunnen geven? Welke factoren zorgen voor een toename of afname in het gevoel van veiligheid? Deze vragen zal ik hieronder beantwoorden.

2.2 Excellentie in het basisonderwijs

Voordat we de relatie tussen teamleren en excellentie in het onderwijs nader kunnen bekijken, is het eerst van belang om te onderzoeken wat excellentie in het onderwijs precies inhoudt. Omdat dit onderzoek gericht is op een basisschoolteam, zal vooral ingegaan worden op de kenmerken van excellentie in het basisonderwijs.

2.2.1 Excellentie in het onderwijs: een beknopte historie

In februari 2007 presenteerde de Onderwijsraad het advies “Presteren naar vermogen Alle talenten benutten in het funderend onderwijs” (Onderwijsraad, 2007). In dit rapport werd beschreven dat 10% van de leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs onder hun kunnen presteert en hoe scholen met deze onderpresteerders om zouden moeten gaan. Naar aanleiding van onder andere dit advies werd in november 2007 de “Kwaliteitsagenda Primair Onderwijs” door toenmalig staatssecretaris Dijkzwaag gepresenteerd. In dit document werd voor het eerst beleidsvorming op het gebied van excellentie in het onderwijs beschreven. Door het stimuleren van excellentie in het basisonderwijs zou er meer tegemoet gekomen worden aan de individuele talenten van leerlingen en maken leerlingen een ononderbroken ontwikkeling, afgestemd op hun ontwikkelvoortgang (Rijksoverheid, 2007).

Als gevolg hiervan werd in 2008 een plan gepresenteerd waarin een stimuleringstraject voor excellentie in het onderwijs werd vormgegeven. De stimulering van excellentie zou op zowel landelijk, provinciaal en bestuursniveau gebeuren.

Begin 2010 tekenden de verschillende besturen in de provincie Drenthe het “Kwaliteitsakkoord Basisonderwijs Drenthe”, als gevolg van de voornemens van de regering. Hierin staat beschreven dat Drenthe een percentage excellente scholen wil hebben, dat minimaal gelijk staat aan het landelijk gemiddelde.

2.2.2 Kenmerken van excellentie in het onderwijs

In de verschillende rapportages over excellentie in het basisonderwijs wordt de definitie, zoals die is opgesteld door Marije Essink (2007) gehanteerd. Deze luidt: “Een excellente school is een school die zowel excellente opbrengsten heeft als een voldoende scoort op alle negen normindicatoren van de Inspectie.”

Met excellente opbrengsten wordt bedoeld dat iedere leerling aangesproken wordt op zijn individuele talenten en wordt gemotiveerd om boven zichzelf uit te stijgen (te excelleren). Iedere leerling wordt geprikkeld het maximale uit zichzelf te halen. Dit vraagt van de school een gedegen onderwijsbeleid en leerkrachten die dit beleid kunnen uitvoeren, met oog voor de individuele

leerling (Essink, 2007; Bultink, 2011; Mooij & Fetterlaar, 2010). In andere woorden, excellentie in het onderwijs is de ambitie van scholen om niet langer les te geven voor de middenmoot maar om alle leerlingen aan te spreken op hun individuele niveau en ze vervolgens boven zichzelf uit te laten stijgen. Uit meta-onderzoek van Hattie (2008) en Marzano (2003) komt duidelijk naar voren dat individueel leerkrachtengedrag (klassenmanagement, didactische strategieën, pedagogisch handelen en professionaliteit) de belangrijkste graadmeter is voor schoolprestaties van leerlingen. Volgens het onderzoek van Essink (2007) zijn er op excellente scholen een aantal kenmerken in sterkere mate aanwezig dan op een “gewone” school. Deze kenmerken zijn:

- *Positieve schoolcultuur*: Prestaties van leerlingen staan centraal, er zijn hoge verwachtingen van de leerlingen binnen een veilige en prettige omgeving.
- *Uitvoeren van evaluaties*: Prestaties van leerlingen worden regelmatig, door verschillende (groepen) leerkrachten op verschillende manieren getoetst en besproken.
- *Gestandaardiseerde en aangepaste curricula en instructie*: Een duidelijke, doorgaande lijn in het curriculum, met nadruk op rekenen, lezen en schrijven en instructie die aansluit aan de behoeften van de leerlingen, met oog voor het effectief benutten van de lestijd.
- *Sterk leiderschap*: De schoolleider is verantwoordelijk voor het leerproces van leerlingen en leerkrachten, controleert de onderwijskwaliteit met oog voor het vakmanschap en autonomie van de leerkrachten.
- *Professionele en positief ingestelde leraren*: Leerkrachten hebben veel oog voor de eigen professionalisering, delen kennis, zodat het team als geheel zich op gelijke wijze professioneel ontwikkelt. De ontwikkeling van de leerling is gericht op de behoeften van de leerlingen. Leerkrachten werken goed samen, steunen en begeleiden elkaar.
- *Betrokken ouders en omgeving*: Ouders worden in hoge mate betrokken bij de school. Excellente scholen maken veel gebruik van faciliteiten en instellingen in de directe omgeving van de school. (Hattie, 2008; Marzano, 2003; Mooij & Fetterlaar, 2010; Essink, 2007; Renema & De Jager, 2012)

2.2.3 Excellentie en de rol van de leerkracht

Mooij & Fetterlaar (2010) maken onderscheid bij het beschrijven van excellentie tussen leerlingen, leerkrachten en onderwijsprogramma's. Uit een door hen uitgevoerde meta-analyse blijkt dat, om de prestaties van leerlingen te verhogen en een gedegen onderwijsprogramma te creëren, geïnvesteerd moet worden in de kwaliteit van de leerkrachten. Deze conclusie kan in verband gebracht worden met de conclusie van Marzano's (2003) onderzoek, waaruit blijkt dat leerkrachtengedrag voor 67% bijdraagt aan de opbrengsten van een school (het leren van leerlingen). Wanneer de invloed van leerkrachten dusdanig groot is op de prestaties van leerlingen moet er dus geïnvesteerd worden in de leerkrachten. Hattie (2008) toont aan dat investeren in de professionele ontwikkeling van leerkrachten een hoge mate van effect heeft.

2.3 Teamleren en excellentie

De kwaliteit van leerkrachten is de kern van excellentie. In de vorige paragraaf werd het kenmerk “Professioneel en positief ingestelde leraren” genoemd. Dit is het kenmerk waarop het team van OBS B, volgens de “Rapportage Excellente Basisschool OBS B” het zwakst scoort (5 van de 9 deelinidatoren onvoldoende, waarvan de deelinidator “het systematisch delen van kennis” het laagst scoort (Renema & De Jager, 2012). Essink (2007) beschrijft in haar rapportage een aantal kenmerken voor deze indicator:

- Leraren werken constant, op zoveel mogelijk manieren aan professionalisering door middel van workshops, coaching, reflectie en schoolbezoeken.
- Opgedane kennis wordt gedeeld, zodat dat iedereen zich op gelijke wijze professioneel ontwikkelt.
- Leraren werken goed samen.
- Leraren bespreken zaken en vragen steun en begeleiding bij elkaar.

- Het team heeft hart voor de zaak, is betrokken bij de leerlingen en spendeert extra tijd aan hen.

Bovenstaande punten komen eveneens duidelijk naar voren bij de onderzoeken van Marzano (2003), Hattie (2008), Bultink (2011) en Van Gennip & Vrieze (2008), bij de beschrijving van kenmerken van een effectieve leerkracht. Wat duidelijk wordt uit de verschillende studies, is dat om je te bekwamen, als individuele leerkracht, je je team hard nodig hebt. Kennisintensieve dienstverleners, zoals leerkrachten, hebben elkaar nodig om te reflecteren op de dagelijkse praktijk en om hun vakkennis bij te houden (De Haan, 2006; Hendriksen, 2000; Verbiest, 2003; Senge, 2001). De reden hiervoor is, dat door de vele maatschappelijke en onderwijsinhoudelijke veranderingen het onmogelijk is om als individuele leerkracht up-to-date te blijven (Clement & Vandenberghe, 2000). Het team staat centraal in het hedendaagse onderwijs en kan elkaar idealiter tot een hoger plan komen door gebruik te maken van elkaar kennis en kwaliteiten.

Teams waar de professionele relaties goed zijn hebben een hogere effectiviteit omdat teamleden elkaar durven aan te spreken op successen en fouten. Wanneer een team echter te familiair wordt, neemt deze effectiviteit recht evenredig af. Goede onderlinge relaties op het gebied van werken zijn dus goed, maar te vriendschappelijk met elkaar omgaan, zorgt dat je als team minder goed presteert, door de angst elkaar te kwetsen of de onderlinge relatie schade toe te brengen (Marzano, 2003).

2.3.1 Teamleren

Wanneer collega's, in een team, van elkaar leren, reflecteren op eigen handelen, reflecteren op de dagelijkse praktijk en elkaar voorzien van feedback om zo zichzelf en de organisatie te verbeteren, spreek je over teamleren. Peter Senge, is één van de grondleggers van de term teamleren. In zijn "Vijfde Discipline" boeken definieert Senge teamleren als volgt: *"Via technieken als dialoog en gespreksvaardigheden transformeren kleine groepen mensen hun collectieve denken en ze leren hun energie en daadkracht te mobiliseren om gemeenschappelijke doelen te bereiken. De gezamenlijke intelligentie en het denkvermogen van de groep is groter dan van de individuele talenten."* (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton, & Kleiner, 2001, p.7). Senge et. al beschrijven teamleren hier kortgezegd als het "twee weten meer dan één" principe. Wanneer men, als team, van een discussie een dialoog weet te maken vergroot je daadkracht door het bundelen van de verschillende krachten in een team. Wanneer we dit terugvoeren op excellentie zou dat niet alleen invloed hebben op de professionaliteit en positivisme van de leerkrachten, maar ook op de positieve schoolcultuur. Een andere definitie die veelal voor teamleren gehanteerd wordt is van Amy Edmondson (1999). Zij onderzoekt vanaf de jaren '90 van de vorige eeuw de voorwaarden voor en effecten van teamleren. Haar definitie van teamleren luidt vrij vertaald: *"Teamleren is een doorgaand proces van collectieve reflectie en actie, gekenmerkt door onderzoeken, reflecteren, praten over fouten en onverwachte uitkomsten van acties, vragen om feedback en experimenteren binnen en als een team."*

(Edmondson, 1999). Overeenkomst met de definitie van Senge is de dialoog component, Edmondson geeft teamleren daarbij een cyclisch karakter, door het een doorgaand proces te noemen.

Volgens De Haan (2006) is teamleren een prima voedingsbodem om een te experimenteren met vernieuwende en/of onorthodoxe werkwijzen. Collega's zijn in deze situaties een goed klankbord binnen een veilige, risicoloze setting. Voorwaarde hiervoor is wel een veilige, professionele en open sfeer binnen het team. Teamleren is, hoewel het een tijdrovende bezigheid is, een investering met potentieel hoge opbrengsten. (Edmondson, 1999) Maar is dit in praktijk ook altijd zo? Om als team op een effectieve manier van elkaar te kunnen leren moet de psychologische veiligheid in orde zijn. DeCuyper, Dochy & Van den Bossche (2010) stellen zelfs dat psychologische veiligheid de belangrijkste voorspeller is van effectief teamleergedrag.

Samenvattend kun je dus zeggen dat individuele leerkrachten in het hedendaagse onderwijs elkaar nodig hebben om zich op professioneel gebied te ontwikkelen. Door teamleren ontstaat synergie wat zowel het team als geheel, als de individuele leerkrachten ten goede komt. Scholen waar teams dit gedrag laten zien noemen we lerende scholen of lerende organisaties (Garvin, Edmondson, & Gino, 2008; Remmerswaal, 2011; Senge, et al., 2001). Garvin et. al (2008) onderscheiden een drietal bouwstenen die een lerende organisatie maken:

- Een ondersteunende leeromgeving:
Onder een ondersteunende leeromgeving verstaan we een omgeving waarin mensen zich veilig en gewaardeerd voelen, waar men openstaat voor nieuwe ideeën en waar er tijd is om te reflecteren.
- Concrete Leerprocessen en Handelingen:
Om een lerende organisatie in stand te houden is het van belang dat er duidelijke afspraken en beleid zijn omtrent het verkrijgen en uitwisselen van nieuwe informatie. Er zal afstemming zijn moeten welke opleidingen en trainingen worden gevolgd en hoe de opgedane kennis gedeeld wordt. Het is tevens wenselijk dat er ruimte is voor debat en reflectie op huidige werkwijzen en dat er mogelijkheden zijn om te experimenteren met nieuwe methodes.
- Leiderschap dat leren versterkt:
Teamleren is afhankelijk van de instelling van de leidinggevende. Hij heeft in deze een voorbeeldfunctie. Wanneer hij een lerende, nieuwsgierige houding laat zien, zijn teamleden faciliteert in hun ontwikkeling en zich kritisch opstelt ten opzichte van beleid en visie en zijn teamleden hierbij betreft, zal dit een positief effect hebben op het teamleren.

2.4 Psychologische veiligheid

Wanneer er gekeken wordt naar de “Pyramide van Maslow” (Maslow, 1943) valt psychologische veiligheid onder het tweede niveau van behoeftes om tot zelfontplooiing te komen. Een gevoel van veiligheid is een basisbehoefte om te kunnen presteren en groeien als individu.

Edmondson beschrijft psychologische veiligheid als het vertrouwen dat het veilig is om binnen het team interpersoonlijke risico's te nemen. In andere woorden: teamleden durven hun nek uit te steken, hun mening te geven en te praten over fouten, zonder dat collega's afkeuren, veroordelen, belachelijk maken of straffen (Edmondson, 1999, 2002). Kark & Carmeli (2009) voegen hieraan toe dat psychologische veiligheid het vangnet is voor mensen om zich creatief te gedragen en te denken.

Psychologische veiligheid zorgt ervoor dat het vragen om feedback of hulp van collega's bij werkgerelateerde zaken niet als falen voelt maar als het gezamenlijk werken aan professionalisering (Edmondson, 2004). Dit sluit prima aan bij de omschrijving van een lerende organisatie van Remmerswaal: de veiligheid om als team open te praten over “fouten” (werkgerelateerde problemen, hulpvragen, missers, nieuwe inzichten), zonder bang te zijn dat je veroordeeld wordt, zodat de individuele creativiteit van individuen en het team als geheel wordt bevorderd.

Psychologische veiligheid kan verschillende eigenschappen van een teamlid beïnvloeden, zoals de mogelijkheid om te leren, het veranderen van gedrag en de mate van gedrevenheid om goed werk af te leveren (Edmondson, 2004). Een team waar een psychologisch veilig klimaat heerst kenmerkt zich door een hoge mate van probleemoplossend vermogen, een betere samenwerking, beter leergedrag en een lager risico bij het implementeren van innovatie (Edmondson, 1999).

2.4.1 Welke factoren dragen bij aan psychologische veiligheid?

Psychologische veiligheid is er niet zomaar. Om psychologische veiligheid binnen een team te kunnen ontwikkelen zijn er een aantal factoren van belang.

2.4.1.1 Vertrouwen

Een kernvoorwaarde voor psychologische veiligheid is vertrouwen; vertrouwen in collega's, leidinggevende en organisatie. Mayer et al. (1995) geeft de volgende definitie van vertrouwen: “Vertrouwen is de bereidheid van een partij zich kwetsbaar op te stellen ten opzichte van de acties van een andere partij op basis van de verwachting dat de ander een bepaalde handeling zal uitvoeren, die belangrijk is voor degene die het vertrouwen geeft, ongeacht de mogelijkheid om toezicht te houden op die andere partij of om deze te kunnen controleren.” Mayer et al. zien drie factoren als de grondslag van het vertrouwen: bekwaamheid, welwillendheid en integriteit. In combinatie met de context wordt bepaald of men bereid is om het risico te nemen om iemand vertrouwen te geven. Hoe het vertrouwen zich ontwikkelt is direct afhankelijk van de uitkomst van het genomen risico in relatie met de hiervoor genoemde bekwaamheid, welwillendheid en

integriteit. Dit risico is in mijn optiek hetzelfde risico wat Edmondson benoemt in haar definitie van psychologische veiligheid. Het risico om je nek uit te steken, om je kwetsbaar op te stellen ten opzichte, in dit geval, een collega of je team.

Wanneer we kijken naar de definitie die Jones & George (1998) geven voor vertrouwen, dan houdt dit vooral verband met vertrouwen als houding: “Vertrouwen is een psychologisch construct, een ervaring die de uitkomst is van de waarden van mensen, attitudes en stemmingen en emoties.” In hun onderzoek gaan Jones et al. in op de hiervoor genoemde waarden, attitudes, stemmingen en emoties.

Dirks (1999) heeft in zijn onderzoek aangetoond dat vertrouwen een belangrijke schakel is tussen teamdoelen en teamprestaties. Wanneer er binnen een team weinig onderling vertrouwen is verhindert dat de mate waarin teamdoelen behaald worden en daalt de teammotivatie gestaag. (Dirks, 1999; Edmondson, 2002).

2.4.1.2 Leiderschap

Hoewel vertrouwen in je collega's en in je leidinggevende van groot belang is, is de manier dat een leidinggevende in de organisatie leiding geeft een belangrijke graadmeter voor de mate van ervaren psychologische veiligheid.

Marzano (2003) geeft een tweetal kenmerken van effectief leiderschap:

1. Openstaan en aandacht hebben voor zaken die leraren bezig houden
2. Gezamenlijk oplossen van problemen en nemen van beslissingen betreffende onderwijsaangelegenheden waarbij wederzijds respect wordt getoond. (Friedkin & Slater, 1994 in Marzano, 2003, Edmondson, 2003)

Leerkrachten willen zich serieus genomen voelen en betrokken worden. Daarnaast zoeken ze een leider die optimistisch, oprecht, begripvol is en aandacht voor ze heeft. (Marzano, 2003, Nembhard & Edmondson, 2006, Hattie, 2008). Nembhard et. al. (2006) en Edmondson (2002) tonen in hun onderzoek de negatieve effecten van een leider met autoritair, defensief of niet-ondersteunend gedrag op de psychologische veiligheid aan. Dit heeft vooral te maken met de angst voor berispingen, het gevoel niet open te kunnen communiceren en de angst om fouten te maken bij de teamleden. Het is duidelijk waarom dit de psychologische veiligheid schaadt. Teamleden kijken naar de manier van communiceren en reageren van hun leidinggevende om in te schatten in hoeverre zij zelf in de toekomst interpersoonlijke risico's kunnen nemen (Edmondson, 2003). Daarom is het belangrijk dat leidinggevendenden een open en coachende houding aannemen en zich benaderbaar opstellen om de psychologische veiligheid in een team te kunnen waarborgen. Ook moet hij een voorbeeldfunctie hebben voor zijn team en fouten durven te maken, omdat dit laat zien dat iedereen feilbaar is. Fouten kunnen worden gemaakt en worden besproken om ervan te leren. Een effectief leider stimuleert excellentie, berispt matige prestaties van teamleden en accepteert dat falen soms onontkoombaar is, zonder de boodschap af te geven dat alles maar kan en mag (Edmondson, 2002, 2003).

Een effectief leider zal effectief werken om teamleerprocessen te structureren en zal leidend zijn in het communiceren en vormen van de doelen die men als team moet behalen.

2.4.1.3 Groepsdynamiek

Een derde factor die bijdraagt aan de psychologische veiligheid is groepsdynamiek (Edmondson, 2003). Groepsdynamiek is kortgezegd het onderling gedrag van mensen in kleine groepen, zoals leerkrachtenteams (Remmerswaal, 2011).

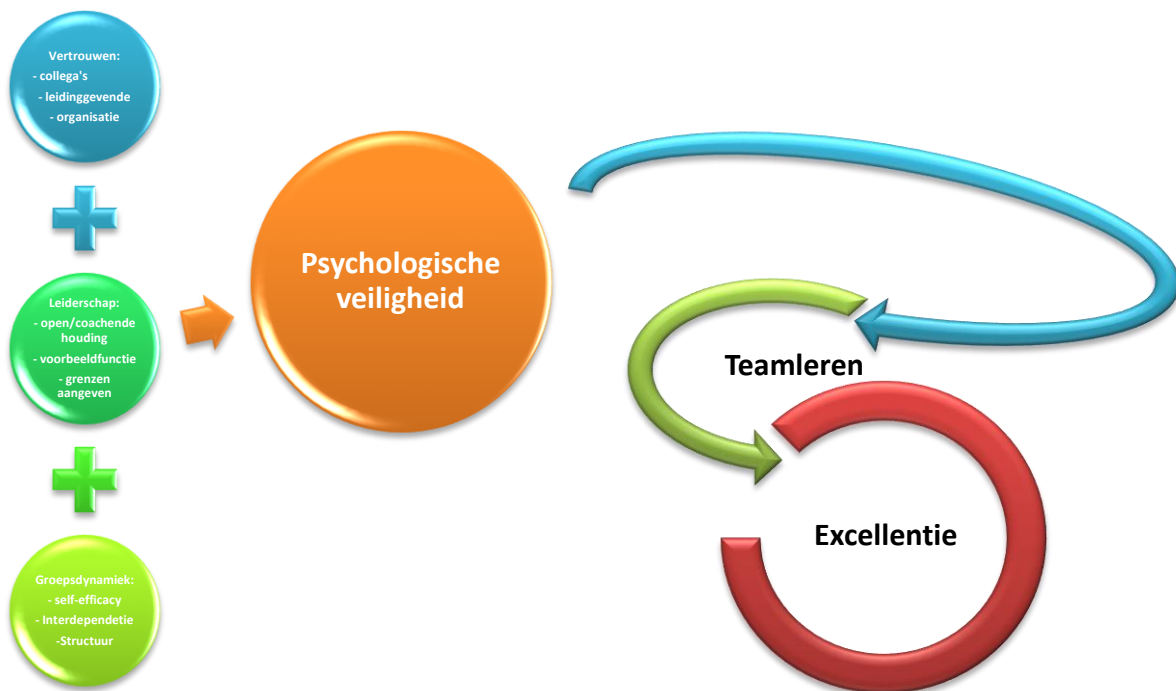
Bij groepsdynamica spelen een aantal aspecten een belangrijke rol bij de mate van ervaren psychologische veiligheid:

- Self-efficacy (motivatie): Ieder teamlid heeft bepaalde belangen en drijfveren. Wanneer binnen deze belangen en drijfveren in het geding zijn, of er te weinig tegemoet aan wordt gekomen heeft dit een direct effect op de ervaren psychologische veiligheid.

- Interdependentie: Groepsleden zijn bij elkaar betrokken. Een gebeurtenis die invloed heeft op een groepslid, heeft een weerslag op alle andere groepsleden. Negatieve ervaringen kunnen effect hebben op de psychologische veiligheid binnen een (deel van) team.
- Structuur. In groepen ontstaan normen, gedeelde gedragsregels, rollen en machtsrelaties. Wanneer men zich niet kan vinden in de structuur van een team zal dit een nadelig effect hebben op de ervaren psychologische veiligheid. (Remmerswaal, 2011; Edmondson 2002, 2003)

2.5 Conceptueel model

Wanneer we de in dit hoofdstuk beschreven theorie in een conceptueel model zetten krijgen we het volgende:



Psychologische veiligheid is het vertrouwen dat je binnen je team risico's durft te nemen, vragen durft te stellen, je mening durft te geven en openlijk over successen en fouten kunt praten zonder dat de overige teamleden je beschimpen, veroordelen, afkeuren of straffen. Hierdoor durven mensen gezamenlijke te werken aan professionalisering en met elkaar te leren van elkaar en de omgeving. (Edmondson, 1999, 2002, 2004; Kark & Carmeli, 2009)

Er zijn drie belangrijke aspecten die invloed hebben op de mate van psychologische veiligheid: vertrouwen, leiderschap en groepsdynamiek. Gechargeerd kan gesteld worden dat wanneer er een hoge mate van onderling vertrouwen is, de leidinggevende benaderbaar, feilbaar en duidelijke grenzen aangeeft en de motivatie binnen het team hoog is, men op positieve wijze bij elkaar betrokken is en er een duidelijke en positieve structuur binnen het team is, de voorwaarden voor een hoge mate van psychologische veiligheid aanwezig zijn. Wanneer echter één van de hiervoor genoemde factoren in het geding komt, heeft dit een mogelijk negatief effect op de psychologische veiligheid.

De psychologische veiligheid die door de combinatie van vertrouwen, goed leiderschap en groepsdynamiek, is een basisvoorwaarde om teamleren te kunnen vormgeven. Zonder psychologische veiligheid kun je niet op effectieve wijze leren van elkaar, omdat teamleren een proces is van vallen en opstaan in een gezamenlijke context.

Binnen de context van dit onderzoek is het vormgeven van succesvol teamleren een cyclisch proces dat idealiter de sleutel is tot excellentie.

Hoofdstuk 3: Opzet van het onderzoek

3.1 Betrokkenen

Dit onderzoek is gericht op het team van OBS B (N=22). Het gaat hier om 21 leerkrachten (waarvan 1 de onderzoeker is, die niet deelneemt aan het onderzoek), een onderwijsassistent en een directeur. Het team bestaat uit 6 mannen en 17 vrouwen.

3.2 Onderzoeksstrategie

Uit het onderzoek van Jansen (2012) bleek dat er op dit moment onvoldoende psychologische veiligheid werd ervaren om teamleren vorm te geven. Omdat de onderzoeker wil ontdekken welke kansen en belemmeringen er op dit moment zijn teamleren vorm te geven wordt er kwalitatief narratief onderzoek uit gaan voeren. Het gaat hier om kwalitatief onderzoek omdat de onderzoeker helder wil krijgen welke kansen en belemmeringen op dit moment spelen op het gebied van psychologische veiligheid en teamleren. Daarnaast wil de onderzoeker van zijn collega's weten hoe het komt dat ze deze kansen en belemmeringen ervaren.

Het onderzoek is volgende de narratieve methode omdat het om ervaringen van de deelnemers gaat. Door thematische narratieve analyse hoopt de onderzoeker meer inzicht te krijgen in de diepere laag van het verhaal van mijn collega's. Met behulp van de "Ui van Korthagen" (Korthagen, 2011) hoopt de onderzoeker tot kernreflectie te komen bij de ondervraagden.

3.3 Instrumenten & Dataverzameling

3.3.1 Vragenlijst "Teamleren"

Het eerste onderzoeksinstrument dat werd toegepast is de vragenlijst "Teamleren" (Garvin, Edmondson, & Gino, 2008). Het gaat hier om een gestandaardiseerde vragenlijst. De vragenlijst heeft als doel om te peilen in hoeverre de organisatie door de teamleden wordt gezien als een lerende organisatie, oftewel in hoeverre teamleren vorm heeft gekregen binnen de organisatie (Garvin et. al, 2008).

De vragenlijst "Teamleren" bestaat uit een drietal bouwstenen, die op hun beurt weer zijn opgebouwd uit subcomponenten. De bouwstenen met hun subcomponenten zijn:

Tabel 1 Opbouw vragenlijst "Teamleren" (Garvin, Edmondson, & Gino, 2008)

1. Een ondersteunende leeromgeving
○ Psychologische veiligheid
○ Waarderen van verschillen
○ Openstaan voor nieuwe ideeën
○ Tijd voor reflectie
2. Concrete Leerprocessen en Handelingen
○ Experimentatie
○ Verzamelen van informatie
○ Analyse
○ Opleiding en Training
○ Informatie-uitwisseling
3. Leiderschap dat leren versterkt

De vragenlijst is opgebouwd uit 55 vragen. Aan de hand van een 7-punts Likertschaal, van zeer mee oneens tot zeer mee eens, bij bouwsteen 1 en 2 en een 5-punts Likertschaal, van nooit tot altijd, bij bouwsteen 3 kunnen de teamleden van OBS B aangeven in hoeverre de uitspraak past bij hun organisatie. De middelste waarde op de schaal geeft een neutrale mening weer of betekent dat de respondent deze vraag niet van toepassing vindt op het team.

Sommige vragen worden omgekeerd gescoord omdat hier gedrag wordt beschreven dat juist ongunstig is binnen het thema teamleren. Een hoge score wordt op deze manier een lage score of omgekeerd.

De scores per subcomponent en per bouwsteen als geheel, worden omgerekend naar een 100-punts schaal, waar bij 100% de hoogst haalbare score is, om vergelijking tussen de verschillende teamleden mogelijk te maken maar ook om ze kunnen af te zetten tegenover de benchmarkscores zoals deze opgesteld zijn door Garvin et. al. (2008).

Garvin et. al (2008) zien het laag scoren op een bouwsteen of subcomponent als aanleiding om als team in gesprek te gaan.

De vragenlijst wordt, zelfstandig en anoniem, online ingevuld via Google Drive. De antwoorden worden automatisch verwerkt in een spreadsheet.

De vragenlijst geeft geen absolute data gezien het feit dat de antwoorden sterk afhankelijk zijn van de perceptie van de ondervraagde. De functie van deze vragenlijst is vooral om duidelijk te krijgen op welk gebied OBS B te kort schiet op het gebied van teamleren en aan welke voorwaarden al voldaan wordt. Enerzijds valideert het de uitkomsten van “De Kleine Innovatie” (Jansen, 2012), anderzijds geeft het aanknopingspunten voor het tweede onderzoeksinstrument, het interview (zie 3.3.2). Daarom zijn voor dit onderzoek vooral bouwsteen 1 en 3 van belang, vanwege hun directe relatie met de theoretische onderbouwing van psychologische veiligheid (zie hoofdstuk 2). De vragenlijst helpt mee om deelvraag 2 en 5 te beantwoorden.

De vragenlijst is vrij vertaald uit het Engels (Op de Laak, 2010) en aangepast door ondergetekende.

3.3.2 Semigestructureerde interviews met teamleden

Na analyse van de vragenlijst “Teamleren” zullen de teamleden van OBS B geïnterviewd worden.

Het doel van deze interviews is tweeledig. Enerzijds zal middels een semigestructureerd interview data verkregen worden van, indien mogelijk, het gehele team. Het semigestructureerd interview is een interviewtype waarbij het onderwerp vastligt, maar de vragen en antwoorden niet; Het verhaal van de geïnterviewde is leidend (Hart, Boeij, & Hox, 2009)

Anderzijds is het interview een interventie, omdat ik met behulp van de Ui van Korthagen (Korthagen & Lagerwerf, 2011) de teamleden van OBS B wil laten reflecteren op hun eigen gedrag, rol, gevoel en visie op de psychologische veiligheid binnen het team.

Er is voor gekozen om het interview één op één af te nemen, zodat de leerkrachten geen groepsdruk ervaren. Hiermee is getracht de betrouwbaarheid van de antwoorden te vergroten. De kans dat er sociaal wenselijke antwoorden worden gegeven is geprobeerd te verkleinen door te vragen. De leerkrachten is anonimiteit en vertrouwelijkheid beloofd. Zoals eerder gezegd liggen de vragen in het interview niet vast. Reden hierover is het narratieve karakter van het onderzoek. De verhalen en ervaringen van de teamleden van OBS B alsmede hun reflectie hierop staan centraal. De beginvraag van het interview staat echter wel vast. Onderstaande onderwerpen en vragen geven de lijn van het interview aan. De volgorde en formulering van de vragen zullen per interview afwijken, afhankelijk van de lijn van het verhaal van de geïnterviewde.

- **Beginvraag:** Geef eens een omschrijving van het team van OBS B?
 - Wat zijn de sterke punten van dit team? Waarom vind jij die punten sterk?
 - Wat zijn de zwakke punten van dit team? Waarom vind jij die punten zwak?
- Wat heb jij nodig om je veilig te voelen in een team?
- Wat zijn/waren sterke, veilige momenten van dit team? Wat is de aard van die veiligheid? Wat was jouw rol tijdens dit moment?
- Wat zijn/waren zwakke, onveilige momenten van dit team? Wat was de aard van die onveiligheid? Wat was jouw rol tijdens dit moment?
- Hoe veilig voel jij je in dit team? Hoe komt dat?
- Hoe veilig voel jij je ten opzichte van de directie? Hoe komt dat?
- Wat heeft het team van OBS B nodig om de veiligheid verder te kunnen ontwikkelen? Hoe kan dit bereikt worden? Wat is jouw rol daarin?

De interviews zijn geanalyseerd aan de hand van labelen en coderen. Eerst is er een verdeling gemaakt van bovengenoemde punten in Microsoft Word. Vervolgens hebben antwoorden van dezelfde strekking een kleurcode gekregen en is het aantal geturfd. Ook zijn per onderwerp citaten gezocht.

3.5 Communicatie

Bij aanvang van het onderzoek worden de resultaten van “De Kleine Innovatie” (Jansen, 2012) kort aangehaald en wordt kort de onderzoekopzet van het huidige onderzoek aan het team getoond. Daarnaast hebben alle teamleden van OBS B voor aanvang van het onderzoek een brochure gekregen met daarin een korte uitleg over de aanzet en het doel van dit onderzoek, aangevuld met definities van een aantal begrippen, die van belang zijn voor het onderzoek, waaronder psychologische veiligheid, teamleren, lerende organisatie en excellentie.

De resultaten van het onderzoek zullen middels een advies aan de directeur van OBS B, de formele opdrachtgever van dit onderzoek, aangeboden. Tevens zullen de resultaten aan het team gecommuniceerd worden middels een presentatie tijdens een teamvergadering.

3.6 Betrouwbaarheid & Validiteit

De betrouwbaarheid van dit onderzoek heeft de onderzoeker proberen te waarborgen door triangulatie toe te passen. Er zijn meerdere literaire bronnen gebruikt. Ook door het gebruik van een gestandaardiseerde vragenlijst, die anoniem ingevuld is en individuele interviews is de visie van het team op meerder manieren tot uiting gekomen. Hierdoor is getracht de teamleden de kans te geven om zo open mogelijk te antwoorden. Daarnaast heeft de onderzoeker op deze wijze geprobeerd voor een psychologisch veilige sfeer te zorgen.

Van de interviews zijn video-opnames gemaakt en woordelijke transcripties. De data, afkomstig uit de interviews is gelabeld en gecodeerd om zo een duidelijk en betrouwbaar beeld te krijgen van de percepties van de verschillende teamleden.

Van de 22 teamleden hebben er 21 (95%) de vragenlijst ingevuld. Er hebben er 16 (72%) meegewerkt aan de interviews, verdeeld over de verschillende bouwen, leeftijden en seksen binnen de school. De uitkomsten van dit onderzoek hebben geen generaliseerbare waarde. De uitkomsten zijn alleen toe te passen op het team van OBS B.

Hoewel de uitkomsten niet generaliseerbaar zijn, kan de wijze van onderzoek andere (basis)scholen helpen om de ervaren psychologische veiligheid binnen hun organisatie te onder de loep te nemen. Temeer omdat de geschetste probleemstelling, waar dit onderzoek uit voortkomt, niet uniek is voor OBS B.

Hoofdstuk 4: Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten weergegeven, zoals deze uit de verschillende onderzoeksinstrumenten zijn verkregen. In hoofdstuk 4.1 worden de resultaten uit de vragenlijst “Teamleren” (Garvin, Edmondson, & Gino, 2008) weergegeven. § 4.1.1 gaat in op de bouwsteen “Ondersteunende Omgeving”, §4.1.2 gaat in op de bouwsteen “Concrete Leerprocessen en Handelingen” en §4.1.3 gaat in op “Leiderschap dat leren versterkt”.

Hoofdstuk 4.2 geeft de resultaten ten aanzien van de semigestructureerde interviews. §4.2.1 beschrijft het team van OBS B in relatie tot psychologische veiligheid, §4.2.2 beschrijft de visie van de ondervraagde teamleden op psychologische veiligheid, §4.2.3 beschrijft hoe veilig de teamleden zich voelen binnen het team, §4.2.4 beschrijft de rol van de directie op de psychologische veiligheid in het team en §4.2.5 beschrijft tenslotte hoe en of de teamleden denken dat de psychologische veiligheid verder ontwikkelt kan worden.

4.1 Vragenlijst “Teamleren”

De vragenlijst “Teamleren” (Garvin et. al., 2008) is door 21 van de 22 teamleden van OBS B (N=21) tussen 5 en 15 maart 2013 ingevuld. Zoals in hoofdstuk 3 al beschreven is, bestaat de vragenlijst uit een drietal bouwstenen die op hun beurt opgedeeld zijn in subcomponenten.

Tabel 2 Overzicht Benchmarkscores en scores OBS B vragenlijst “Teamleren”

	Schaalscore OBS B (N=21)	Schaalscores				
Bouwstenen en hun subcomponenten		Laagste kwartiel	Tweede kwartiel	Mediaan	Derde kwartiel	Hoogste kwartiel
Deel 1: Ondersteunende Leeromgeving						
• Psychologische veiligheid	65	31-66	67-75	76	77-86	87-100
• Waarderen van verschillen	51	14-56	57-63	64	65-79	80-100
• Openstaan voor nieuwe ideeën	62	38-80	81-89	90	91-95	96-100
• Tijd voor reflectie	58	14-35	36-49	50	51-64	65-100
Leeromgeving samengesteld	59	31-61	62-70	71	72-79	80-90
Deel 2: Concrete Leerprocessen en Handelingen						
• Experimentatie	50	18-53	54-70	71	72-82	83-100
• Verzamelen van informatie	55	23-70	71-79	80	81-89	90-100
• Analyse	48	19-56	57-70	71	72-86	87-100
• Opleiding en Training	71	26-68	69-79	80	81-89	90-100
• Informatie-uitwisseling	54	34-60	61-70	71	72-84	85-100
Leerprocessen samengesteld	56	31-62	63-73	74	75-82	83-97
Leiderschap dat leren versterkt						
Leiderschap samengesteld	66	33-66	67-75	76	77-82	83-100
Legenda:						

Rode, dikgedrukte kwartielen zijn de kwartielen waarin de gemiddelde scores van OBS B vallen.

In zijn algemeenheid valt op, dat de antwoorden bij elke vraag onderling erg van elkaar verschillen. Er is veel spreiding. Dat betekent dat de visie van de teamleden op OBS B over het onderwerp teamleren onderling erg verschilt.

Zoals uit bovenstaande grafiek valt af te leiden, scoort het team van OBS B op alle drie de bouwstenen van de vragenlijst in het laagste kwartiel. Deze uitkomst onderstreept het beginpunt en bevestigt de conclusies van de “Kleine Innovatie” (Jansen, 2012). Hieronder zal hier verder op in gegaan worden.

4.1.1 Ondersteunende leeromgeving

De eerste bouwsteen waarover de teamleden bevraagd zijn is de “Ondersteunende Leeromgeving”. Opvallend is dat het team van OBS B op 3 van de 4 subcomponenten in het laagste kwartiel valt; daarmee scoort de school laag uit op “Psychologische Veiligheid (PV)”, “Waarderen van verschillen (WVV)” en “Openstaan voor nieuwe ideeën (OVNI)”. Deze subcomponenten worden door laag ingeschat door de teamleden. “Tijd voor reflectie” scoort ruim in het derde kwartiel, wat betekent dat de teamleden de vragen van dit onderdeel gemiddeld positief waarderen.

De laagst scorende stellingen zijn:

- Leden van dit team praten makkelijk met elkaar over problemen en meningsverschillen (PV)
- Dit team heeft de neiging om verschillen van mening achter gesloten deuren op te lossen, i.p.v. deze direct in de groep te behandelen (WVV)
- Leden van dit team verzetten zich vaak tegen onbeproefde werkmethodes (OVNI)

4.1.2 Concrete leerprocessen en handelingen

Hoewel de relevantie van deze bouwsteen voor dit onderzoek enigszins beperkt is kan in zijn algemeenheid gesteld worden dat er winst te behalen valt op het gebied van het kritisch kijken naar de eigen organisatie en de profilering van de school. Ook vindt er volgens de respondenten nog te weinig informatie-uitwisseling plaats met andere scholen. Hier liggen kansen om teamleren verder vorm te geven.

4.1.3 Leiderschap dat leren versterkt

De gemiddelde score van “Leiderschap dat leren ondersteunt” valt nog net binnen het eerste kwartiel. Dit is een lage score en betekent dat er op dit front nog veel winst te behalen valt. Vooral op de stelling “Mijn leidinggevende bekritiseert meningen of standpunten die afwijken van zijn eigen mening/standpunt” scoort opvallend laag. Opvallend is het feit dat een van de hoogst scorende stellingen uit deze bouwsteen “Mijn leidinggevende moedigt verschillende standpunten en meningen aan” is.

4.2 Interviews

De interviews met de teamleden hebben tussen 16 april en 22 mei 2013 plaatsgevonden. 16 van de 22 teamleden zijn geïnterviewd. Een aantal teamleden heeft aangegeven liever geen deel te willen nemen aan de interviews, vanwege uiteenlopende redenen, zoals werkbelasting, privéomstandigheden en gezondheidsredenen.

Elk interview was een gesprek, één op één. Ter voorbereiding hebben de teamleden de folder over de aanleiding en het doel en methodiek van het onderzoek gekregen en een blad met uitleg over de Ui van Korthagen (Korthagen & Lagerwerf, 2011). In de begeleidende e-mail is het onderwerp en het doel van de interviews beschreven.

De teamleden zijn door de onderzoeker persoonlijk benaderd om deel te nemen aan het interview. De interviews zijn gefilmd, om er vervolgens transcripten van te kunnen maken. Ieder interview is begonnen met het maken van afspraken met betrekking tot de data. De manier van interviewen, het onderwerp en het feit dat de gegevens vertrouwelijk zijn en anoniem verwerkt worden in de rapportage is vermeld. Alle geïnterviewden zijn hiermee akkoord gegaan. Dit akkoord is op video

vastgelegd, als startpunt van het interview. Hierna volgde een kort gesprekje over de werkervaring van de geïnterviewde, waarna het teamlid werd gevraagd een beschrijving te geven van het team als geheel. Dit is een algemene vraag, maar geeft al een beeld, hoe de geïnterviewde tegen het team aankijkt. Ook biedt deze visie aanknopingspunten om langzamerhand verder de diepte in te gaan en op het gebied van psychologische veiligheid te geraken.

Om de anonimiteit van de leerkrachten te waarborgen, vanwege de gevoeligheid van het onderwerp, zullen de 16 teamleden alleen aangeduid worden met een nummer, bijvoorbeeld teamlid 003, en blijven sekse, leeftijd en functie anoniem.

In zijn algemeenheid kan gezegd worden dat er 5 mannen en 11 vrouwen geïnterviewd zijn. Er zijn evenveel onderbouw- als bovenbouwleerkrachten bevraagd, namelijk 7. Twee personen hebben bouwoverstijgende taken.

4.2.1 Het team van OBS B

Tabel 3 Omschrijving team OBS B

Omschrijving team	Aantal respondenten	%
Gezellig, sociaal team	10	63
Discrepantie Sociale- vs. Professionele betrokkenheid	10	63
Gevarieerd (jong-oud)	8	50
Veel kwaliteit/kennis	4	25
Informele rolverdeling (op de achtergrond vs. op de voorgrond)	4	25
Versnippering	2	13

63% van de geïnterviewde teamleden ervaart het team als sociaal. Het is gezellig aan de koffietafel en ook teamuitjes worden als plezierig ervaren. Er is grote betrokkenheid onderling en mensen voelen zich vrij om over persoonlijke dingen te praten.

50% van de teamleden noemt de samenstelling van het team als een sterk punt, een goede verdeling van “jong en oud”.

63% van de ondervraagden geeft aan dat er binnen het team van OBS B een verschil zit tussen de relatie op sociaal gebied en op professioneel gebied. Ze omschrijven hun team als sociaal, betrokken en gezellig. Op professioneel gebied mist volgens een groot deel van de ondervraagden deze betrokkenheid.

“(Strubbelingen zijn er) voornamelijk professioneel, denk ik. Want sociaal kan iedereen met elkaar door een deur, (...) Maar professioneel denk ik dat het met name soms wel eens botst. Iedereen heeft een mening en dat wordt niet altijd gerespecteerd, bij elkaar, heb ik het gevoel.”

Citaat 1 Teamlid 013 over de sociale en professionele relatie

Er is een discrepantie tussen sociale en professionele interactie. Op professioneel gebied mist volgens een deel van de geïnterviewden de onderlinge betrokkenheid. Dit wordt ook onderstreept door teamlid 003:

“Ik heb me altijd veilig gevoeld bij het team en dat ik altijd, bij wie ik zou willen, mijn verhaal kwijt kan en betrokkenheid heb ervaren van het team. (...) Dus die capaciteit hebben we wel met elkaar. Dat is dan het dubbele. Maar als het om professioneel gebied gaat, waarom kunnen we elkaar eigenlijk dan niet steunen?”

Citaat 2 Teamlid 003 over betrokkenheid op sociaal en professioneel niveau

Als reden voor dit gebrek aan professionele betrokkenheid wordt genoemd dat leerkrachten solistisch werken. Deze leerkrachten zijn vooral bezig binnen hun eigen klas en laten minder betrokkenheid zien op teamniveau. Factoren die hierbij meespelen zijn de hoge ervaren werkdruk, maar ook het grote aantal veranderingen binnen de school die sinds het aantreden van de nieuwe directeur in gang worden gezet, zorgen ervoor dat mensen zoeken naar vaste waarden. Op dit moment vinden ze die vooral in de klas. Een derde factor is de informele rolverdeling binnen het team. Teamlid 012 noemt dit zowel een positieve als een negatieve kwaliteit:

“Wij hebben een aantal wat dominantere collega’s, zeg maar die veel op de voorgrond treden en we hebben een aantal collega’s, ja, die het tegenovergestelde zijn. Heel veel mensen met veel kwaliteiten, echt specifieke kwaliteiten. En organisatorische kwaliteiten. Dus eigenlijk een heel gevarieerd team. (...)Het is niet erg, als mensen zich laten horen. Maar het is de manier waarop. (...)Ik merk bij een aantal van de wat rustigere mensen, dat die een beetje op een eilandje zitten, dat zij hun eigen veilige haventje hebben en als ze dat voor elkaar hebben, dan is het goed. Nou, dat ze eigenlijk weinig contact hebben met collega’s. En dat ze dan ook niet verder denken en dat ze dan niet in dat teamproces denken. Dat vind ik wel een beetje een gemiste kans.(...) Het is natuurlijk heel fijn, dat ze hun zaakjes op orde hebben en dat het allemaal positief werkt, maar ik zou dat dan ook graag zien dat ze het delen met de rest van het team. Wat werkt dan zo positief en waar haal je successen uit? Ja, en dat mis ik er vaak aan.”

Citaat 3 Teamlid 012 over rollen binnen het team

Een vaste, kleine groep leerkrachten voert de boventoon binnen teamvergaderingen en overleggen. Dit, door sommige teamleden als dominant ervaren gedrag kan een nadelig effect hebben op de psychologische veiligheid, omdat mensen het idee hebben dat ze overruled worden, of dat ze geen ruimte krijgen om hun zegje te doen. Anderzijds zorgt een afwachtende houding bij een deel van het team ervoor dat er niet echt een dialoog op gang komt en er dus te weinig gedeeld wordt.

“(Bij sommige collega’s loopt) werk en privé door elkaar. Waardoor het ook lastig is om dingen te scheiden.”

Citaat 4 Teamlid 015 over het conflict tussen sociale en professionele relaties

Als vierde reden voor het gebrek aan professionele betrokkenheid wordt de sociale betrokkenheid genoemd. Een aantal ondervraagden geeft aan dat de vermenging van sociale interactie en professionele interactie elkaar in de weg staat omdat teamleden het hierdoor moeilijk vinden om een collega, waarmee je privé ook omgaat, te voorzien van feedback. Reden hiervoor is de angst om de relatie te verstoren.

4.2.2 De visie op psychologische veiligheid

4.2.2.1 Wat is psychologische veiligheid?

Ieder teamlid heeft een beeld wat psychologische veiligheid binnen het team in hun beleving zou moeten zijn. Een voorbeeld hiervan is de beschrijving van teamlid 002:

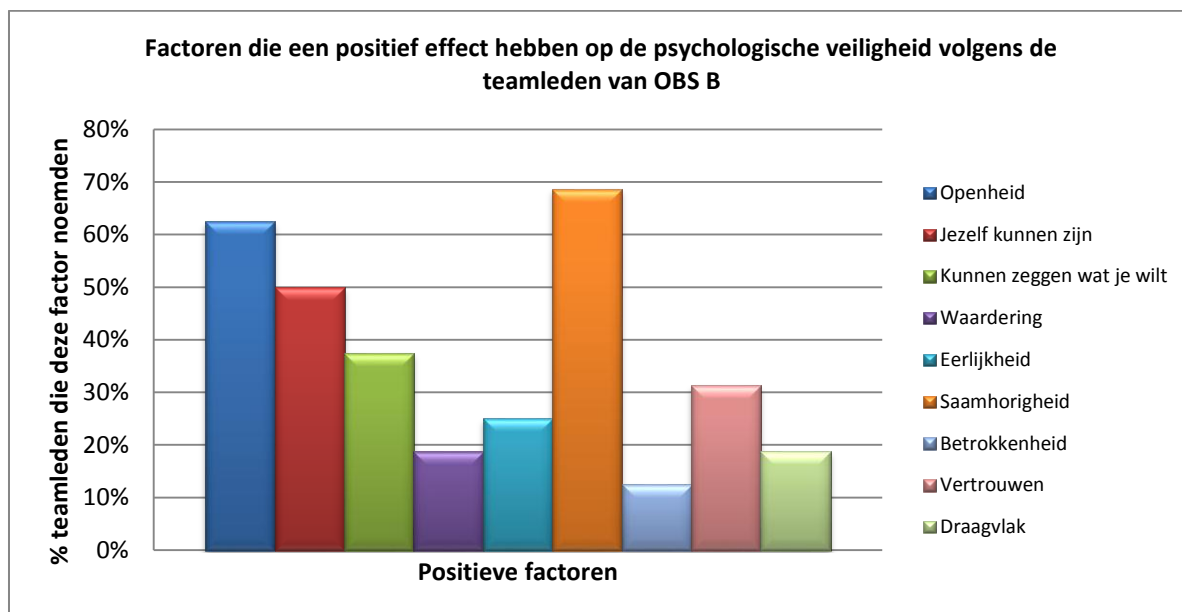
“Als je het gevoel hebt dat je geaccepteerd wordt door iedereen, dat je alles kunt zeggen wat je wilt zeggen en niet bang hoeft te zijn dat je wordt uitgelachen of niet serieus wordt genomen. Dat er niet achter je rug om wordt geroddeld over hetgeen wat je net op tafel hebt gelegd. Ja, dat is volgens mij psychologische veiligheid. Dat je jezelf durft te zijn.”

Citaat 5 Teamlid 002 definieert psychologische veiligheid

Met name termen als jezelf kunnen zijn, kunnen zeggen wat je wilt en geaccepteerd worden, worden gebruikt wanneer de ondervraagde teamleden psychologische veiligheid definiëren.

4.2.2.2 Welke factoren hebben een positief effect op de psychologische veiligheid binnen het team?

Tabel 4 Factoren die bijdragen aan psychologische veiligheid in %



Er worden een aantal factoren genoemd die volgens de teamleden bijdragen aan een psychologisch veilige sfeer binnen het team (zie tabel 2). Met name “saamhorigheid” (69%) en “openheid” (63%) en “jezelf kunnen zijn” (50%) worden veel genoemd door de ondervraagden als factoren die bijdragen aan de psychologische veiligheid binnen het team.

Met saamhorigheid wordt bedoeld dat het team op één lijn is met elkaar, dat de neuzen dezelfde kant op staan.

Openheid richt zich vooral op de wijze van communiceren: in een psychologische veilige sfeer wordt er open en transparant gecommuniceerd door teamleden onderling, maar ook vanuit de directie naar het team toe.

De ondervraagden omschrijven het jezelf kunnen zijn als volgt: je wordt geaccepteerd door je collega's, zoals je bent. Teamlid 001 omschrijft dit als volgt:

“Dat ik ruimte krijg om mezelf te zijn. Dat ik genomen wordt zoals ik ben, dat ze weten wie ik ben, hoe ik me gedraag. Dat ze weten hoe expressief ik kan zijn, hoe explosief ik kan zijn, (...) haar kracht (...) zit hem daar in, en daarop worden aangesproken, zorgt ervoor dat ik me kan gedragen als wie ik ben.”

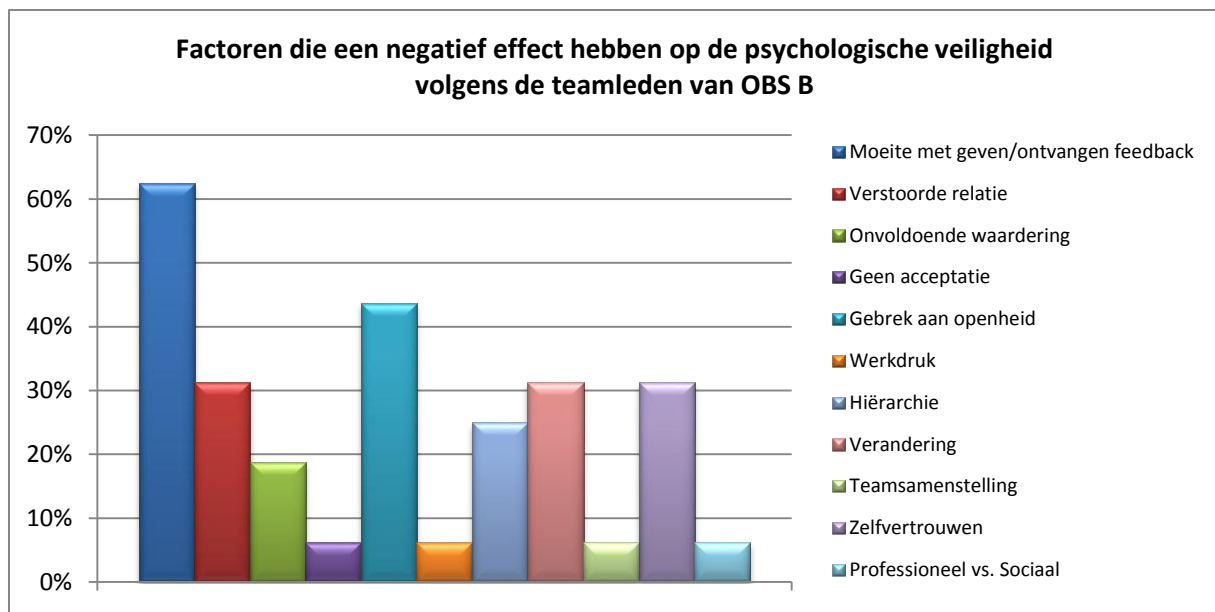
Citaat 6 Teamlid 001 over jezelf kunnen zijn

4.2.2.3 Welke factoren hebben een negatief effect op de psychologische veiligheid binnen het team?

De ondervraagden noemden een elftal factoren die een negatief effect hebben op de psychologische veiligheid (zie tabel 3), waarvan “moeite met het geven en ontvangen van feedback” (63%), “gebrek aan openheid” (44%), “verstoorte relatie” (31%), “verandering” (31%) en “zelfvertrouwen” (31%) het meest genoemd zijn. Een aantal van deze punten heeft een directe relatie met de factoren zoals deze genoemd zijn in 4.2.2. Het is logisch dat wanneer “openheid” een positieve invloed op de psychologische veiligheid heeft, een “gebrek aan openheid” als negatief geclassificeerd wordt. Dit geldt ook voor “moeite met geven en ontvangen van feedback”, wanneer je deze koppelt aan “kunnen zeggen wat je wilt”.

“Verandering” wordt door veel van de ondervraagden als negatief aangemerkt, omdat zij ervaren dat er binnen de organisatie in de afgelopen periode veel veranderingen in een korte tijd hebben plaatsgevonden. Daardoor ervaren de ondervraagden een gebrek aan stabiliteit.

Tabel 5 Factoren die een negatief effect hebben op de psychologische veiligheid in %



4.2.3 De psychologische veiligheid in het team

4.2.3.1 De ervaren psychologische veiligheid

“Niet veilig... Nou ja... Als ik dat aangeef van nul tot tien dan zit ik op een zesje ongeveer. En bij sommigen voel ik me wel veiliger en bij sommigen niet. Maar dat kan ook aan mezelf liggen. Ik laat ook niet altijd het achterste van mijn tong zien.”

Citaat 7 Teamlid 007 over de ervaren psychologische veiligheid binnen het team

“Je kunt je pas veilig in een team voelen, denk ik, wanneer op het moment dat jij je open stelt, maar dat een ander dat ook doet.”

Citaat 8 Teamlid 006 over de ervaren psychologische veiligheid

“Ik voel me hier heel erg op mijn gemak. Ik vind dat we een fijn team met elkaar hebben. En als er iets is, je kunt het bespreekbaar met elkaar maken.”

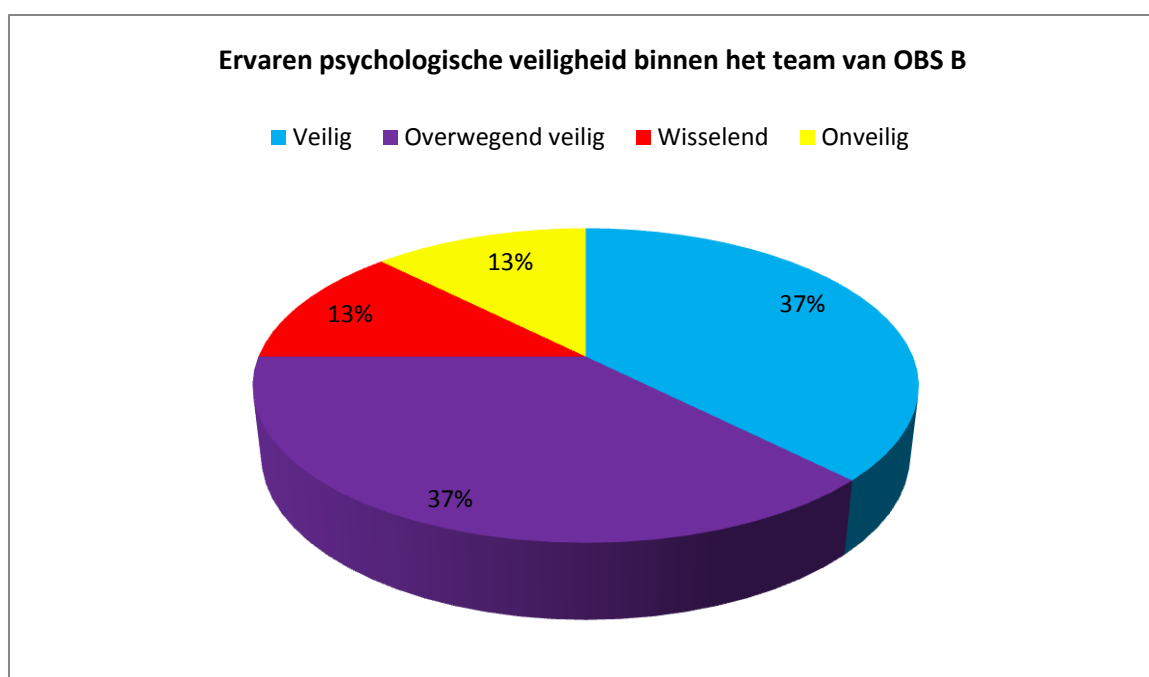
Citaat 9 Teamlid 008 over de ervaren psychologische veiligheid

“Meestal voel je veilig, want anders kun ook niet werken, denk ik. Als je niet veilig voelt of niet geaccepteerd. Als je niet het gevoel hebt, het is goed wat ik doe. Ja, dan functioneer je ook niet goed.”

Citaat 10 Teamlid 008 over de ervaren psychologische veiligheid

Uit de citaten hierboven valt te zien dat de veiligheid binnen het team afhankelijk is van individuele perceptie. De mate van veiligheid en de situatie waarin dit wordt ervaren, verschilt per teamlid. In eerste instantie zegt 75% van de ondervraagde teamleden zich veilig te voelen binnen het team. Bij 12,5% van de ondervraagden is de ervaren veiligheid wisselend en nog eens 12,5% geeft aan zich niet veilig te voelen. Echter, bij doorvragen geeft ongeveer de helft van de 75% aan dat deze veiligheid toch wisselend is, afhankelijk van de situatie of het moment. In sommige gevallen wordt aangegeven dat het afhankelijk is van welke collega's zich binnen de situatie bevinden.

Tabel 6 Ervaren psychologische veiligheid op OBS B



4.2.3.2 Situaties waar de ervaren psychologische veiligheid hoog was

“Nou ik vind zoals wij een aantal jaren terug met elkaar de Kanjertraining hebben gedaan, dat ik echt dacht, zo, daar staan wij. Dat gaf een bepaalde saamhorigheid en toen werd er eens openlijk over dingen gepraat. Ook over kinderen en met elkaar en hoe kijk je? Dat geeft dan ineens een hele andere blik op dingen en een andere focus op mensen. (...) Dat geeft een enorme verbondenheid. Ik vind dat sowieso wel heel vaak als wij cursus hebben, die iedereen boeit. Ik vind dat wij als team daar heel sterk in kunnen zijn, (...) dan gaan we er ook voor, dan kunnen we bij iedereen terecht en we helpen elkaar. Dat vind ik altijd wel een kracht van ons team.”

Citaat 11 Teamlid 010 over een situatie waar de ervaren psychologische veiligheid hoog was

De teamleden van OBS B zijn er over eens dat er momenten zijn waarin de psychologische veiligheid hoog is en er weldegelijk teamleren plaatsvindt. Voorbeelden hiervan zijn:

Tabel 7 Situaties waarin de ervaren psychologische veiligheid hoog was

- **Meerdaagse teamscholing “Kanjertaining”**
- **Cursus groepsplannen**
- **Organisatie koningsspelen**

Deze momenten kenmerken zich door het feit dat de psychologische veiligheid hoog was, waardoor teamleren mogelijk was: teamleden durfden zich in deze situaties kwetsbaar op te stellen, praatten openlijk met elkaar over wat er in klas speelde, hadden een gelijke beginsituatie en er was een gemeenschappelijke doel, waar het team als geheel zich voor inzette. In andere woorden, deze situaties voldoen aan de punten zoals deze in hoofdstuk 4.2.2.2 genoemd worden. Deze punten worden door een groot aantal teamleden bij verder doorvragen in de dagelijkse praktijk gemist, hoewel de hiervoor genoemde momenten wel als duidelijke succeservaringen op teamniveau worden aangemerkt.

4.2.3.3 Situaties waar de ervaren psychologische veiligheid laag was

“Vorig jaar moesten er een aantal mensen uit. Dat was een onzekere periode voor een aantal mensen, want die denken van, oh, ik zal toch niet aan de beurt zijn... Mensen gingen ook anders met elkaar om en de directeur was eigenlijk wel de spil daar in. Hij zat op de plek om daar de keuzes in te maken. (...) Nou, ik merkte wel veranderingen binnen het team, hoe mensen op elkaar reageerden, of dat de lontjes wel eens korter waren, of helemaal geen lontje meer...”

Citaat 12 Teamlid 011 over een situatie waar de ervaren psychologische veiligheid laag was

“Als je nu al merkt dat voor het directie instructie model een aantal mensen voor de camera moesten. Dat er wel 10 gevraagd zijn, maar dat er dan uiteindelijk maar drie zijn, die dan uiteindelijk hebben gezegd van nou, doe maar dan. Dat geeft wel wat aan, dat geeft aan dat het gevoel van vertrouwen, veiligheid dat er dus niet is, niet gecreëerd is of dat het niet aanwezig kan zijn. Terwijl we allemaal hartstikke goede leerkrachten zijn. Waarom durven we dat niet?”

Citaat 13 Teamlid 015 over een situatie waar de ervaren psychologische veiligheid laag was

De ondervraagden weten ook een aantal momenten te beschrijven waar de ervaren psychologische veiligheid laag was. Voorbeelden hiervan zijn:

Tabel 8 Situaties waarin de ervaren psychologische veiligheid laag was

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Aankondiging van de afvloeiing van een leerkracht en de daarop volgende periode tot het besluit. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Teamvergaderingen |
| <ul style="list-style-type: none"> • Aantreden nieuwe directeur |
| <ul style="list-style-type: none"> • Veel veranderingen binnen de organisatie in een korte tijd |
| <ul style="list-style-type: none"> • Filmen van collega's voor een cursus |
| <ul style="list-style-type: none"> • Invoering nieuwe rapporten |

(zie citaat 12). Deze situatie wordt het meest genoemd als een voorbeeld waarin de psychologische veiligheid laag was. Gemeenschappelijk aan de momenten waarin de ervaren psychologische veiligheid laag was, die genoemd worden, is dat mensen het gevoel hebben dat ze uit hun patroon worden gehaald, dat er te weinig ruimte is om bij te komen en dat dingen top-down opgelegd worden, waardoor ze gedwongen worden mee te gaan in een stroom, waar ze eigenlijk (nog) niet in meewillen. In deze situaties is er ergaars men een “ieder voor zich” mentaliteit. Een veelgenoemd voorbeeld hiervan is het moment waarop er een teamlid afgevoerd moest worden

4.2.3.4 psychologische veiligheid en teamleren

“Ik sta wel voor teamleren open alleen er is altijd een cultuur geweest op school dat er niet zo over gesproken werd, dat er niet zo over gedacht werd. En daarom denk ik dat het wel een leerpunt is voor onze school. (...) Het feit is dat je nou, ja bij mensen binnen gaat kijken, het feit dat je mensen kunt verbeteren, het feit dat je gaat kijken naar kwaliteiten van mensen. En dat het (...) altijd een beetje eng gevonden wordt. En daarom wordt er ook niet zoveel over gepraat, denk ik. Dit is een ondergeschoven kindje waar eigenlijk nooit open over is gesproken.”

Citaat 14 Teamlid 006 over teamleren

“Kennissen van collega's maak ik eigenlijk heel weinig gebruik van. (...) Een heel enkele keer (...) Als ik echt ergens mee zit dan vraag ik het wel aan een andere collega, maar ik probeer het meestal toch wel zelf op te lossen.”

Citaat 15 Teamlid 008 over teamleren

“We zijn niet als team bezig met de ontwikkeling van het zelfstandig werken. Dat gebeurt individueel of op bouw niveau. We zijn niet als team bezig met de schoolontwikkeling. We zijn wel bezig als school en ook wel met ontwikkeling, maar niet als team.”

Citaat 16 Teamlid 015 over teamleren

Uit onder andere het citaat van teamlid 006 blijkt dat teamleren lange tijd geen optie was binnen OBS B. Meerdere teamleden noemen dit argument. In de oude cultuur, voordat de nieuwe directeur aantrad, ervaren zij dat het ging om hoe je als individuele leerkracht presteerde. Hoe los jij dingen op binnen je klas en niet hoe lossen wij dingen op hier op school? Volgens de ondervraagden is dit een patroon waar men moeilijk los van komt. Daardoor is deze cultuur nu een van de belemmerende factoren om teamleren vorm te geven.

Anderzijds zou ongeveer de helft van de ondervraagden meer gebruik willen maken van de kennis en vaardigheden van collega's. Door de klassen van collega's te bezoeken, ervaringen uit te wisselen en problemen te bespreken in het team hopen ze hun eigen professionaliteit te verbeteren en zo het onderwijs tot een hoger plan te maken. Dit gebeurt nu nog in beperkte mate, bij kleine groepjes collega's.

4.2.4 Psychologische veiligheid en de directie

“De directie probeert de veiligheid binnen het team wel te waarborgen. (...) We zijn wel in bepaald patroon gekomen met de vorige directeur en het patroon wat daarbij zat. Nu is er meer openheid, maar hoe passen we daar in met zijn allen?”

Citaat 17 Teamlid 003 over veiligheid en de directie

Zoals in hoofdstuk 1 en 4.2.2.3 al werd genoemd, zijn er sinds het aantreden van een nieuwe directeur op OBS B veel veranderingen gaande binnen de school. Deze veranderingen worden door de ondervraagden zeer verschillend ervaren. Een nieuwe leidinggevende zorgt ervoor dat sommige teamleden volgens eigen zeggen floreren, terwijl anderen het eerder zien als een bedreiging. Reden hiervoor is dat het ene teamlid mogelijkheden ziet om zich te profileren terwijl andere teamleden het gevoel hebben weggehaald te worden uit hun vaste, vertrouwde patroon.

Over het geheel genomen hebben de teamleden het idee terecht te kunnen bij de directie. Ze zien de directeur als een sparringpartner, als iemand die teamleden betreft bij het beleid van de school, maar ook als iemand die wat van je verwacht.

“Bij de directie voel ik me ook veilig genoeg om feedback te krijgen. Dat komt met name door het feit dat wanneer je feedback krijgt, dit beargumenteerde feedback is. Dan weet ik wat ik moet veranderen of wat ik zou kunnen veranderen en doordat ik die duidelijkheid krijg kan ik daar makkelijker mee omgaan.”

Citaat 18 Teamlid 001 over veiligheid en de directie

Aan de andere kant wordt ook genoemd dat de manier van feedback geven, vooral bij vergaderingen, mensen soms afschrikt.

“Een nieuwe leidinggevende die moet je ook leren kennen. Kijk, bij (de vorige directeur), voelde ik me altijd heel erg veilig. Ik wist precies wat ik daar aan had en wat ik daar verder mee moest. Bij (de huidige directeur) is dat nog aftasten. Ik voel me meestal veilig, maar ik voel me ook wel eens niet helemaal veilig omdat ik bij mijn direct leidinggevende niet direct kan inschatten hoe hij reageert. “

Citaat 19 Teamlid 010 over veiligheid en de directie

Ook noemen de teamleden de veranderingen binnen de organisatie die de nieuwe directeur met zich meebrengt, als een factor die nadelige uitwerking op de psychologische veiligheid heeft. 31% van het team ervaart onduidelijkheid over het uiteindelijke doel van deze veranderingen en heeft het gevoel de nieuwe werkvormen en visies niet bij te kunnen benen, met als gevaar dat het niet beklijft.

19% van de teamleden heeft het idee dat er te weinig communicatie vanuit directie naar het team is waardoor ze het gevoel hebben buiten zaken gehouden te worden, waarvan de teamleden vinden dat het hen wel aangaat. Een groot deel van het team verwacht meer openheid vanuit de directie.

“Ik begrijp best dat er vanuit die hiërarchie niet alles verteld kan worden, maar er zijn op dit moment dingen die onder de mantel der lerende school bedekt worden, daar mag je een team, qua openheid en veiligheid, best in gekend mag worden.”

Citaat 20 Teamlid 005 over openheid en communicatie vanuit de directie naar het team

Een andere factor die gemengd wordt ervaren door de ondervraagde teamleden is de invoering van bouwcoördinatoren. Aan de ene kant worden de bouwcoördinatoren als benaderbaar ervaren, mede door het feit dat dit “gewoon” leerkrachten zijn. Anderzijds ervaren sommige ondervraagden dat er een hiërarchie in het team komt, die daar niet hoort (zie ook 4.2.2.3). Sommige teamleden vragen zich af of ze nog wel alles kunnen zeggen tegen de bouwcoördinatoren, zoals eerder.

4.2.5 Het ontwikkelen van psychologische veiligheid

“Com-mu-ni-catie. Meer.”

Citaat 21 Teamlid 005 over het ontwikkelen van psychologische veiligheid

94% van de ondervraagde teamleden ziet er meerwaarde in om de psychologische veiligheid op OBS B verder te ontwikkelen. Er liggen volgende de geïnterviewden voldoende kansen voor het team om zich te ontwikkelen. Voorbeelden hiervan zijn:

Tabel 9 Hoe kan de psychologische veiligheid op OBS B verder ontwikkeld worden?

• Scholing op het gebied van: ○ Teambuilding ○ Communicatie ○ Reflectie ○ Gespreksvaardigheden ○ Neuro Linguïstisch Programmeren ○ Professioneel gedrag ○ Discussiëren
• Klassenconsultatie
• Duidelijke communicatie vanuit directie
• Intervisie
• Realistische doelen (niet te snel gaan)
• Denken op schoolniveau in plaats van klassenniveau

Veel van de punten, zoals deze genoemd zijn door de ondervraagde leerkrachten, hebben direct betrekking op groepsdynamica: het verbeteren van de professionele communicatie en interactie binnen het team, zodat er openheid, duidelijkheid en vertrouwen ontstaat. Teamlid 001 verwoordt het als volgt:

“Er moet zeker gewerkt worden aan met elkaar communiceren, de manier van communiceren, hoe praat je met elkaar. Ik denk dat het ook goed is om elkaar te leren kennen, zodat je weet wat elkaars valkuilen zijn en wat elkaars kwaliteiten zijn, zeg maar. Ik denk door op de hoogte te zijn van je eigen en elkaars valkuilen en kwaliteiten, dat je daar als team zeker van groeit. Daar zou ik me op focussen. Zorg dat je een goede spiegel hebt, dat er een vijver is waar mensen hun dingen in kunnen gooien, maar ook dingen uit kunnen halen.”

Citaat 22 Teamlid 001 over het ontwikkelen van psychologische veiligheid

52% van de teamleden geeft aan dat het wenselijk is om een extern iemand het team te begeleiden bij het ontwikkelen van de psychologische veiligheid.

Ongeveer 25% van de ondervraagden ziet mogelijkheden binnen het team. Door activiteiten te organiseren die teamleren bevorderen, zoals intervisie en klassenconsultatie verwachten zij dat psychologische veiligheid zal verbeteren, doordat er meer onderlinge betrokkenheid op deze manier wordt verwacht.

Dan is er nog een kleine groep die met vooral een rol ziet voor de directie bij de ontwikkeling van de psychologische veiligheid: door beter te communiceren naar het team toe en door realistische doelen te stellen en tijd te geven om die doelen te bereiken kan de directie de veiligheid binnen het team vergroten.

Hoofdstuk 5: Conclusies, discussie en aanbevelingen

In dit hoofdstuk wordt de data uit de interviews en de vragenlijst vergeleken met de theorie, zoals deze in hoofdstuk 2 is beschreven. Dit levert een aantal bevestigingen op, maar ook een aantal discrepanties. Om de hoofdvraag te beantwoorden moeten de deelvragen eerst beantwoord worden.

5.1 Wat is psychologische veiligheid?

Volgens Edmondson (1999,2002) is psychologische veiligheid: “Het vertrouwen dat het veilig is om binnen het team interpersoonlijke risico’s te nemen.” Met andere woorden, een teamlid weet dat hij zich kwetsbaar op kan stellen binnen een team en dat je teamleden dat accepteren.

Wanneer er gekeken wordt naar de data uit de interviews, dan zou de definitie van psychologische veiligheid, zoals deze door het team van OBS B wordt gezien als volgt luiden: ***“Psychologische veiligheid houdt in dat je jezelf kan zijn binnen je team en dat je met elkaar kunt zeggen wat je wilt zonder veroordeeld, uitgelachen of bekritiseert te worden, in een open, vertrouwelijke sfeer tussen teamleden onderling en de directie.”***

Beide definities laten veel overeenkomsten zien.

5.2 De ervaren psychologische veiligheid op OBS B

37,5% van de ondervraagde teamleden voelt zich veilig. Bij de rest van het team varieert dit tussen een gevoel van onveiligheid (12,5%), wisselende veiligheid (12,5%) en overwegend veilig (37,5%), zo blijkt uit hoofdstuk 4.2.3. Met andere woorden, 25% van de teamleden voelt zich (met enige regelmaat) niet veilig binnen het team en nog eens 37,5% voelt zich meestal veilig, maar kent ook situaties waarin ze zich niet veilig voelen. Dit aantal lijkt mee te vallen. Echter, om je als team te kunnen ontwikkelen, zal ook

5.3 Psychologische veiligheid en het team

Uit de literatuur blijkt dat er drie belangrijke aspecten zijn die invloed hebben op de mate van ervaren psychologische veiligheid binnen een team: vertrouwen, leiderschap en groepsdynamiek (zie hoofdstuk 2.4.1).

Uit de vragenlijst “Teamleren” (Garvin et. al, 2008) blijkt dat de psychologische veiligheid gemiddeld laag scoort. Vooral de stelling “Leden van dit team praten makkelijk met elkaar over problemen en meningsverschillen” scoort laag. Dit kan duiden op een verstoring binnen de groepsdynamiek. Teamleden weten elkaar niet te vinden wanneer er problemen zijn of praten hier niet makkelijk over. Dit komt ook terug in de interviews met de teamleden. Moeite met het elkaar voorzien van feedback en het ontvangen daarvan, wordt door 63% van de geïnterviewde teamleden gezien als een factor die een nadelige invloed op de psychologische veiligheid. Dat zou kunnen duiden op ruis op het gebied van interdependentie (Edmondson, 2003). Op sociaal gebied is die betrokkenheid er echter wel, zo blijkt uit de interviews. Marzano (2003) geeft in zijn metaonderzoek aan dat sociale interacties een negatief effect kunnen hebben op de effectiviteit van een schoolteam, omdat hierdoor constructief analyseren en bekritisieren van praktijken en procedures bemoeilijkt wordt, uit angst om de sociale relatie te schaden. Met andere woorden, wanneer de sociale banden te vriendschappelijk worden, staat dit de professionaliteit van de leerkrachten in de weg.

5.4 Psychologische veiligheid en de directie

Opvallend is, is dat een ongeveer 25% van de ondervraagde teamleden veel van de verantwoordelijkheid voor de veiligheid vooral bij de directie legt, zo blijkt uit de interviews. Dit impliceert dat leiderschap vanuit hun visie de belangrijkste factor zou zijn om een psychologisch veilige sfeer binnen het team te ontwikkelen. Maar is dat wel zo? Tot op bepaalde hoogte zou dit kunnen kloppen, wanneer er sprake is van een leider, die een zeer grote stempel op het team en/of de organisatie drukt. Echter, het type leider dat meewerkt aan het creëren van een psychologisch veilige sfeer is een leider die zich coachend en ondersteunend opstelt, teamleden betreft in processen die binnen de organisatie lopen, duidelijke doelen stelt, benaderbaar is en open en

opbouwend communiceert. (Edmondson, 2003; Marzano, 2003; Nembhard & Edmondson, 2006; Hattie, 2008). De teamleden ervaren veel van de hiervoor genoemde punten bij hun directeur, maar er is ruimte voor verbetering. Met name de wijze van feedback geven en de openheid van communiceren behoeven volgens de uitkomsten van het onderzoek verbetering. Daarnaast hebben teamleden, volgens de vragenlijst “Teamleren”, het gevoel dat de directeur niet openstaat voor andere meningen en visies dan zijn eigen. Hier staat tegenover dat de directeur hoog scoort op feit dat hij verschillende meningen en visies aanmoedigt (zie hoofdstuk 4.1.3). Stellingen die elkaar ogenschijnlijk tegenspreken. Mogelijke verklaringen hiervoor zijn dat de directeur het hebben van andere visies en meningen stimuleert, maar zich volgens de teamleden vervolgens (te) kritisch hierover uitlaat. Dit zou kunnen aansluiten bij het hierboven genoemde punt over de wijze van feedback geven door de directeur. Anderzijds kan het ook te maken hebben met de wijze waarop de teamleden omgaan met feedback. Uit hoofdstuk 4.2.2.3 bleek dat het ontvangen van feedback op dit moment nog als een factor wordt ervaren die een negatief effect heeft op de psychologische veiligheid. Anders gezegd, zoals in 5.1.3 al beschreven is, veel teamleden hebben moeite met het ontvangen van (kritische) feedback.

De directeur zegt hier zelf over, in een reactie naar aanleiding van de onderzoeksrapportage, dat hij gelooft in creatiespanning (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton, & Kleiner, 2001). Hij stelt zich af en toe expres kritisch op om de teamleden te prikkelen in de hoop mensen aan het denken te zetten. Daarnaast geeft hij aan zich bewust te zijn dat hij soms ook afwegingen maakt die soms, achteraf bekeken, anders hadden gekund. Een goed leider maakt fouten en praat hierover (Edmondson, 2002, 2003; Marzano, 2003).

5.5 Wat zijn stimulerende en belemmerende factoren op het gebied van psychologische veiligheid ten behoeve van de implementatie van teamleren op OBS B?

5.5.1 Belemmerende factoren

Er zijn een aantal belemmerende factoren die het ontwikkelen van psychologische veiligheid in relatie tot teamleren in de weg staan:

1. Moeite met het geven en ontvangen van feedback. Volgens 63% van de ondervraagde teamleden is dit een punt dat op dit moment voor onveiligheid zorgt. Senge et. al (2001) noemen feedback geven en ontvangen een van de peilers van een lerende organisatie. Hoe leren de teamleden van OBS B feedback geven en te ontvangen zonder angst voor het schaden van de sociale en professionele relatie?
2. Veel teamleden denken nog op individueel- of klassenniveau in plaats van op team- of schoolniveau. Edmondson (1999) noemt teamleren een collectieve aangelegenheid. Om je veilig te voelen in een team moet je wel contact hebben met je collega's (Edmondson, 2002). Binnen scholen draait het om de teamprestatie, niet om het individu, simpelweg omdat het team elkaar nodig heeft om up-to-date te blijven (Clement & Vandenberghe, 2000, Senge et. al, 2003).
3. Verantwoordelijkheid voor psychologische veiligheid wordt nu door 25% van het team gezien als iets wat afhankelijk is van het handelen van de directie in plaats van het team als geheel.
4. De teamleden ervaren dat er al te veel veranderingsprocessen binnen de school lopen. Dat zou het actief werken aan het ontwikkelen van psychologische veiligheid op de korte termijn in de weg kunnen staan, omdat de teamleden aangeven te weinig basis te voelen.

5.5.2 Stimulerende factoren

Er zijn een aantal stimulerende factoren die het ontwikkelen van psychologische veiligheid in relatie tot teamleren mogelijk maken:

1. De teamleden benoemen veel van de belemmerende factoren hierboven. Dat betekent dat de geïnterviewde teamleden over vaardigheden beschikken om zicht te krijgen waaraan het schort binnen de organisatie. Dit wordt bevestigd door de vragenlijst “Teamleren” waarin “tijd voor

reflectie” de enige subcomponent is die in een hoger kwartiel valt. Dit reflectief vermogen zou ook ingezet kunnen worden ten goede van de professionalisering van het team.

2. Uit de interviews blijkt dat de teamleden de bouwstenen herkennen van psychologische veiligheid en wat het voor henzelf en het team kan betekenen. Dit uitgangspunt maakt het uiteindelijk te bereiken doel duidelijker.
3. De ondervraagde teamleden geven bijna unaniem aan dat ze het belang van het ontwikkelen van psychologische veiligheid binnen het team inzien. Dat betekent dat de motivatie om zich op dit gebied te ontwikkelen aanwezig is.
4. Het aantreden van een nieuwe directeur zorgt ervoor dat er nieuwe processen en visies de school binnenkomen. De groot aantal teamleden ervaren stimulans en vertrouwen van uit de directie. Dit kan ervoor zorgen dat gedragsverandering van het team van OBS B mogelijk is.

5.6 Aanbevelingen

Het is evident dat OBS B pas teamleren ten behoeve van excellentie kan vormgeven, wanneer de psychologische veiligheid ontwikkeld wordt. Om dit te kunnen bereiken, de volgende aanbevelingen:

1. Het team scholen op professionalisering op het gebied van communicatie en interactie met als doel dat teamleden om kunnen gaan met het geven en ontvangen van feedback, de openheid en onderlinge betrokkenheid wordt vergroot en teamleden vertrouwen op hun collega's, zodat ze zich kwetsbaar kunnen en durven opstellen. Door als team aan deze ontwikkeling te werken ontstaat er een team-context waardoor er meer onderling begrip ontstaat en teamleden eerder geneigd zijn interpersoonlijke risico's te nemen. (Edmondson, 1999). Door in te zetten op het verbeteren van de psychologische veiligheid binnen het team zet je in op effectief teamleergedrag (DeCuyper, Dochy, & Van den Bossche, 2010).
2. De directie (directeur en bouwcoördinatoren) betreft het team bij de processen die binnen de school spelen, door open hierover te communiceren en teamleden mee te laten denken over deze processen. Anderzijds stellen teamleden zich proactief op en nemen initiatief om mee te denken over nieuwe processen. Deze aanbeveling komt voort uit de theorie van Marzano (2003), Edmondson (1999, 2002) en Nemhard & Edmondson (2006) waarbij openheid, communicatie en betrokkenheid van leiders wordt aanbevolen, maar anderzijds ook verwacht wordt dat teamleden actief deelnemen in processen om tot synergie te komen. In relatie tot psychologische veiligheid betekent dit dat de teamleden actief betrokken zijn bij het beleid op school en op deze wijze professionele betrokkenheid en vertrouwen ervaren en treedt het twee weten meer dan één principe op (Senge te. al, 2001).
3. Het team (leerkrachten en directie) dragen er zorg voor dat veranderingen voldoende tijd krijgen om geïmplementeerd te worden, voordat er iets nieuws wordt aangepakt, om ervoor te zorgen dat het team over voldoende aanknopingspunten beschikt om met elkaar de verandering te helpen beklijven en op het proces te reflecteren. Nu wordt de veelheid en het tempo van de veranderingen binnen de school veelal als een factor genoemd voor onveiligheid. Ook draagt de ervaren veelheid bij aan het verlies van focus, wat een direct gevolg heeft op de teamprestaties (Dirks, 1999; Edmondson 2002).
4. Teamleden worden gestimuleerd en gefaciliteerd om een kennis te nemen van werkwijzen van collega's door middel van klassenbezoeken, intervisie, video-opnames, enzovoort. Op deze wijze ervaren teamleden hoe het is om met elkaar over onderwijsinhoudelijke zaken te praten uit de eigen praktijk. Door open te staan om dit te ervaren groeit het onderling vertrouwen en verbetert de groepsdynamiek (Edmondson, 1999, 2002).
5. Het team van OBS B ontwikkelt een gezamenlijke, gedragen visie op onderwijs, om de eenheid in het team te vergroten, de kwaliteit van het onderwijs te waarborgen en de saamhorigheid binnen het team te bevorderen. Marzano (2003) stelt dat het opzetten van een duidelijke visie en missie als school, alsmede een gedegen onderwijsvisie een belangrijke peiler is voor effectief leerkrachtengedrag.

5.7 Discussie

De uitkomsten van dit onderzoek legitimeren het uitgangspunt, namelijk dat er winst valt te behalen op het gebied van psychologische veiligheid om van elkaar te kunnen leren. Hoewel de interviews zo goed en eerlijk mogelijk zijn afgenomen, moet hierbij wel opgemerkt worden dat de responsen van de geïnterviewde teamleden hun perceptie is op dat moment in hun context. Psychologische veiligheid is een gevoel. Enerzijds zijn deze uitkomsten in sommige gevallen heftig te noemen voor zowel leerkrachten als directie, omdat het duidelijk maakt dat er hiaten zijn in de professionele cultuur op het gebied van psychologische veiligheid. Anderzijds is het mooi startpunt om als team te werken aan de basiscondities om een cultuur te ontwikkelen waarin alle teamleden zich in principe veilig kunnen voelen en waar mensen interpersoonlijke risico's durven te nemen (Edmondson, 2002). Wellicht is het raadzaam dat OBS B zijn focus richt op de kwaliteiten van de organisatie: een team dat open staat voor verandering en in het verleden heeft laten zien dat het zich als team kan ontwikkelen, wanneer men zich teambreed kwetsbaar opstelt en gezamenlijk werkt aan een doel. Wanneer de innovatie tijd krijgt om te beklijven en men de deuren voor elkaar durft te openen kan er al veel bereikt worden. Psychologische veiligheid is maakbaar en breekbaar maar nooit onherstelbaar!

Hoofdstuk 6: Innovatie

Dit onderzoek is een schakel binnen een groter geheel, een verkenning van een basisvoorwaarde die de uiteindelijke innovatie mogelijk maakt. De bedoelde innovatie in deze context is het vormgeven van teamleren op OBS B. Psychologische veiligheid is, zoals aangetoond in hoofdstuk 2 een voorwaarde om teamleren vorm te geven.

Met dit onderzoek is onderzocht welke mate van psychologische veiligheid door de teamleden van OBS B wordt ervaren ten behoeve van teamleren. Echter, dit onderzoek doet meer dan data verzamelen over dit onderwerp, het is ook een interventie. Tijdens de interviews zijn de teamleden van OBS B niet alleen bevraagd over hun visie en ervaringen op het gebied van psychologische veiligheid maar zijn zij ook uitgedaagd om te reflecteren op hun eigen rol binnen het team en hoe deze rol bijdraagt aan de veiligheid binnen het team. Als effect hiervan merk ik dat het onderzoek leeft op de school. De teamleden halen het onderzoek aan bij bepaalde situaties en reflecteren hierop. Bewustwording van het onderwerp is dus een ding dat het onderzoek heeft opgeleverd. Daarnaast vormt de rapportage van de onderzoeksdata een aanzet tot teamleren. Door de data tot zich te nemen, krijgen de teamleden van OBS B de mogelijkheid om te ervaren hoe collega's naar de veiligheid binnen de organisatie.

Uit dit onderzoek wordt duidelijk hoe belangrijk het is dat de professionele relaties binnen een team op peil zijn. Je zou kunnen stellen dat een team, waarbij de psychologische veiligheid niet op peil is, niet voorbij storming-fase binnen het groepsproces komt (Tuckman & Jensen, 1977). Om teamleren, ten behoeve van het excelleren als school, te laten plaatsvinden moet een team zich in de performing-fase bevinden.

Met de uitkomst van dit onderzoek is duidelijk geworden dat het team van OBS B in moet zetten op het creëren en ontwikkelen van psychologische veiligheid om de volgende stap in dit innovatietraject te kunnen zetten, het vormgeven van teamleren. Dit betekent dat er nog veel moet gebeuren voordat het predicaat "Excellente School" bereikt is, anderzijds zorgt deze ambitie met de inzichten uit dit onderzoek ervoor dat de school in ontwikkeling blijft en kritisch naar zichzelf zal blijven kijken.

De conclusies en aanbevelingen van het onderzoek hebben als direct effect gehad dat er een aantal maatregelen zijn genomen voor het schooljaar 2013-2014. Zo zal een deel van de formatie gebruikt worden om leerkrachten vrij te roosteren, zodat klassenbezoeken mogelijk worden. Op deze manier kan een aanzet gemaakt worden om teamleden van elkaar te laten leren. Deze behoefte is gegroeid binnen het team, naar aanleiding van de presentatie van de onderzoeksresultaten. Daarnaast zal er teamscholing plaatsvinden op het gebied van professioneel leerkrachtengedrag en het geven en ontvangen van feedback.

Literatuurlijst

- Alblas, G., & Wijsman, E. (2004). *Gedrag in organisaties*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Altink, W. M., Bossink, C. J., Bulthuis, H. J., & Jansma, S. (2006). Feedback als middel voor het bevorderen van teamprestaties en teamleren. *Gedrag & Organisatie*, 19 (3), 272-289.
- Baarda, B., De Goede, M., & Teunissen, J. (2009). *Basisboek Kwalitatief Onderzoek: Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Bold, C. (2012). *Using Narrative in Research*. London: Sage Publications Ltd.
- Bulsink, M. (2011). *Verhogen prestaties leerlingen basisonderwijs. Professionalisering en persoonlijke aandacht vormen de sleutel volgens onderwijsmedewerkers*. Amsterdam: TNS NIPO.
- Clement, M., & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture. *Teaching and Teacher Education* (16), 81-101.
- De Bruine, E., Everaert, H., Harinck, F., Riezebos-de Groot, A., & Van de Ven, A. (2011, 11 09). *Bronnenboek Onderzoeksstrategieën*. Opgeroepen op 2012, van www.leoz.nl: <http://www.leoz.nl/Portals/2/111109%20bronnenboek%20onderzoekstrategie%C3%ABn.pdf>
- De Haan, E. (2006). *Leren met collega's: Praktijkboek intercollegiale consultatie*. Assen: Koninklijke van Gorcum.
- DeCuyper, S., Dochy, F., & Van den Bossche, P. (2010). Teamleren: De sleutel voor effectief teamwerk.
- Dirks, K. (1999). The Effects of Interpersonal Trust on Work Group Performance. *Journal of Applied Psychology*, 84 (3), 445-455.
- Dirks, K., & Skarlicki, D. (2004). Trust in Leaders: Existing Research and Emerging Issues. In R. Kramer, & K. Cook, *Trust and Distrust in Organizations: Dilemmas and Approaches* (pp. 21-40). New York: Russell Sage Foundation.
- Edmondson, A. (1999). Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, 44 (2), 350-383.
- Edmondson, A. (2003, mei 5). *Psychological Safety, Trust, and Learning in Organizations: A Group-level Lens*. Opgehaald van citeseerx.ist.psu.edu: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.195.4023&rep=rep1&type=pdf>
- Edmondson, A. (2002). The Local and Variegated Nature of Learning in Organizations: A Group-Level Perspective. *Organization Science*, 13 (2), 128-146.
- Essink, M. (2007, Augustus). Excellente scholen in het basisonderwijs. Onderzoek naar kenmerken die door de Inspectie van het Onderwijs gehanteerd worden om basisscholen met excellente kwaliteit te onderscheiden.

- Garvin, D. A., Edmondson, A., & Gino, F. (2008). Is Yours a Learning Organisation? *Harvard Business Review* (Maart), 109-116.
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2001). Toward a Theory of Teacher Community. *Teachers College Record* (103), 942-1012.
- Hart, H., Boeij, H., & Hox, J. (2009). *Onderzoeksmethoden*. Den Haag: Boom Lemma.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning. A Synthesis Of Over 800 Meta-Analyses Relating To Achievement*. London: Taylor & Francis Ltd.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family and Community Connections on Student Achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Lab.
- Hendriksen, J. (2000). *Collegiale consultatie: Consult vragen, consult geven*. Baarn: Uitgeverij H. Nelissen B.V.
- Jansen, R. (2012). Kleine Innovatie. *Samen is Niet Alleen*.
- Jarabkowski, L. M. (2002). The Social Dimensions of Teacher Collegiality. *Journal of Educational Enquiry*, 3 (2), 1-20.
- Jones, G. R., & George, J. M. (1998). The Experience and Evolution of Trust: Implications for Cooperation and Teamwork. *The Academy of Management Review*, 23 (3), 531-546.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsema, W. (2011). *Ontwikkeling door Onderzoek: Een handreiking voor leraren*. Amersfoort: Thieme Meulenhoff.
- Kark, K., & Carmeli, A. (2009). Alive and creating; the mediating role of vitality and aliveness in the relationship between psychological safety and creative work involvement. *Journal of Organizational Behaviour* (30), 785-804.
- Korthagen, F., & Lagerwerf, B. (2011). *Leren van binnenuit, kwaliteit en inspiratie in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Lingsma, M. (2009). *Aan de slag met teamcoaching*. Barneveld: Nelissen.
- Marzano, R. J. (2003). *What Works in Schools, translating research into action*. Alexandria USA: ASCD.
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review* (50), 370-396.
- Mayer, R. C., Davis, J. H., & Schoorman, F. D. (1995). An Integrative Model of Organizational Trust. *The Academy of Management Review*, 20 (3), 709-734.
- Meirink, J. A., Meijer, P. C., Verloop, N., & Bergen, T. C. (2009). How do teachers learn in the workplace? An examination of teacher learning activities. *European Journal of Teacher Education*, 32 (3), 209-224.
- Mooij, T., & Fettelaar, D. (2010). *Naar excellente scholen, leraren, leerlingen en studenten*. Radboud Universiteit. Nijmegen: ITS.

Mooij, T., & Fettelaar, D. (2010). *Naar excellente scholen, leraren, leerlingen en studenten*. Nijmegen: ITS.

Nembhard, I. M., & Edmondson, A. C. (2006). Making it safe: The effects of leader inclusiveness and professional status on psychological safety and improvement efforts in health care teams. *Journal of Organizational Behavior*, 27 (7), 941-966.

Onderwijsraad. (2007). *Presteren naar vermogen*. Den Haag: Onderwijsraad.

Op de Laak, X. (2010). *Het Belang van Lerende Teams voor de Duurzame Stedelijke Ontwikkeling in Nederland*. Opgeroepen op 12 12, 2012, van <http://dspace.ou.nl/>: <http://dspace.ou.nl/bitstream/1820/3672/1/NWXOpdeLaakaugustus2010.pdf>

Remmerswaal, J. (2011). *Handboek Groepsdynamica*. Amsterdam: Boom Nelissen.

Renema, L., & De Jager, B. (2012). *Rapportage Excellente Basisschool OBS de Bosrank, Havelte*. Drachten: Cedin.

Renema, L., & De Jager, B. (2012). *Samenvattende Rapportage traject Excellente Basisscholen Drenthe*. Drachten: Cédin.

Rijksoverheid. (2011, mei 23). *Actieplan "Basis voor Presteren"*. Opgehaald van www.rijksoverheid.nl: <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2011/05/23/actieplan-po-basis-voor-presteren.html>

Rijksoverheid. (2011, mei 23). *Actieplan "Basis voor Presteren"*. Opgehaald van www.rijksoverheid.nl: <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2011/05/23/actieplan-po-basis-voor-presteren.html>

Rijksoverheid. (sd). *Predicaat voor excellente scholen*. Opgeroepen op december 23, 2012, van www.rijksoverheid.nl: <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/predicaat-voor-excellente-scholen>

Rijksoverheid. (2007). *Scholen voor morgen. Samen op weg naar duurzame kwaliteit in het primair onderwijs*. Den Haag: Rijksoverheid.

Ruijters, M. (2006). *Liefde voor Leren: Over diversiteit van leren en ontwikkelen in en van organisaties*. Deventer: Kluwer.

Schein, E. H. (2010). *Organizational Culture and Leadership: 4th Revised Edition*. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons Ltd.

Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2001). *Lerende Scholen: Het Vijfde Discipline-handboek voor onderwijzers, ouders en iedereen die betrokken is bij scholing*. Den Haag: Academic Service.

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

Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2010). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Van Gennip, H., & Vrieze, G. (2008). *Wat is de ideale leraar? Studie naar vakkennis, interventie en persoon*. Nijmegen: ITS.

Van Kenen, H. (2006). *Voor het onderzoek: Het formuleren van een probleemstelling*. Haren: Boom Onderwijs.

Verbiest, E. (2003). Collectief leren, professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling: facetten van proefessionele leergemeenschappen. In B. Creemers, J. Giesbers, M. Kruger, & C. v. Vilsteren, *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement* (pp. 1-24). Deventer: Kluwer.

Vernooy, K., Vollenbroek, R., Mijs, D., & Gelderblom, G. (2011). De weg naar een Excellente School. *Basisschool Management*, 2011 (4), 4-9.

Vroemen, M., Wagenaar, S., & Dresen, M. (2011). *Samen leren in onderwijsteams. Een praktische handleiding*. Open Universiteit: Heerlen.

Bijlagen

Bijlage 1: Vragenlijst Teamleren (Garvin, Edmondson & Gino, 2008):

Geef alstublieft in de eerste twee delen van de vragenlijst aan hoe nauwkeurig de betreffende uitspraak uw team beschrijft. In het derde en laatste deel kunt u aangeven hoe vaak uw manager of leidinggevende het beschreven gedrag vertoont.

De vragen voor Deel 1 en Deel 2 hebben betrekking op het team waarin u werkt. Elke vraag kent 7 keuze mogelijkheden:

1. Zeer mee oneens
2. Grotendeels mee oneens
3. Enigszins mee oneens
4. Neutraal
5. Enigszins mee eens
6. Mee eens
7. Zeer mee eens

De vragen voor Deel 3 hebben betrekking op uw manager of leidinggevende en kennen 5 keuzemogelijkheden:

1. Nooit
2. Zelden
3. Neutraal
4. Vaak
5. Altijd

Mocht u van mening zijn dat een vraag niet van toepassing is op uw team, kies dan a.u.b. de optie "Neutraal."

Vragenlijst (7 punts-schaal)

* = vragen die omgekeerd worden gescoord

Vertaling en bewerking vragenlijst: Xavier Op de Laak (2010)

Deel 1 Ondersteunende Leeromgeving

Psychologische Veiligheid

Geef a.u.b. aan in welke mate de beschrijving overeenkomt met het team waarin u werkt.

1. In dit team is het makkelijk om je mening/gedachten te uiten
2. Als je een fout maakt in dit team, wordt het je vaak aangerekend *
3. Leden van dit team praten makkelijk met elkaar over problemen en meningsverschillen
4. Leden van dit team zijn graag bereid om informatie te delen over wat werkt en wat niet werkt
5. Je kaarten tegen de borst houden is de beste manier om vooruit te komen in dit team *

Waarderen van Verschillen

Geef a.u.b. aan in welke mate de beschrijving overeenkomt met het team waarin u werkt.

6. Afwijkende meningen/standpunten worden gewaardeerd in dit team
7. Tenzij een mening of standpunt overeenkomt met wat de meeste mensen geloven in dit team, wordt het niet gewaardeerd *
8. Dit team heeft de neiging om verschillen van mening achter gesloten deuren op te lossen, i.p.v. deze direct in de groep te behandelen *
9. In dit team staan mensen open voor alternatieve werk methodes

Openstaan voor nieuwe ideeën

Geef a.u.b. aan in welke mate de beschrijving overeenkomt met het team waarin u werkt.

10. In dit team worden nieuwe ideeën gewaardeerd
11. Tenzij een idee al een hele lange tijd bestaat, wil niemand in het team ervan weten *
12. In dit team zijn mensen geïnteresseerd in betere manieren om dingen voor elkaar te krijgen
13. Leden van dit team verzetten zich vaak tegen onbeproefde werkmethodes *

Tijd voor reflectie

Geef a.u.b. aan in welke mate de beschrijving overeenkomt met het team waarin u werkt.

14. Leden van dit team zijn overspannen *
15. Ondanks de hoge werkdruk weten leden van dit team tijd vrij te maken om te reflecteren op de voortgang van het werk
16. In dit team vormt de druk om zich aan een tijdsschema te houden een obstakel voor het afleveren van goed werk *
17. In dit team zijn mensen te druk om tijd te investeren met verbeteringen *
18. In dit team is er gewoonweg geen tijd voor reflectie *

Deel 2

Concrete Leer Processen en Handelingen

Experimentatie

Geef a.u.b. aan in welke mate de beschrijving overeenkomt met het team waarin u werkt.

19. Dit team experimenteert vaak met nieuwe manieren om te werken
20. Dit team experimenteert vaak met nieuwe producten of dienstverlening
21. Dit team heeft een formeel proces voor het uitvoeren en evalueren van experimenten of nieuwe ideeën
22. Dit team zet vaak prototypes of simulaties in om nieuwe ideeën uit te proberen

Verzamelen van Informatie

Geef a.u.b. aan in welke mate de beschrijving overeenkomt met het team waarin u werkt.

- 23. Dit team verzamelt systematisch informatie van concurrenten
- 24. Dit team verzamelt systematisch informatie van klanten
- 25. Dit team verzamelt systematisch informatie van economische en sociale trends
- 26. Dit team verzamelt systematisch informatie van technologische trends
- 27. Dit team vergelijkt vaak haar prestaties met die van concurrenten
- 28. Dit team vergelijkt vaak haar prestaties met die van organisaties die gelden als de beste in hun klasse

Analyse

Geef a.u.b. aan in welke mate de beschrijving overeenkomt met het team waarin u werkt.

- 29. In dit team vinden productieve confrontaties en debatten plaats tijdens besprekingen *
- 30. Dit team zoekt afwijkende standpunten op tijdens besprekingen *
- 31. Dit team herhaalt nooit al vaak besproken thema's tijdens besprekingen *
- 32. Dit team identificeert en bediscussieert vaak onderliggende aannames die belangrijke beslissingen kunnen beïnvloeden *
- 33. Dit team besteedt nooit aandacht aan afwijkende meningen tijdens besprekingen *

Opleiding en Training

Geef a.u.b. aan in welke mate de beschrijving overeenkomt met het team waarin u werkt.

- 34. Nieuwe leden van het team krijgen voldoende training
- 35. Ervaren leden van het team krijgen regelmatig opleidingen en vervolg opleidingen aangeboden
- 36. Ervaren leden van het team krijgen training en/of opleidingen als er van functie veranderd wordt
- 37. Ervaren leden van het team krijgen training en/of opleidingen als er nieuwe initiatieven worden ontplooid
- 38. In dit team worden training en opleiding gewaardeerd
- 39. In dit team wordt tijd vrijgemaakt voor training en opleiding

Informatie uitwisseling

Geef a.u.b. aan in welke mate de beschrijving overeenkomt met het team waarin u werkt.

- 40. Met dit team vindt overleg plaats met als doel anderen te ontmoeten en om van hen te leren. Dit gebeurt met experts van andere afdelingen of teams
- 41. Met dit team vindt overleg plaats met als doel anderen te ontmoeten en om van hen te leren. Dit gebeurt met experts van buiten de organisatie
- 42. Met dit team vindt overleg plaats met als doel anderen te ontmoeten en om van hen te leren. Dit gebeurt met klanten en afnemers
- 43. Met dit team vindt overleg plaats met als doel anderen te ontmoeten en om van hen te leren. Dit gebeurt met leveranciers.
- 44. Dit team deelt vaak informatie met netwerken van experts die BINNEN de organisatie opereren
- 45. Dit team deelt vaak informatie met netwerken van experts die BUITEN de organisatie opereren
- 46. Dit team communiceert snel en nauwkeurig nieuwe kennis naar sleutel figuren die beslissingen moeten maken
- 47. Dit team onderneemt vaak postevaluaties en After Action Reviews (analyse van wat er gedaan is)

Deel 3

Leiderschap dat Leren Versterkt

De vragen voor dit deel hebben betrekking op uw manager of leidinggevende en kennen de volgende keuzemogelijkheden:

- 1.Nooit
- 2.Zelden
- 3.Neutraal
- 4.Vaak
- 5.Altijd

- 48. Mijn managers nodigen anderen uit om aan de discussie bij te dragen
- 49. Mijn managers erkennen hun eigen beperkingen ten opzichte van kennis, informatie of expertise
- 50. Mijn managers stellen doordringende vragen
- 51. Mijn managers luisteren aandachtig
- 52. Mijn managers moedigen verschillende standpunten en meningen aan
- 53. Mijn managers stellen tijd, middelen en locaties beschikbaar voor het identificeren van problemen en organisatorische uitdagingen
- 54. Mijn managers stellen tijd, middelen en locaties beschikbaar voor het reflecteren op en het verbeteren van prestaties in het verleden

55. Mijn managers bekritiseren meningen of standpunten die afwijken van hun eigen mening/standpunt *

Bijlage 2: Uitkomsten Vragenlijst “Teamleren”

Noot van onderzoeker: Nummers van teamleden zijn willekeurig en houden geen verband met de nummers zoals in hoofdstuk 4 van de rapportage.

Deel 1: Ondersteunende Leeromgeving

7-punts Schaal:

1. Zeer mee oneens
2. Grotendeels mee oneens
3. Enigszins mee oneens
4. Neutraal
5. Enigszins mee eens
6. Mee eens
7. Zeer mee eens

* = vragen die omgekeerd worden gescoord

Psychologische veiligheid

Vraagnummer	1.	2.	3.	4.	5.
Teamlid	1. In dit team is het makkelijk om je mening/gedachten te uiten	2. Als je een fout maakt in dit team, wordt het je vaak aangerekend *	3. Leden van dit team praten makkelijk met elkaar over problemen en meningsverschillen	4. Leden van dit team zijn graag bereid om informatie te delen over wat werkt en wat niet werkt	5. Je kaarten tegen de borst houden is de beste manier om vooruit te komen in dit team*
1.	6	4	4	5	2
2.	5	2	5	4	1
3.	5	3	4	6	4
4.	3	5	3	6	4
5.	4	3	3	5	4
6.	5	6	2	6	5
7.	4	6	3	3	3
8.	3	2	5	6	3
9.	6	2	6	6	2
10.	4	3	2	2	4
11.	5	3	4	5	3
12.	6	2	2	5	1
13.	5	3	6	6	2
14.	2	5	2	5	4
15.	5	3	2	4	4
16.	6	3	6	6	1
17.	5	5	2	4	1
18.	3	2	5	6	4
19.	3	5	2	3	5
20.	5	5	4	6	4
21.	6	2	6	6	1

Waarderen van verschillen

Vraagnummer	6.	7.	8.	9.
Teamlid	6. Afwijkende meningen/standpunten worden gewaardeerd in dit team	7. Tenzij een mening of standpunt overeenkomt met wat de meeste mensen geloven in dit team, wordt het niet gewaardeerd*	8. Dit team heeft de neiging om verschillen van mening achter gesloten deuren op te lossen, i.p.v. deze direct in de groep te behandelen*	9. In dit team staan mensen open voor alternatieve werk methodes
1.	5	2	6	2
2.	2	5	3	5

3.	2	4	5	5
4.	6	4	5	6
5.	4	5	3	4
6.	2	6	7	2
7.	3	4	5	3
8.	5	4	5	3
9.	3	2	5	5
10.	3	4	6	4
11.	3	4	5	3
12.	5	6	6	6
13.	4	4	5	6
14.	1	6	6	2
15.	6	2	5	2
16.	6	1	1	6
17.	2	4	6	2
18.	6	2	5	5
19.	2	6	6	2
20.	2	6	7	2
21.	5	2	5	5

Openstaan voor nieuwe ideeën

Vraagnummer	10.	11.	12.	13.
Team lid	10. In dit team worden nieuwe ideeën gewaardeerd	11. Tenzij een idee al een hele lange tijd bestaat, wil niemand in het team ervan weten*	12. In dit team zijn mensen geïnteresseerd in betere manieren om dingen voor elkaar te krijgen	13. Leden van dit team verzetten zich vaak tegen onbeproeefde werkmethodes*
1.	5	3	5	7
2.	6	2	5	4
3.	5	4	5	5
4.	6	3	6	3
5.	6	5	5	4
6.	2	5	4	6
7.	6	4	6	4
8.	5	3	5	5
9.	5	2	6	5
10.	4	5	5	6
11.	4	3	5	5
12.	5	5	3	6
13.	6	3	6	5
14.	5	4	6	6
15.	5	2	6	6
16.	7	1	7	6
17.	4	4	4	4
18.	5	1	6	6
19.	3	5	6	6
20.	2	6	7	6
21.	5	5	6	5

Tijd voor reflectie

Vraagnummer	14.	15.	16.	17.	18.
Team lid	14. Leden van dit team zijn overspannen*	15. Ondanks de hoge werkdruk weten leden van dit team tijd vrij te maken om te reflecteren op de voortgang van het werk	16. In dit team vormt de druk om zich aan een tijdsschema te houden een obstakel voor het afleveren van goed werk*	17. In dit team zijn mensen te druk om tijd te investeren met verbeteringen*	18. In dit team is er gewoonweg geen tijd voor reflectie*
1.	2	2	3	3	2
2.	5	2	4	4	4
3.	5	3	5	5	4
4.	3	5	6	3	3
5.	5	4	5	4	3
6.	5	2	6	6	2
7.	3	3	3	5	5
8.	5	3	6	3	3
9.	6	5	7	6	6
10.	2	4	2	4	2
11.	2	5	4	4	2
12.	5	5	6	6	5
13.	4	6	2	2	2
14.	5	5	4	6	7
15.	5	2	2	6	6
16.	1	6	2	2	2
17.	2	2	5	4	4
18.	5	2	6	5	5
19.	6	2	6	7	5
20.	2	2	6	5	5
21.	5	5	5	3	2

Deel 2: Concrete leerprocessen en Handelingen

7-punts Schaal:

1. Zeer mee oneens
2. Grotendeels mee oneens
3. Enigszins mee oneens
4. Neutraal
5. Enigszins mee eens
6. Mee eens
7. Zeer mee eens

* = vragen die omgekeerd worden gescoord

Experimentatie

Vraagnummer	19.	20.	21.	22.
Teamid	19. Dit team experimenteert vaak met nieuwe manieren om te werken	20. Dit team experimenteert vaak met nieuwe materialen of dienstverlening	21. Dit team heeft een formeel proces voor het uitvoeren en evalueren van experimenten of nieuwe ideeën	22. Dit team gebruikt vaak prototypes of oefensituaties om nieuwe ideeën uit te proberen
1.	2	2	6	2
2.	2	3	3	2
3.	5	4	4	4
4.	5	5	4	5
5.	5	5	4	4
6.	2	2	2	2
7.	3	5	4	4
8.	3	4	4	4
9.	3	3	5	5
10.	5	5	4	4
11.	3	3	4	2
12.	5	3	2	2
13.	6	5	3	5
14.	5	3	4	1
15.	1	2	2	4
16.	6	6	5	3
17.	1	3	2	2
18.	6	2	1	3
19.	3	2	5	2
20.	3	3	2	2
21.	3	3	6	3

Verzamelen van informatie

Vraagnummer	23.	24.	25.	26.	27.	28.
Teamlid	23. Dit team verzamelt systematisch informatie van concurrenten	24. Dit team verzamelt systematisch informatie van klanten	25. Dit team verzamelt systematisch informatie van economische en sociale trends	26. Dit team verzamelt systematisch informatie van technologische trends	27. Dit team vergelijkt vaak haar prestaties met die van concurrenten	28. Dit team vergelijkt vaak haar prestaties met die van organisaties die gelden als de beste in hun klasse
1.	3	5	5	6	5	3
2.	2	2	4	4	2	2
3.	4	4	4	4	5	5
4.	5	5	5	5	3	3
5.	3	4	4	5	4	3
6.	2	3	2	2	5	3
7.	5	4	5	4	6	6
8.	4	4	5	5	5	5
9.	4	4	4	4	5	4
10.	5	4	4	4	6	5
11.	4	5	4	5	4	4
12.	2	4	3	5	6	4
13.	5	5	4	4	6	5
14.	4	6	5	4	4	4
15.	1	1	1	4	1	1
16.	5	2	4	6	6	2
17.	4	4	4	5	4	4
18.	3	2	5	2	3	2
19.	2	6	2	3	2	2
20.	2	4	2	2	1	3
21.	5	5	4	4	4	4

Analyse

Vraagnummer	29.	30.	31.	32.	33.
Teamlid	29. In dit team vinden productieve confrontaties en debatten plaats tijdens besprekingen*	30. Dit team zoekt afwijkende standpunten op tijdens besprekingen*	31. Dit team herhaalt nooit al vaak besproken thema's tijdens besprekingen*	32. Dit team identificeert en bediscussieert vaak onderliggende aannames die belangrijke beslissingen kunnen beïnvloeden*	33. Dit team besteedt nooit aandacht aan afwijkende meningen tijdens besprekingen*
1.	5	5	2	2	6
2.	3	3	4	4	2
3.	5	5	3	3	5
4.	5	3	4	4	3
5.	2	2	5	3	5
6.	3	2	2	2	5
7.	3	4	3	5	5
8.	3	5	2	5	2
9.	3	3	2	5	6
10.	4	3	2	5	2
11.	5	4	3	3	2
12.	5	5	5	3	5
13.	5	4	3	5	3
14.	2	4	2	2	3
15.	1	2	1	2	2
16.	6	4	2	4	2

17.	2	4	4	4	2
18.	2	2	6	2	3
19.	4	2	2	2	4
20.	5	2	3	2	5
21.	5	2	4	3	2

Opleiding en training

Vraagnummer	34.	35.	36.	37.	38.	39.
Teamlid	34. Nieuwe leden van het team krijgen voldoende training	35. Ervaren leden van het team krijgen regelmatig opleidingen en vervolg opleidingen aangeboden	36. Ervaren leden van het team krijgen training en/of opleidingen als er van functie veranderd wordt	37. Ervaren leden van het team krijgen training en/of opleidingen als er nieuwe initiatieven worden ontplooid	38. In dit team worden training en opleiding gewaardeerd	39. In dit team wordt tijd vrijgemaakt voor training en opleiding
1.	6	6	5	6	6	6
2.	2	5	5	5	4	5
3.	5	5	5	5	4	5
4.	5	5	5	5	5	3
5.	4	5	4	4	6	6
6.	2	6	2	6	3	3
7.	5	3	4	5	6	5
8.	3	6	6	6	6	6
9.	3	6	3	5	4	6
10.	3	6	4	5	4	2
11.	5	5	4	4	3	2
12.	6	5	6	6	3	6
13.	3	6	6	6	7	6
14.	2	6	7	6	7	3
15.	1	7	4	7	7	5
16.	3	6	6	6	7	6
17.	4	4	4	6	6	6
18.	3	7	4	6	7	3
19.	5	5	6	5	5	5
20.	5	6	6	6	7	7
21.	3	6	6	4	6	6

Informatie uitwisseling

Vraagnummer	40.	41.	42.	43.	44.	45.	46.	47.
Teamlid	40. Met dit team vindt overleg plaats met als doel anderen te ontmoeten en om van hen te leren. Dit gebeurt met experts van andere afdelingen of teams	41. Met dit team vindt overleg plaats met als doel anderen te ontmoeten en om van hen te leren. Dit gebeurt met experts van buiten de organisatie	42. Met dit team vindt overleg plaats met als doel anderen te ontmoeten en om van hen te leren. Dit gebeurt met klanten en afnemers	43. Met dit team vindt overleg plaats met als doel anderen te ontmoeten en om van hen te leren. Dit gebeurt met leveranciers.	44. Dit team deelt vaak informatie met netwerken van experts die BINNEN de organisatie opereren	45. Dit team deelt vaak informatie met netwerken van experts die BUITEN de organisatie opereren	46. Dit team communiceert snel en nauwkeurig nieuwe kennis naar sleutel figuren die beslissingen moeten maken	47. Dit team onderneemt vaak postevaluatie en After Action Reviews (analyse van wat er gedaan is).

1.	5	6	5	4	3	5	5	3
2.	4	4	4	4	3	4	2	2
3.	3	4	4	4	5	5	4	3
4.	5	5	5	5	5	5	3	4
5.	3	4	5	4	5	5	3	3
6.	1	1	1	2	2	2	5	3
7.	2	2	3	4	4	4	3	3
8.	5	6	4	3	5	5	5	3
9.	5	5	4	4	4	4	2	3
10.	3	4	3	3	3	3	5	4
11.	3	4	4	5	5	5	4	3
12.	3	5	5	5	3	3	2	3
13.	5	5	5	5	5	4	4	4
14.	5	5	3	3	5	5	4	4
15.	2	5	3	4	2	2	4	2
16.	5	5	6	5	5	4	6	6
17.	4	4	4	4	4	4	4	4
18.	3	1	1	1	1	2	1	5
19.	3	2	2	2	3	3	3	3
20.	2	4	2	2	5	6	6	2
21.	5	5	4	5	6	5	4	6

Deel 3: Leiderschap dat leren versterkt

5-punts Schaal:

1. Nooit
2. Zelden
3. Neutraal
4. Vaak
5. Altijd

Vraagnummer	48.	49.	50.	51.	52.	53.	54.	55.
Teamlid	48. Mijn leidinggevende nodigt anderen uit om aan de discussie bij te dragen	49. Mijn leidinggevende erkent zijn eigen beperkingen ten opzichte van kennis, informatie of expertise	50. Mijn leidinggevende stelt doordringende vragen"	51. Mijn leidinggevende luistert aandachtig	52. Mijn leidinggevende moedigt verschillen de standpunten en meningen aan	53. Mijn leidinggeven de stelt tijd, middelen en locaties beschikbaar voor het identificeren van problemen en organisatorische uitdagingen	54. Mijn leidinggevende stelt tijd, middelen en locaties beschikbaar voor het reflecteren op en het verbeteren van prestaties in het verleden	55. Mijn leidinggevende bekritiseert meningen of standpunten die afwijken van zijn eigen mening/standpunt*
1.	5	2	4	4	5	5	4	3
2.	3	2	4	2	2	1	2	4
3.	4	4	4	4	2	4	4	3
4.	3	4	3	2	2	4	4	2
5.	3	3	2	3	4	3	3	3
6.	2	3	4	3	4	3	2	3

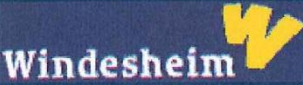
7.	2	3	4	2	4	3	3	4
8.	4	4	4	4	4	4	4	4
9.	3	4	4	5	4	4	4	4
10.	4	4	4	2	4	2	2	4
11.	4	4	4	2	4	2	3	4
12.	2	2	4	4	2	4	2	4
13.	4	3	4	3	3	3	3	3
14.	4	3	4	5	4	2	3	4
15.	3	4	3	3	3	3	4	4
16.	3	4	4	4	5	4	5	2
17.	3	3	4	4	4	4	4	3
18.	2	1	4	3	4	2	3	5
19.	4	4	4	4	4	3	3	3
20.	4	2	4	4	3	5	4	4
21.	2	3	4	4	4	4	4	2

Bijlage 3: Werkgeversbeoordeling

Bijlage IV Beoordelingsadvies door de opdrachtgever

Toelichting:

De opdrachtgever formuleert zijn beoordeling van het onderzoek als advies richting de opleiding. De opleiding is verantwoordelijk voor de eindbeoordeling van de master thesis en laat daarbij het advies van de opdrachtgever meewegen. Bij een groot verschil tussen de inschatting door de opdrachtgever en de beoordeling vanuit de opleiding, neemt de 1^e beoordelaar contact op met de opdrachtgever.

 
Ik heb kennis genomen van de uitkomsten van het onderzoek door Rolf Jansen. Ik geef hierbij vanuit de organisatie een beoordeling van het onderzoek ten behoeve van innovatie en heb me daarbij gebaseerd op: ☒ gesprekken met de student ☒ lezen van (tussen-)rapportages ☒ gesprekken met collega's ☒ bijwonen van een workshop of presentatie ☐ anders, namelijk: Naam opdrachtgever: B Organisatie: o.b.s B Datum: 12-6-2013 Handtekening: 

Opzet van het onderzoek ten behoeve van innovatie

De student:	
1.	Toont nieuwsgierigheid ten opzichte van - de kwaliteit van het onderwijs; - zijn werk en zijn functioneren en neemt dit als startpunt van het onderzoek.
2.	Herkent en formuleert complexe vraagstukken in de beroepspraktijk en maakt een koppeling met zijn handelingsverlegenheid als innovator.
3.	Laat zien dat hij een relevant onderzoek met een heldere doelstelling en probleemanalyse op kan zetten.
4.	Geeft collegae de kans om te participeren in het onderzoek en draagt bij aan een leercultuur binnen de organisatie.
5.	Laat zien dat hij zorgvuldig omgaat met de mensen die bij het onderzoek betrokken zijn.
6.	Laat zien dat hij juiste conclusies en bruikbare aanbevelingen kan formuleren op basis van het onderzoek.
Toelichting bij de beoordeling met onvoldoende, voldoende, ruim voldoende, goed, zeer goed of uitmuntend:	
Beoordeling: Goed. De student beheerst de meeste bovenstaande competenties goed. De afgelopen jaren heeft hij een grote ontwikkeling doorgemaakt. Zich zeer bewust van zijn persoonlijke rol en de wijze waarop hij in het team functioneert. Wat betreft de conclusies zouden die nog wat uitgebreider kunnen worden beschreven. Ze zijn nu nogal algemeen geformuleerd en zouden nog meer diepgang kunnen hebben. (vooral in vergelijking met de rest van het onderzoek en het theoretisch kader). Toch bieden de conclusies en aanbevelingen voldoende handvatten om hier als school mee aan de slag te kunnen.	
O V RV G ZG U	

Vorm geven aan innovatie

De student:	
7.	Verkent met collegae en leidinggevendenden scenario's voor onderwijsinnovatie en komt tot onderbouwde keuzes.
8.	Formuleert met de betrokkenen (leerlingen, collegae, leidinggevendenden) voorstellen voor verandering en/of verbetering van de praktijk.
9.	Komt met creatieve voorstellen die een oorspronkelijke oplossing voor onderwijsproblemen vormen.
10.	Is in staat tot oordeelsvorming. Hij weegt voorstellen af en komt tot keuzes.
11.	Komt met voorstellen voor verandering en/of verbetering die betaalbaar en organiseerbaar zijn.
12.	Stelt een (project)plan op om de voorgestelde verandering en/of verbetering te realiseren. Het plan voldoet aan eisen (activiteiten, keuzes, resultaten en middelen, tijd, communicatie) en past bij het systeem en de fase van kwaliteitszorg van de organisatie.
13.	Toont ondernemerschap: hij benut kansen en mogelijkheden en beïnvloedt deze zelf actief. Toont durf, initiatief en onafhankelijkheid.

14.	Toont organisatie- en bestuurlijke sensitiviteit. De consequenties van verbetering / vernieuwing zijn goed ingeschat qua schoolorganisatie, incl. personeelsbeleid, kwaliteitszorg, inzet van middelen en andere systeemelementen.
15.	Organiseert mensen en middelen die voor de implementatie nodig zijn en zet die in zodat beoogde resultaten worden bereikt.
16.	Bewaakt de voortgang en handelt resultaatgericht. Doet tussentijdse en eindevaluaties en bij tussentijdse evaluaties tijdig en de juiste interventies.
Toelichting bij de beoordeling met onvoldoende, voldoende, ruim voldoende, goed, zeer goed of uitmuntend:	
Goed: Het onderzoek dat de student heeft uitgevoerd is afgestemd met de leidinggevende. Tussentijds en na afloop hebben er evaluaties plaatsgevonden. Op basis van de uitkomsten van het onderzoek zijn er bepaalde beleidskeuzes gemaakt gericht op de teamscholing voor het komend schooljaar. De innovaties zijn gericht op teamleren binnen een lerende organisatie. Dit onderzoek heeft er al mede door de interviews met collega's toe bijgedragen dat de focus op het teamleren is versterkt. Het onderzoek is gepresenteerd aan de collega's.	
O V RV G ZG U	

Ruimte voor opmerkingen: