

Student
Weet
Raad



Hoe kan een schoolleider een actieve bijdrage leveren aan de ontwikkeling van M1 naar een M2-team?

Datum: 2 april 2020

Auteurs: Sanne Goedhart, Emilia Roelofs en Isabel de Rijk

Opdrachtgever: Melior Advies - Peter Helmantel

Coördinatoren: Anouk van Doorn en Sharon Heijdeman

Inhoudsopgave	p.
1.1 Inleiding	3
1.2 Kenmerken M1 en M2-team	5
1.3 Duurzame basis	7
1.3.1 Afspraken/regels opstellen vanuit team/directeur	
1.3.2 Visie en Missie	
1.4 Leider als persoon	9
1.4.1 Bewust van eigen handelen	
1.4.2 Openstaan voor anderen	
1.4.3 Vertrouwen creëren	
1.5 Advies	13
1.5.1 Vertaalslag kernwaarden naar teamdoelen	
1.5.2 De kwaliteiten en beperkingen van je teamleden kennen	
1.5.3 Bewust van eigen sterkten en zwakten	
1.5.4 Dyadic Discovery	
1.6 Literatuurlijst	18
1.7 Bijlage 1: Teacher Job Satisfaction Questionnaire (TJSQ)	21

1.1. Inleiding

Melior Advies is een adviesbureau en houdt zich bezig met adviezen op het gebied van integrale kwaliteit, leiderschap en professionele cultuur binnen het onderwijs. De missie van Melior Advies is het leveren van een bijdrage aan de kwaliteit van het onderwijs. Dit doen zij door transparant en concreet advies te geven voor verschillende vraagstukken. Ze proberen in te spelen op de behoeftes die gesignaleerd worden in het onderwijsveld en volgen daarbij belangrijke ontwikkelingen in het onderwijs.

Enige tijd geleden is er een vraagstuk bij Melior Advies binnengekomen over een school in Nederland. De afgelopen jaren hebben meerdere directeurs de leiding gehad op deze school. Tijdens deze jaren is er vrijwel geen sprake geweest van onderwijskundig leiderschap, waardoor er ook geen duidelijke schoolvisie was op onderwijs. Sinds anderhalf jaar is er een nieuwe directrice. Deze directrice is startende als directeur en is jong. Op dit moment heeft zij nog geen schoolleidersopleiding afgerond. Zij heeft ruime buitenlandervaring opgedaan en bezit over andersoortige expertise dan wordt verworven in de standaard schoolleidersopleiding in de Nederlandse context. Ze bezit dus over kwaliteiten die kansen kunnen bieden in de huidige complexe context. De directrice is erg leergierig en beschikt over veel leerpotentieel om uit te groeien tot een zeer sterke onderwijskundig leider.

Het team waar het in deze casus om gaat, wordt getypeerd als een team waarin veel onuitgesproken zaken in de onderstroom aanwezig zijn. Dit betekent dat er eigenlijk veel dingen spelen betreffende groepsdynamiek, maar dat deze niet direct zichtbaar zijn. Op dit moment is er nog geen sprake van een professionele leergemeenschap en hebben leerkrachten grote moeite om onderling professioneel vertrouwen op te bouwen, zowel formeel als informeel. Het team blijkt in fase 'M1' te zitten, dit staat voor een junior team, gebaseerd op het model van Tuckman (1965) en aangepast door Lingsma (2018).

Kenmerkend voor M1 teams is dat er nog weinig verantwoordelijk voor eigen handelen wordt genomen en dat eigenbelang voor teambelang of organisatiebelang gaat (Lingsma, 2018). Naast fase M1, kunnen teams ook verkeren in fase M2, M3 of M4. M2 wordt gezien als een gevorderd junior team. Fase M3 en M4 kenmerken zich vooral door een hoger verantwoordelijkheidsniveau dan fase M1 en M2. M4 wordt gezien als een senior team en beschikt over teamvolwassenheid (Lingsma, 2018). Een overzicht van de vier fasen is te vinden in Tabel 1.

Fase	Kenmerken
M1	‘los zand’, grote afhankelijkheid van de teamleider, gericht op uitvoeren individuele taak (Lingsma, 2018)
M2	subgroepjes, communicatie wordt snel als persoonlijke aanval opgevat, uitzoeken wat de normen en waarden zijn in het team, opposant gedrag richting teamleider (Lingsma, 2018)
M3	wij ten opzichte van zij, senior team, onafhankelijkheid (Lingsma, 2018)
M4	verantwoordelijkheid nemen, gaan relatie aan met hun omgeving, gaan uit van onderling vertrouwen, volwassen team (Lingsma, 2018)

Tabel 1: overzicht fasen met kenmerken.

Een ontwikkeling van dit team naar meer teamvolwassenheid, is belangrijk. Zo blijkt dat volwassen teams zelfstandig gezamenlijke eindverantwoordelijkheid kunnen dragen, waardoor teamleden verantwoordelijkheid nemen voor de taken die ze uitvoeren (Lingsma, 2018). Een team wordt als volwassen gezien als alle teamleden een stabiel en veilig gevoel ervaren. Deze veiligheid kan voortkomen uit het gedrag van de leider waarbij hij input van de teamleden als belangrijk

ziet voor de ontwikkeling van het team. Het gedrag van een leider heeft dus invloed op taakvolwassenheid (Nembhard & Edmondson, 2006).

De fasen die Lingsma (2018) beschrijft, zijn de eerder genoemde 4 fasen die de ontwikkeling van een team beschrijven. De vraag waar dit advies zich op richt is: hoe kan de schoolleider het team helpen om van fase M1 naar fase M2 te gaan? Achtereenvolgens worden de kenmerken van een M1-team uitgewerkt, de kenmerken van een M2-team en tot slot wordt er beschreven hoe de schoolleider actief kan bijdragen aan de ontwikkeling van het team naar een M2-team. Een schoolleider kan actief bijdragen aan de ontwikkeling van het team naar de volgende fase door een duurzame basis te creëren, een duidelijke visie en missie te hebben en door zich bewust te zijn van zijn of haar eigen handelen in de rol van leider. Andere aspecten die bijdragen aan de ontwikkeling van een team, is het creëren van vertrouwen en open staan voor de teamleden. Deze factoren worden in dit advies nader uitgewerkt.

1.2 Kenmerken M1 en M2 team

Tuckman (1965) is de grondlegger van de teamfasen en beschrijft verschillende fasen in teamontwikkeling, namelijk: forming, storming, norming, performing en hij voegde later ook adjourning toe (Tuckman & Jensen, 1977). De fasen die door Tuckman werden beschreven, zijn later verder uitgewerkt of aangepast door anderen. Lingsma (2018) beschrijft overeenkomstige fasen richting teamvolwassenheid. Hierbij staan vier fasen centraal en deze gaan van een team dat het eigenbelang voorop stelt en sterk afhankelijk is van de leider, naar interne verbondenheid en wederzijdse afhankelijkheid. Zoals beschreven, luiden deze de fasen M1, M2, M3 en M4. Hierbij staat de M voor ‘maturity’ (Lingsma, 2018).

De door Tuckman (1965) beschreven fase ‘forming’ is overeenkomstig met de fase M1 als beschreven door Lingsma (2018). Kenmerkend voor een M1 team is dat er nog

geen hechting is tussen de teamleden in het team. Ook is er veel afhankelijkheid van de leider. Men stelt het eigenbelang voor het teambelang of organisatiebelang. Het is in teams die in M1 verkeren (nog) niet mogelijk collectief de eindverantwoordelijkheid te nemen.

Lingsma (2018) beschrijft dat het kenmerkend is voor een team in fase M2 dat het team tegenstrijdig is in hun communicatie. De leden in het team zeggen tegelijkertijd tegen de leider: ‘we hebben je nodig’ en ‘we willen dat je ons met rust laat’. In een M2-team ontstaan vaak subgroepen, waardoor andere teamleden buitengesloten worden van de subgroepen. Er is nog geen sprake van een collectief in een team dat in deze fase verkeert. Een ander belangrijk kenmerk van een team in fase M2 is dat er door de teamleden nog niet vaak taakgericht gecommuniceerd wordt. Bovendien wordt feedback vaak persoonlijk opgevat (Lingsma, 2018).

Tuckman (1965) beschrijft deze fase als de fase ‘storming’. De teamleden in deze fase hebben veel conflicten met elkaar. Het team is bezig met het uitzoeken van de normen en waarden die de teamleden met elkaar willen hanteren. Nu de fasen beschreven zijn en bekend is wat de kenmerken zijn van een M1 en M2-team, staat de vraag centraal hoe een schoolleider een bijdrage kan leveren aan de ontwikkeling van een team dat verkeert in fase M1. Achtereenvolgens worden verschillende factoren besproken die bijdragen aan teamontwikkeling. In paragraaf 1.1 staat de duurzame basis centraal. Voor een duurzame basis tussen teamleden en schoolleider is het maken van afspraken van belang. Het maken van afspraken leidt tot duidelijkheid over de rollen in een team (Vroemen, Wagenaar en Dresen, 2011). Ook is het van belang dat een schoolleider een visie en een missie heeft. Dit zorgt voor een bevordering van de acceptatie van het gezamenlijk doel (Leithwood & Hallinger, 2012).

1.3 Duurzame basis

1.3.1. Afspraken/regels opstellen vanuit team/directeur

Vroemen, Wagenaar en Dresen (2011) beschrijven dat het in een team van belang is dat er afspraken gemaakt worden over de rollen en taken in de school. Duidelijke afspraken spelen een rol bij de ontwikkeling van werkwijzen. Indien er in de school onduidelijkheid bestaat over de rol in het team of over de rol van het team als geheel, is er sprake van rolonduidelijkheid en kunnen er rolconflicten ontstaan. Een team kan voor langere tijd stagneren indien er gedurende een langere periode onduidelijkheid bestaat over de rollen in het team (Vroemen, Wagenaar en Dresen, 2011).

Leadership Academy (2012) beschrijft enkele basisvoorwaarden om een team te kunnen helpen bij zijn ontwikkeling naar een meer volwassen team. Als er aan deze voorwaarden voldaan is, is er een betere basis voor vertrouwen om uiteindelijk een team te helpen bij zijn ontwikkeling naar een meer volwassen team (Staartjes & Boermans, 2019) Hieronder worden enkele voorwaarden besproken waaraan voldaan zou moeten worden voordat er begonnen kan worden met de begeleiding van een team naar meer teamvolwassenheid.

Allereerst is een goede voorbereiding om een team te begeleiden heel belangrijk voor een leider. Daarnaast is het, volgens Derksen (2017), ook van belang goede afspraken te maken met een team. Het is een goed idee om discussies te voeren over welke afspraken er wel en niet gemaakt worden. Tijdens deze discussies maakt het team concrete afspraken over wie wat doet, wanneer, hoe en met welke middelen (tijd, geld, mensen). Iedereen weet precies wat er van hem of haar wordt verwacht en voelt zich daar ook verantwoordelijk voor. Hier volgen 'grondregels' uit. Dit zijn grenzen over hoe er gewerkt wordt op de werkvloer.

1.3.2 Visie en missie

Volgens Lingsma (2018) moet de leider zich allereerst focussen op het volgende: “heb je een visie, benoem de visie, heb je geen visie, creëer een visie met elkaar.” De leider moet hierbij de (bestaande) visie bespreekbaar maken. Dit is onder meer belangrijk omdat er geen duidelijke definitie van visie bestaat, wat voor de een een visie is kan een missie, doel of strategie voor de ander zijn. (Leithwood & Hallinger, 2012) In tijden van veranderingen is een duidelijke visie belangrijk, het heeft bovendien een positief effect op de schoolcultuur. Het zorgt voor een bevordering van de acceptatie van het gezamenlijk doel. (Leithwood & Hallinger, 2012)

Daarnaast zal in een organisatie met een overeenkomstige missie meer verantwoordelijkheid gegeven worden aan medewerkers voor hun eigen gedrag en taken. Ook maken deze medewerkers beslissingen gebaseerd op de gedeelde waarden en normen, zelfs bij de afwezigheid van een druk van bovenaf (Leithwood & Hallinger, 2012).

Volgens Waterman (1982) is het belangrijk dat de schoolleider zich realiseert dat de wereld van nu snel verandert zonder dat hij of zij het zelf door heeft. Vaak wordt de verandering eerder opgemerkt op de werkvloer. Daarom is de communicatie in groepsverband belangrijk om de activiteiten aan te laten sluiten bij de gedeelde visie en missie. Bovendien hebben alle succesvolle organisaties een duidelijk gecommuniceerde en gedeelde missie waar altijd ruimte blijft voor verandering (Waterman, 1982). “Professionals krijgen meer energie als zij zich kunnen identificeren met de waarden van de organisatie” (Weggeman, 2008). Daarom is het volgens Weggeman (2008) belangrijk dat het team geen regels en procedures opgelegd krijgen. Deze regels en procedures zouden gezamenlijk moeten worden opgesteld.

Participatie in het formuleren van de collectieve visie en missie dragen bij aan de capaciteit van het zelfsturend vermogen. Als het team streeft naar een missie waar ze

voor staan, dan stellen ze zich eerder open om te leren (Weggeman, 2008).

Naast een gezamenlijke visie en missie is het streven naar een gezamenlijk doel heel belangrijk. Dit is veel specifieker en zorgt voor continue innovatie en groei. De kracht ligt hierbij in de focus van de medewerkers op een beperkten activiteiten (Leithwood & Hallinger, 2012).

Een leider neemt zichzelf mee als hij of zij een team leidt. Als een leider samen met een team tot een gezamenlijk doel wil komen, is een open communicatie van belang (de Wit, 2019). In paragraaf 1.4 wordt er nader ingezoomd op de open communicatie van een leider en de facetten die hiervan een onderdeel zijn. Bovendien wordt er ingezoomd op het creëren van vertrouwen tussen de leider en de teamleden en worden er handvatten gegeven om dit te kunnen bewerkstelligen.

1.4 Leider als persoon

1.4.1 Bewust van eigen handelen

Om met een team tot een gezamenlijk doel te komen, speelt effectieve en open communicatie een belangrijke rol. Het verbeteren van effectieve communicatie van de leider komt voort uit een goede verhouding tussen de volgende verschillende componenten; zijn of haar eigen sterktes (competenties), passies en de behoefte van de organisatie (de Wit, 2019). Voor de behoefte van de organisatie focust de leidinggevende zich vooral op een hogere mate van integriteit en eerlijkheid (de Wit, 2019). Het is hierbij belangrijk dat de leidinggevende krachtig en overtuigend communiceert wat de samenwerking binnen een team stimuleert.

De kennis van je eigen sterktes zorgt ook voor effectiever leiderschap. Zelfbewustzijn leidt individuen naar het goed functioneren binnen hun rol (Averill, 1980). Emotional intelligence zorgt voor een gestuurde interactie naar een gewenst doel (Miller & Leary, 1992).

Wie deze intelligentie ontwikkelt en in de praktijk brengt heeft het vermogen de eigen emoties en die van anderen te volgen, om onderscheid tussen hen te maken en de informatie te gebruiken om iemands denken en handelen te sturen. (Salovey & Mayer, 1990). Naar aanleiding van het onderzoek van de Wit is het belangrijk als leider een focus te hebben. Hierbij ligt de focus niet op zijn of haar zwakke punten maar juist op het ontwikkelen van je sterke punten. “De leiders die zich richten op het vergroten van hun kracht worden effectiever in hun dynamiek met medewerkers en creëren hierdoor betere resultaten” (de Wit, 2019).

Passie is essentieel voor succesvol leiderschap (Day, 2007). Effectieve schoolleiders zijn schoolleiders die passie hebben voor hun school, voor de leerlingen en geloof hebben dat hun manier van leidinggeven een verschil kan maken en een positief effect heeft op medewerkers. Bovendien is er een positieve correlatie met enthousiasme, zorgzaamheid, samenwerking, betrokkenheid, vertrouwen, inclusiviteit en moed. Het zorgt voor het versterken van positieve kwaliteiten van de leider zoals het goed luisteren naar medewerkers en leerlingen, begaan zijn in plaats van afstandelijkheid, aanmoedigen van individuele verantwoordelijkheid en het creëren van leeromgeving (Day, 2007).

1.4.2. Openstaan voor anderen

Voor een schoolleider is het belangrijk dat hij een open manier van communiceren eigen maakt. Met open communicatie wordt bedoeld dat problemen bespreekbaar gemaakt kunnen worden en dat er sprake is van transparantie tussen medewerkers en leidinggevende (Van Dijk, 2011). Dit zorgt voor een betere prestatie van de leidinggevende en de docent, door het inspirerende en motiverende effect. Deze open communicatie is mogelijk in het juiste schoolklimaat. Volgens Reiches en Schneider (1990) is het schoolklimaat “de gemeenschappelijke perceptie van het team van de wijze waarop de dingen hier worden gedaan”. In de formele en informele communicatielijnen, het omgaan met conflicten, de

besluitvormingsstructuur en de coördinatiemechanismen, wordt het klimaat zichtbaar. (Nagel, 2007). De beginfasen van een schoolklimaat is eigen aan de overgang van M1 naar M2.

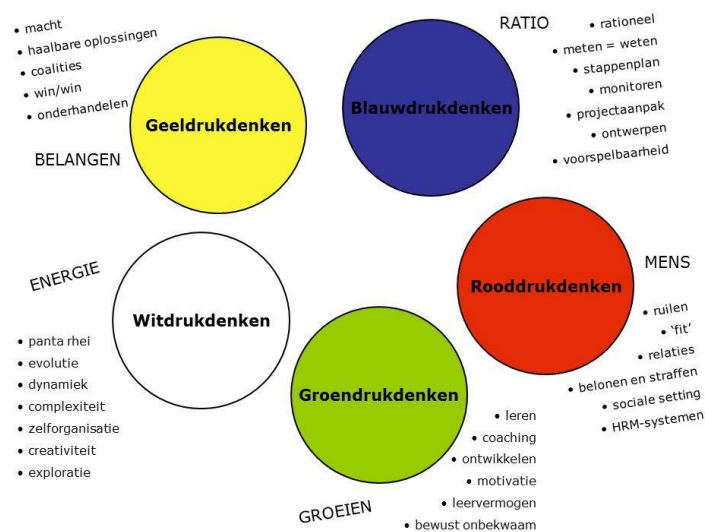
Evenals de bovengenoemde zichtbare gevolgen die eigen zijn aan M2 zoals het omgaan met conflicten binnen het team, vormen ook de relaties binnen het team de basis van het schoolklimaat. Dit wordt beïnvloed door de schoolleider. Hallinger en Heck (1998) vonden dat de schoolleider niet een direct effect had op de leerprestaties van de scholieren maar wel een indirect effect door middel van het juiste schoolklimaat. In het juiste schoolklimaat is het belangrijk zelfbewust te zijn en de relaties, met de leraren, de scholieren en de ouders, positief te bevorderen (MacNeil & Prater & Busch, 2009). Dit zorgt voor een open en positieve werksfeer wat ook een positief effect heeft op inzet, vitaliteit en verbondenheid. Bovendien verlaagt het barrières (Otaghsara & Hamzehzadeh, 2017).

Bij teamontwikkeling is er sprake van verandering en voor verandering is het nodig om rekening te houden met verschillen tussen mensen (Marrin, 2011). Tijdens een gesprek of een vergadering is het belangrijk om te weten welke mensen er voor je zitten in termen van verschillende manieren van denken. Een theorie die hier richting aan geeft is de kleurentheorie van Caluwé (1998). Deze benoemt dat er vijf soorten manieren van denken zijn, gecategoriseerd met kleuren. Zo is bijvoorbeeld iemand met een blauwe manier van denken vooral gericht op het maken van planningsen en een efficiënte manier van organiseren (Caluwé, 2012) om bij het einddoel te komen. Daar tegenover staat een groene manier van denken, die ook werkt naar het einddoel, alleen zonder een gestructureerd plan. Het gaat daar veel meer om 'action learning', dus het gewoon doen en dan onderweg kijken wat er gedaan moet worden en kan gebeuren.

Tussen verschillende "kleuren" kunnen dan conflicten of stroefheid ontstaan

(Caluwé, 2012). Binnen een team kan dit lastig zijn, het is natuurlijk makkelijker als twee collega's dezelfde manier van denken hebben, maar dit kan juist ook ervoor zorgen dat er eenzijdigheid ontstaat. Andersdenkende mensen kunnen je dan weer verder helpen.

De kleurentheorie is een manier om verschillende overtuigingen op tafel te brengen zonder bedreigend of beoordelend over te komen. Op deze manier kan er meer inzicht verworven worden in de manier waarop een plan kan worden overgebracht om iemand overtuigd te laten raken (Caluwé, 2012). Om teamontwikkeling te laten plaatsvinden is het dus goed om een gesprek of vergadering voor te bereiden door te weten welke 'kleur' je voor je hebt.



Figuur 1: Kleurentheorie van Caluwé (2012).

1.4.3 Vertrouwen creëren

Om vertrouwen op te bouwen tussen de leider en individuele teamleden, is het voeren van een één op één gesprek een mogelijkheid. In een één op één gesprek spreekt elke aanwezige voor zichzelf, waardoor de macht van de massa niet ontstaat (diverse teamleden versus één teamlid of leider) (Wierdsma, 2012). Roussin (2008) noemt dit ook wel het “dyadic discovery” proces. Dit houdt in dat de leider samen met een individu uit het team een gesprek voert, waarbij er eerlijk wordt gesproken over onderwerpen die

invloed hebben op het werken binnen een team. Dit kan op persoonlijk vlak zijn, maar ook bijvoorbeeld de communicatie tussen teamleden. Door een doelgericht gesprek te voeren over deze onderwerpen, zal de leider een duidelijk beeld krijgen over kwetsbaarheden van het individu, maar ook het vertrouwen van een individu in zichzelf en in andere leden binnen het team. Dyadic discovery stelt teamleiders in staat om te begrijpen wat de risicopercepties zijn van elk individu binnen een team en daarmee kan reageren met specifieke gedragingen en attitudes om het vertrouwen van het lid in de leider, de situatie en andere teamleden op te bouwen.

1.5 Advies

Op dit moment bevindt het team zich in fase M1, wat betekent dat er nog geen duidelijke normen en waarden zijn. Daarbij stellen de teamleden zich erg afhankelijk op van de teamleider. Om ervoor te zorgen dat het team zich meer naar fase M2 gaat ontwikkelen, kan er ingestoken worden op communicatie en vertrouwen. Centraal staat hierbij de collectieve houding van de teamleden en samenwerking met de teamleider. Dit wordt opgevat als het tot stand brengen van een gedeelde visie en missie. Hierbij is het belangrijk dat de teamleider, vanuit deze gedeelde visie, structuur aanbrengt in de communicatiemiddelen en een relatie opbouwt die gefundeerd is op vertrouwen.

1.5.1 Vertaalslag kernwaarden naar teamdoelen

In het schoolplan zijn vijf kernwaarden genoemd, namelijk: vreedzaam, plezier, zelfstandig, groeien en creatief. Op dit moment is de vertaalslag van deze doelen naar teamdoelen en naar het werken in de praktijk nog niet geheel gemaakt. Aan de hand van de gevonden literatuur adviseren wij om gezamenlijk concrete doelen en afspraken op te stellen op basis van de vijf kernwaarden van de school. Belangrijk aandachtspunt hierbij is dat er sprake is van participatie in het formuleren van de collectieve visie en missie. Een team zal zich namelijk eerder openstellen om te leren (Weggeman, 2008).

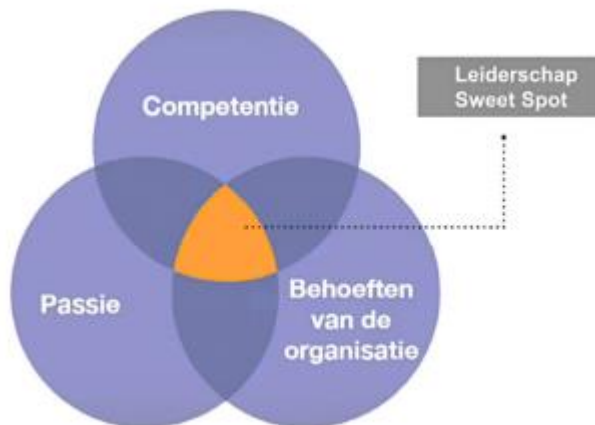
Een voorbeeld van een mogelijke implementatie is ‘de overzicht’- en ‘verbeterborden’. Dit houdt in dat elk teamlid bijhoudt wat er gedaan moet worden (‘to do’), welke doelen er in ontwikkeling zijn (‘in progress’) en wat er al gedaan is (‘done’). Hierbij is het van belang dat ook duidelijk beschreven wordt wie verantwoordelijk is voor welke taak. Vervolgens is ook de evaluatie hierbij van belang zodat de doelen uiteindelijk ook ingebed worden. Stap 1: productevaluatie: hebben we gehaald wat we hebben afgesproken? Stap 2: procesevaluatie: hoe is het gegaan en wat was ieders bijdrage? Stap 3: wat betekent dit voor de volgende keer? (Lingsma, 2018).

1.5.2 De kwaliteiten en beperkingen van je teamleden kennen

Voor eens schoolleider is het belangrijk dat er kennis is over de teamleden (Marrin, 2011). Deze kennis kan op twee manieren worden verworven. Ten eerste is het mogelijk door middel van de “kleurentest” van Caluwé, te bepalen op welke manier iemand denkt en dus ook omgaat met opdrachten. Ten tweede kan tijdens een training geobserveerd worden welke reacties gegeven worden door de teamleden op bijvoorbeeld uitspraken of ideeën. Wij adviseren om beide strategieën te gebruiken, omdat de schoolleider de teamleden dan beter begrijpt en zijn of haar communicatiestijl beter kan afstemmen op de mensen in zijn of haar team.

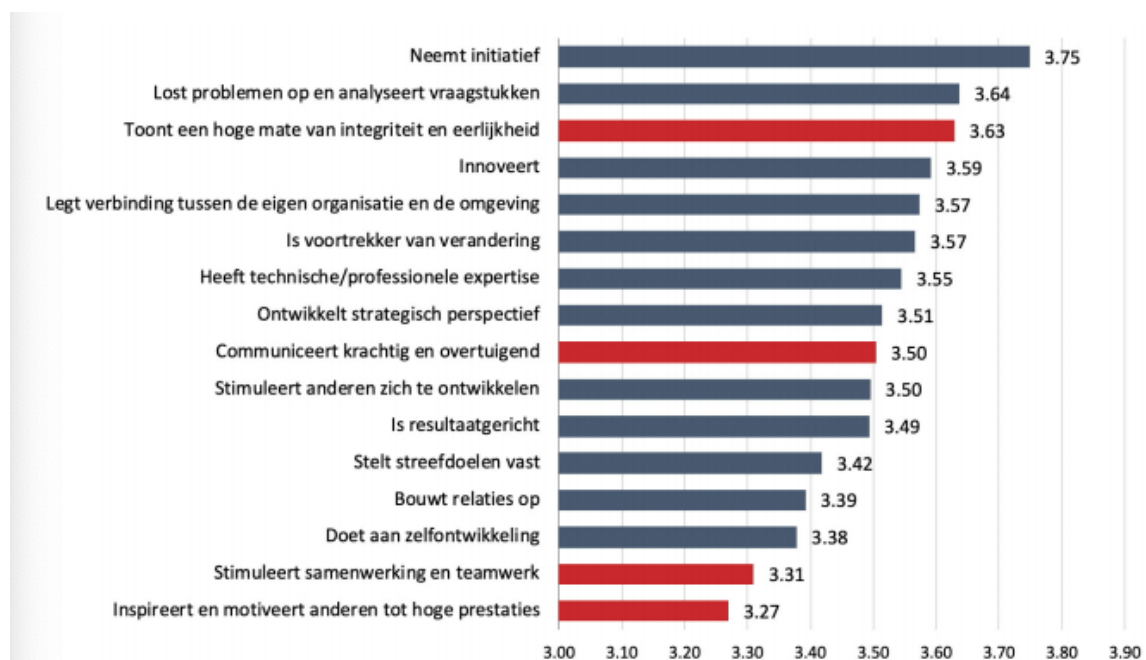
1.5.3 Bewust van eigen sterkten en zwakten

Als een leider kennis heeft van zijn of haar sterktes en zwaktes, kan dit zorgen voor effectiever leiderschap. Als een leider zelfbewust is, kan dat ertoe leiden dat individuen goed functioneren in hun rol (Averill, 1980). Volgens het onderzoek van de Wit (2019) zorgt een overlap van de besproken elementen: zijn of haar eigen sterktes (competentie), passies en de behoefte van de organisatie, voor een hoge mate van effectiviteit. (figuur 2) Dit wordt ook wel de Leadership’s Sweet Spot genoemd.



Figuur 2: De Sweet Spot van Leiderschap (de Wit, 2019)

Verschillende competenties, gesorteerd van effectief naar minder effectief, worden in het onderstaande figuur aangegeven. De roodgekleurde competenties zijn belangrijk voor de organisatie, hiervan bestaan drie van de vier uit interpersoonlijke vaardigheden.



Figuur 3: De correlatie tussen medewerkersbetrokkenheid en verschillende competenties (de Wit, 2019).

Een manier waarop een leider zijn of haar zelfbewustzijn en kennis van sterke en zwakke punten kan verbeteren, is een leiderschapsleerlogboek, zie figuur 4. (Marrin, 2011). Het leiderschapsleerlogboek bestaat uit drie kolommen. In de eerste kolom wordt de ervaring omschreven, in de tweede kolom wordt de ervaring beoordeeld en herdacht. In de derde

kolom wordt er geschreven over het toepassen van de ervaring. Het grootste voordeel van een logboek is dat ervaringen met terugwerkende kracht overgedragen kunnen worden. Daarbij wordt de leider steeds vaardiger in het reflecteren. Het kan gezien worden als een kader waarin vaardigheden kritisch kunnen worden afgewogen.

Tabel 4.3: Voorbeeld van leiderschapsleerlogboek

<i>Omschrijf de ervaring</i>	<i>Overdenk en beoordeel de ervaring</i>	<i>Leren en toepassen</i>
Geef een korte omschrijving over de gebeurtenis, beschrijf je gedrag, gedachten en gevoelens en daarna het gedrag van andere betrokkenen.	Wat viel er op? Hoe voel je je nu over deze ervaring? Welke conclusies kun je trekken uit je ervaringen inclusief mogelijke oorzaken en gevolgen?	Wat heb je geleerd uit je reflectie? Welke inzichten of interpretaties heb je gekregen? Misschien bevestiging van iets wat je al wist, een nieuwe manier om ergens tegenaan te kijken of iets wat helemaal nieuw voor je is. Hoe en wanneer ben je van plan deze kennis/vaardigheid toe te passen?
Ik nam deel aan een vaste bespreking met directieleden over een eventueel nieuw boek. Ik had diverse goede ideeën maar durfde die niet uit te spreken uit angst dat ze niet goed genoeg waren. Vervolgens deden andere mensen voorstellen die leken op die van mij en die werden goedgekeurd. Ik was boos op mezelf omdat ik mijn mond had gehouden.	Nu zie ik in dat ik de neiging heb om tijdens besprekingen op de achtergrond te blijven totdat ik de mensen beter ken. De directieleden denken waarschijnlijk dat ik niet creatief ben en dat is onterecht. Ik krijg zo geen erkenning en misschien op den duur ook geen promotie.	Ik ga oefenen met mijn mening geven bij elke besprekingen waaraan ik deelneem.
Ik ben nog steeds boos op mezelf maar gebruik dit gevoel om mezelf voortaan tot spreken te manen bij toekomstige vergaderingen.	Waarschijnlijk zal ik me opgelaten voelen als mijn ideeën geen goedkeuring vinden, maar ik houd me voor dat ik wel tegen kritiek kan.	Ik krijg meer zelfvertrouwen wanneer mijn ideeën geaccepteerd worden en kan er steeds beter tegen als mijn ideeën ter discussie staan.

Figuur 4: Voorbeeld van een leiderschapsleerlogboek (Marrin, 2011).

1.5.4 Dyadic Discovery

Uit de literatuur volgt dat het “dyadic discovery” proces een manier is om het vertrouwen van teamleden te verkrijgen. Roussin (2008) geeft hier geen concrete voorbeelden van, maar we zien het als volgt voor ons. Tijdens het gesprek neemt de leider de leiding. Van te voren stelt de leider een vragenlijst op. In Bijlage 1 is de Teacher Job Satisfaction Questionnaire (Lester, 1987) opgenomen. De vragen die daar gebruikt zijn, zien wij als een goede basis voor het gesprek. Deze vragen zorgen voor eerlijkheid en openheid die volgens Roussin (2008) van belang zijn bij het opbouwen van vertrouwen.

Tijdens het gesprek is het belangrijk om niet te zoeken naar schuld of gelijk,

maar te praten over de situatie en hoe die in stand wordt gehouden (Wierdsma (2012)). De situaties die tijdens dit gesprek naar voren komen, kunnen worden weergegeven in de cirkel van invloed en betrokkenheid van Covey (2010). De cirkel van betrokkenheid is voor onderwerpen waar je wel last van hebt maar je geen invloed op uit kunt oefenen. Je maakt een keuze wat je in de invloedssfeer wil hebben, of wil behappen.

1.6 Literatuurlijst

- Averill, J. R. (1980). A constructivist view of emotion. In R. Plutchik & H. Kellerman (Eds.), *Emotion: Theory, research and experience*, vol. 1 (pp. 305-339). New York: Academic Press.
- Caluwé, L. (1998). Denken over veranderen in vijf kleuren. In: *Management en Organisatie*, 1998.
- Caluwé, L. (2012). Veranderen in kleuren. In: Witte, Marco de, Jan Jonker en Maurits Jan Vink (red.): *Essenties van verandermanagement*. Deventer: Kluwer.
- Covey, S. (2010). *De zeven eigenschappen van effectief leiderschap*, Amsterdam: Business Contact.
- Day, C. (2004). The passion of successful leadership, *School Leadership & Management*, 24(4), 425-437, doi:10.1080/13632430410001316525
- Derksen, K. (2017). Ruimte maken voor gespreid leiderschap in teams. In F. Hulsbos & S. v. Langevelde (Eds.), *Gespreid leiderschap in het onderwijs elkaar invloed gunnen voor vernieuwing* (pp. 110-125). Utrecht: Kessels & Smit Publishers.
- van Dijk, M. (2011). Strategieën voor een gezonde bedrijfscultuur. *GZ - Psychologie*, 3(6), 6–9. doi:10.1007/s41480-011-0056-x
- Hallinger, P. and Heck, R. H. 1998. Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980–1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2): 157–191.
- Leadership Academy, & Lynas, K. (2012). *Introduction to Team Development*. Geraadpleegd van <https://www.leadershipacademy.nhs.uk/wp-content/uploads/2013/04/7428f23d7207f39da1eda97adbd7bf34.pdf>
- Leithwood, K. A., & Hallinger, P. (2012). *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. New York, Verenigde Staten: Springer Publishing.

- Lester, P. E. (1987). Development and Factor Analysis of the Teacher Job Satisfaction Questionnaire (TJSQ). *Educational and Psychological Measurement*, 47(1), 223–233. doi:10.1177/0013164487471031
- Lingsma, M. (2018). *Aan de slag met teamcoaching*. Boom.
- MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12, 73–84. doi:10.1080/13603120701576241
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442
- Marrin, J. (2011). *Leiderschap voor Dummies/druk 2*. Pearson Education.
- Miller, R. S., & Leary, M. R. (1992). Social sources and interactive functions of emotion: The case of embarrassment. In M. Clark (Ed.), *Review of personality and social psychology: Vol. 14. Emotion and social behavior* (pp. 202-221). Newbury Park, CA: Sage
- Nagel, M., (2007) *Schoolcultuur; het meten en ontwikkelen van de gewenste schoolcultuur*, Utrecht University Repository, Centre for Teaching and Learning Theses
- 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. doi:10.1002/job.413
- Peters, T. & Waterman, R. (1982). *In search of excellence: Lessons from America's best - run Companies*, New York, Harper and Row. Purkey, S. & Smit
- Reichers A.E., Schneider B. (1990). Climate and culture: An evaluation of constructs. In Schneider B. (ed.) *Organizational climate and culture*. San Francisco:

Jossey-Bass.

- Roussin, C. J. (2008). Increasing Trust, Psychological Safety, and Team Performance Through Dyadic Leadership Discovery. *Small Group Research*, 39(2), 224–248. doi:10.1177/1046496408315988
- Staartjes, K. Boersma, M. (2019) *Topteams - Samen bergen verzetten*, Management Impact, Boom uitgevers Amsterdam
- Taheri Otaghsara, S. M., & Hamzehzadeh, H. (2017). The Effect of Authentic Leadership and Organizational Atmosphere on Positive Organizational Behavior. *International Journal of Management, Accounting and Economics*, 4(11), 1122-1135.
- Tuckman, B. W. (1965). Development sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63(6), 384-399.
- Tuckman, B.W. & Jensen, M.A. (1977). Stages of small-group development revisited. *Group and Organizational Studies*, 2(4): 419-427.
- de Wit, M. (2019). *De Staat van de Nederlandse onderwijsleider*.
Geraadpleegd van <https://www.leadership4you.com/wp-content/uploads/2019/04/De-staat-van-de-nederlandse-onderwijsleider-Volledig-onderzoek-2019.pdf>
- Wierdsma, A. (2012). Plek der moeite. In M. Ruijters, & R.-J. Simons (Red.), *Canon van het leren* (pp. 457-468). Deventer: Kluwer.

Bijlage 1: Teacher Job Satisfaction Questionnaire (TJSQ)

Instructions: *Please use the following scale to state how much you agree or disagree with the following statements and put (✓) marks in the appropriate response.*

	Statements	Strongly Disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly Agree
1	Teaching provides me with an opportunity to advance professionally.					
2	Teacher income is adequate for normal expenses.					
3	Teaching provides an opportunity to use a variety of skills.					
4	Insufficient income keeps me from living the way I want to live.					
5	My immediate supervisor turns one teacher against another.					
6	No one tells me that I am a good teacher.					
7	The work of a teacher consists of routine activities.					
8	I am not getting ahead in my present teaching position.					
9	Working conditions in my school can be improved.					
10	I receive recognition from my immediate supervisor.					
11	I do not have the freedom to make my own decisions.					
12	My immediate supervisor offers suggestions to improve my teaching.					
13	Teaching provides for a secure future.					
14	I receive full recognition for my successful teaching.					
15	I get along well with my colleagues.					
16	The administration in my school does not clearly define its policies.					

17	My immediate supervisor gives me assistance when I need help.					
18	Working conditions in my school are comfortable.					
19	Teaching provides me the opportunity to help my students learn.					
20	I like the people with whom I work					
21	Teaching provides me limited opportunities for advancement.					
22	My students respect me as a teacher.					
23	I am afraid of losing my teaching job.					
24	My immediate supervisor does not back me up.					
25	Teaching is very interesting work.					
26	Working conditions in my school could not be worse.					
27	Teaching discourages originality.					
28	The administration in my school communicates its policies well.					
29	I never feel secure in my teaching job.					
30	Teaching does not provide me the chance to develop new methods.					
31	My immediate supervisor treats everyone equitably.					
32	My colleagues stimulate me to do better work.					
33	Teaching provides an opportunity for promotion.					
34	I am responsible for planning my daily lessons.					
35	Physical surroundings in my school are unpleasant.					
36	I am well paid in proportion to my ability.					

37	My colleagues are highly critical of one another.					
38	I do have responsibility for my teaching.					
39	My colleagues provide me with suggestions or feedback about my teaching.					
40	My immediate supervisor provides assistance for improving instruction.					
41	I do not get cooperation from the people I work with.					
42	Teaching encourages me to be creative.					
43	My immediate supervisor is not willing to listen to suggestions.					
44	Teacher income is barely enough to live on.					
45	I am indifferent toward teaching.					
46	The work of a teacher is very pleasant.					
47	I receive too many meaningless instructions from my immediate supervisor.					
48	I dislike the people with whom I work with.					
49	I receive too little recognition					
50	Teaching provides a good opportunity for advancement.					
51	My interests are similar to those of my colleagues.					
52	I am not responsible for my actions.					
53	My immediate supervisor makes available the material I need to do my best.					
54	I have made lasting friendships among my colleagues.					
55	Working conditions in my school are good.					

56	My immediate supervisor makes me feel uncomfortable.					
57	Teacher income is less than I deserve.					
58	I try to be aware of the policies of my school.					
59	When I teach a good lesson, my immediate supervisor notices.					
60	My immediate supervisor explains what is expected of me.					
61	Teaching provides me with financial security.					
62	My immediate supervisor praises good teaching.					
63	I am not interested in the policies of my school.					
64	I get along well with my students.					
65	Pay compares with similar jobs in other schools.					
66	My colleagues seem unreasonable to me.					