



Vertrouw me maar gewoon

Een onderzoek naar de betekenis en determinanten van vertrouwen tussen schoolbestuur, schoolleiding en docenten in het voortgezet onderwijs.



Masterthesis

Universiteit Utrecht

Master Sociologie 'Vraagstukken van Beleid en Organisatie'

Roos Elisa Peters

29 juni 2015

Voorwoord

Vijf maanden nadat het eerste woord op papier kwam te staan presenteer ik u met trots mijn scriptie ter afronding van de master Sociologie 'Vraagstukken van Beleid en Organisatie'. Het onderwerp van de scriptie is tot stand gekomen tijdens mijn sollicitatiegesprek voor een stageplek bij Van Beekveld & Terpstra (sinds februari jl. B&T Organisatieadvies). We hebben het toen gehad over de veelheid waarin over vertrouwen wordt gesproken in het onderwijs maar vooral ook het belang van vertrouwen voor de sector en de ideeën die B&T Organisatieadvies erover heeft. Vertrouwen in het voortgezet onderwijs was zodoende zowel voor mij als voor hen een interessant thema waarin ik mij heb mogen onderdompelen.

Ik wil allereerst Bas Hofstra bedanken voor de begeleiding die hij heeft geboden namens de Universiteit Utrecht. Ik heb veel geleerd van zijn uitgebreide feedback, snelle reacties en betrokkenheid in het proces. Onze feedbackgesprekken op de universiteit of via FaceTime heb ik als nuttig en plezierig ervaren. Daarnaast wil ik iedereen van B&T Organisatieadvies bedanken en in het bijzonder mijn stagebegeleider Tijmen Bolk. Iedereens welkome inzet bij het werven van respondenten en hun betrokkenheid hebben mij enorm geholpen. Maar ook alle schoolbestuurders, schoolleiders en docenten die aan mijn onderzoek hebben deelgenomen heel hartelijk dank. Zonder jullie bijdrage was dit onderzoek niet mogelijk geweest. Tot slot wil ik mijn familie en vrienden bedanken voor het lezen van mijn scriptie en het voorzien van feedback, maar ook de steun en bemoedigende woorden als ik in de avonden en weekenden weer in de bibliotheek bezig was met mijn scriptie.

Tot slot ben ik ontzettend blij en trots dat ik na de zomer een baan heb en als junior adviseur aan de slag ga bij B&T Organisatieadvies. Ik heb hier heel veel zin in en wil onder andere Robbin Haaijer en Tijmen Bolk bedanken voor dit vertrouwen.

Roos Peters

Utrecht 2015

Samenvatting

In scholen en onderwijs gerelateerde organisaties wordt vaak gesproken over vertrouwen, maar niet altijd wordt uitgelegd wat de betekenis er van is. Dit onderzoek gaat over het vertrouwen tussen het schoolbestuur, de schoolleiding en docenten in het voortgezet onderwijs. Er is onderzocht wat een passende definitie is voor vertrouwen in deze context, welke determinanten in de literatuur worden onderscheiden voor vertrouwen en op welke manier deze invloed hebben op het vertrouwen in de context van dit onderzoek. De data waarmee de determinanten zijn getoetst is verzameld door middel van online-vragenlijsten voor de drie organisatielagen. De steekproeven van schoolleiders (N=49) en docenten (N=148) waren groot genoeg om analyses mee te kunnen doen. Bij schoolbestuurders (N=6) was dit niet het geval. De opgestelde hypothesen zijn getoetst middels regressieanalyses waaraan de onafhankelijke- en controlevariabelen stapsgewijs zijn toegevoegd.

De betekenis en het belang van vertrouwen

Vertrouwen is in dit onderzoek gedefinieerd als *de bereidheid van de trustor om zich kwetsbaar op te stellen richting te trustee, gebaseerd op het geloof dat de trustee betrouwbaar is*. Deze definitie is gebaseerd op die van Hoy en Tschannen-Moran (1999) en gaat er vanuit dat de persoon die het vertrouwen geeft en de persoon(en) die het ontvangen elkaar kennen. Daarnaast zijn vertrouwen en betrouwbaarheid twee concepten die in deze definitie niet los van elkaar gezien kunnen worden. Dit betekent dat het plaatsen van vertrouwen in een ander wordt bepaald door het *geloof* dat iemand bekwaam, integer, welwillend, geloofwaardig en transparant is. Dit zijn de redenen voor het vertrouwen, hoewel er is niet per se sprake hoeft te zijn van daadwerkelijke betrouwbaarheid. Spreken over vertrouwen zegt (of vraagt) niet alleen iets van de persoon die het vertrouwen geeft, maar ook van de ontvanger van het vertrouwen om zich betrouwbaar te maken.

Naar aanleiding van de vraag van B&T Organisatieadvies is gekeken naar wat vertrouwen betekent voor de wijze waarop scholen bezig zijn met kwaliteitszorg. De verantwoordelijkheden rondom kwaliteitszorg worden in scholen steeds meer verdeeld; docenten worden vaker betrokken en gestimuleerd om zich hier verantwoordelijk voor te voelen. Er is meer aandacht is voor professionele ruimte en van schoolleiders wordt gevraagd om de controle meer los te durven laten waardoor de onderlinge afhankelijkheden toenemen. Dit maakt het belangrijker dat personen in de organisatie elkaar vertrouwen. Dan kan er meer ruimte gegeven worden aan ieders verantwoordelijkheden, raakt men meer betrokken bij de school en neemt de bereidheid van docenten om zich in te zetten voor kwaliteitszorg toe.

De determinanten voor vertrouwen

De resultaten uit dit onderzoek laten allereerst zien dat aan vertrouwen niet alleen afhankelijkheid voorwaardelijk is, maar ook daadwerkelijk contact tussen de organisatielagen. Docenten die minder vaak inhoudelijk over het werk spreken met schoolbestuurders en schoolleiders vinden het lastiger om aan te geven hoeveel vertrouwen zij in deze twee organisatielagen plaatsen. Van de determinanten is het verband tussen sociaal kapitaal en vertrouwen het sterkst en heeft het meeste effect op het vertrouwen dat schoolleiders en docenten in de andere organisatielagen plaatsen. Reciprociteit in de relatie en het positief waarderen van de relatie kan dus bijdragen aan de hoeveelheid vertrouwen dat de organisatielagen in elkaar plaatsen. De verklaring is dat het een zekere veiligheid creëert en het gemakkelijker wordt om een inschatting te maken over iemands betrouwbaarheid. Voor het ervaren van een faciliterende formele structuur als determinant is geen ondersteuning gevonden en voor het ervaren van een open schoolklimaat is gedeeltelijk ondersteuning gevonden. Alleen voor het vertrouwen dat schoolleiders plaatsen in docenten en voor het vertrouwen dat docenten plaatsen in schoolleiders en schoolbestuurders draagt het ervaren van een open schoolklimaat bij. In bestaande literatuur wordt beargumenteerd dat als docenten en management ervaren dat er respect is voor elkaar, elkaars expertise en men betrokken is met elkaar, er meer vertrouwen wordt geplaatst.

Aanbevelingen

De bevindingen leiden tot vier aanbevelingen. De eerste aanbeveling is om niet zomaar over vertrouwen te spreken vooraf helder is wat het voor de organisatie en de mensen in de organisatie betekent. Spreek als leidinggevende uit wat je bedoelt met vertrouwen, wat het verlangt van de personen in de organisatie en bepaal vooraf waar vertrouwen gepast en gewenst is. Een kwetsbare opstelling hoeft of kan niet altijd mogelijk zijn. De tweede aanbeveling is om als school bewust te investeren in het verhogen van het geloof in elkaars betrouwbaarheid. Vertrouwen vraagt immers om mensen die betrouwbaar zijn. De derde aanbeveling is om te investeren in het sociaal kapitaal in de relatie tussen de drie organisatielagen. Het bekende *“Hard op de inhoud, zacht op de relatie”* sluit hierbij aan. Ook het creëren van een open schoolklimaat – betrokkenheid en collegialiteit – draagt bij aan het vertrouwen. Tot slot is de laatste aanbeveling dat vertrouwen positief kan bijdragen aan de wijze waarop scholen werken aan kwaliteitszorg, maar een school hierin wel zal moeten investeren. De verdeling van verantwoordelijkheden hoeft niet vanzelfsprekend te zijn.

Inhoudsopgave

1. Inleiding	6
1.1. Probleemschets	6
1.2. Relevantie van het onderzoek.....	7
1.3. Doelstelling.....	8
1.4. Probleemstelling en onderzoeksvragen	9
1.5. Opzet van het onderzoek en leeswijzer	10
2. Het voortgezet onderwijs in Nederland	11
2.1. De organisatiestructuur voortgezet onderwijs	11
2.2. De drie organisatielagen: schoolbestuur, schoolleiding en docenten	12
2.3. De interacties tussen de drie organisatielagen	14
3. Vertrouwen in het voortgezet onderwijs	17
3.1. Definitie van vertrouwen	17
3.2. De rol van vertrouwen bij kwaliteitszorg	20
4. Determinanten van vertrouwen in scholen	22
4.1. De invloed van sociaal kapitaal op vertrouwen	22
4.2. De invloed van de formele structuur in de school op vertrouwen	25
4.3. De invloed van het schoolklimaat op vertrouwen	27
4.5. Theoretisch onderzoeksmodel	29
5. Methoden	30
5.1. Beschrijving van de populatie	30
5.2. Beschrijving van de steekproef	30
5.3. Beschrijving van procedure en design.....	31
5.4. Responsoverzicht	32
6. Beschrijving van de data	34
6.1. Operationalisatie van de afhankelijke variabelen	34
6.2. Operationalisatie van de onafhankelijke variabelen.....	35
6.3. Beschrijving van de controlevariabelen	38
6.4. Omgaan met de missende waarden in de dataset.....	39
6.5. Beschrijving analyse-opzet	40
7. Resultaten	42
7.1. Beschrijvende statistieken.....	42
7.2. Bivariate statistieken.....	46
7.4. Multivariate hypothesetoetsing.....	50
8. Conclusie en discussie	60
9. Beleidsaanbevelingen	66
Appendix	74
Appendix A Vragenlijst	74
Appendix B Uitnodiging voor deelname aan het onderzoek.....	79
Appendix C Assumpties	80
Appendix D Syntax	85

1. Inleiding

1.1. Probleemschets

In het onderwijsbestuur, -management en in de dagelijkse praktijk wordt steeds vaker gesproken over vertrouwen. Dit blijkt allereerst uit publicaties van de overheid of aan de overheid gerelateerde organisaties. Zo schrijft de Onderwijsraad, als adviescollege van de regering op het gebied van onderwijsbeleid en –wetgeving, in 2004 dat vertrouwen geven aan onderwijsprofessionals nodig is om prestatieverbeteringen en onderwijsvernieuwingen tot stand te brengen. Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap [OCW] pleit voor toezicht op onderwijsinstellingen gebaseerd op vertrouwen (Ministerie van OCW, 2006). De VO-raad als vertegenwoordiger van meer dan 300 schoolbesturen en 600 scholen in het voortgezet onderwijs vindt dat personeelsmanagement in het onderwijs meer gebaseerd moet zijn op vertrouwen. Hiermee volgt de VO-raad de aanbevelingen uit het onderzoek van Leisink en Boselie (2014). Zij beargumenteren dat scholen beter kunnen sturen op vertrouwen in plaats van te behalen resultaten en geldende regels of procedures.

Ten tweede wordt er binnen scholen in het voortgezet onderwijs steeds vaker gesproken over vertrouwen. Zo stellen middelbare school docenten Kneyber en Evers in hun boek 'Het Alternatief' (2013) voor om het onderwijssysteem opnieuw in te richten zodat er een sfeer van vertrouwen ontstaat. Ook tijdens het schrijven van dit afstudeeronderzoek en tijdens mijn stage bij Van Beekveld & Terpstra (sinds februari jl. veranderd in B&T Organisatieadvies) – een organisatieadviesbureau in het onderwijs en jeugdzorg - heb ik ervaren dat docenten, schoolleiders en schoolbestuurders in het voortgezet onderwijs regelmatig spreken over vertrouwen¹. Bovendien heeft B&T recent het boek 'Kwaliteitszorg heeft een geest' (Fuite, Bolk, Rood & Haaijer, 2014) gepubliceerd. Vertrouwen komt hierin terug als een van de bouwstenen die het voor scholen in het primair- en voortgezet onderwijs mogelijk maakt om naast verantwoording af te leggen over de onderwijskwaliteit, ook aandacht te hebben voor schoolontwikkeling. Ook wordt beschreven hoe vertrouwen een bijdrage leveren aan onderwijskwaliteit. Hieruit volgt dat er vanuit verschillende plekken behoeften is aan vertrouwen tussen politiek en schoolorganisaties en binnen scholen tussen management en medewerkers.

Dat er regelmatig over vertrouwen wordt gesproken geeft aan dat men het belangrijk vindt. Dit is ook niet verrassend aangezien er veel bekend is over de positieve invloed die vertrouwen heeft op de prestaties van organisaties in het algemeen en scholen in het bijzonder (Bryk & Schneider, 2002; Tschannen-Moran, 2014; Van Maele & Van Houtte, 2009). Als de organisatielagen in een

¹ Een aantal schoolbesturen zijn bewust bezig met het thema vertrouwen in combinatie met integriteit. Bij andere scholen heb ik ervaren dat vertrouwen vaak ter sprake komt bij docenten en schoolleiders en schoolbestuurders, bijvoorbeeld tijdens informele ontmoetingen, vergaderingen of tijdens het opstellen van een nieuw schoolplan. Ook sprak Joseph Kessels (hoogleraar HRM Universiteit Twente) over het belang van vertrouwen in het onderwijs op het symposium 'Vertrouwen werkt Samen!' van het Huis van Vertrouwen. Hij ziet vertrouwen als vereiste voor kennis- en talentontwikkeling in het onderwijs.

school elkaar vertrouwen dan kan een school beter inspelen op nieuwe beleidsmaatregelen, nieuwe of gewijzigde wetgeving en onverwachte omstandigheden. Daarnaast is het met dit vertrouwen voor scholen mogelijk om veranderingen in de werkwijze effectiever te coördineren (McAllister, 1995), draagt het bij aan het realiseren van ambities, een goede samenwerking (Ghaith, 2010) en de onderlinge dialoog binnen scholen. Ook kan vertrouwen dienen als alternatief voor controle, omdat het personen in de organisatie de ruimte geeft om naar eigen inzicht beslissingen te nemen en zich verantwoordelijk te voelen voor de resultaten (Cools, 2005). Verder blijkt uit eerder onderzoek dat de prestaties van leerlingen verbeteren als er meer vertrouwen is tussen docenten en schoolleiders, omdat de inzet voor de leerlingen beter op elkaar afgestemd kan worden (Wahlstrom & Louis, 2008). Kortom, vertrouwen tussen management en docenten draagt bij aan beter functioneren en presteren van scholen in het primair- en voortgezet onderwijs.

Hoewel er steeds vaker gesproken wordt over vertrouwen, wordt niet altijd uitgelegd wat de betekenis er van is. De Onderwijsraad, het Ministerie van OCW, de VO-raad, docenten, schoolleiders en schoolbestuurders willen allen vertrouwen ontvangen en vertrouwen geven, maar wat houdt dit in? Wat betekent het om elkaar te vertrouwen? Welke verwachtingen heeft men van iemand die hij of zij zijn vertrouwen geeft? In het onderwijs is vertrouwen een buzzwoord geworden; het klinkt interessant en iedereen praat er over, maar de duidelijke betekenis ontbreekt (Kneybers & Evers, 2013). Er doet zich op deze manier een spanningsveld voor tussen spreken over vertrouwen en er daadwerkelijk invulling aan kunnen geven. Met als gevolg dat niet duidelijk is hoe je als school een vervolg kan geven aan het spreken over vertrouwen?

Dit onderzoek richt zich op het vertrouwen tussen schoolbesturen, schoolleiding en docenten in het voortgezet onderwijs. De reden om juist op dit vertrouwen in te zoomen is dat het past binnen de adviesvraag van B&T Organisatieadvies. Zij constateren namelijk ook dat het binnen scholen in het voortgezet onderwijs steeds vaker gaat over vertrouwen, en zien daarnaast een belangrijke rol weggelegd voor vertrouwen bij de wijze waarop scholen bezig zijn met kwaliteitszorg (Fuite, Bolk, Rood & Haaijer, 2014). Kwaliteitszorg is het geheel aan maatregelen waarmee een school op systematische wijze de kwaliteit van het onderwijs in brede zin bepaalt, verbetert en bewaakt. B&T Organisatieadvies wil daarom meer te weten komen over wat scholen kunnen doen om vertrouwen concreter te maken. De aanbevelingen in het onderzoek zijn er op gericht om scholen in het voortgezet onderwijs handvatten te bieden bij het creëren van vertrouwen.

1.2. Relevantie van het onderzoek

In de literatuur is veel aandacht voor de positieve invloed die vertrouwen heeft op het functioneren van organisaties en specifiek scholen (o.a. Alesina & La Ferrara, 2002; Connell, Ferres & Travaglione, 2003; Mayer, Davis & Schoorman, 1995; McKnight & Chervany, 1996). Zo draagt vertrouwen bij aan

de samenwerking tussen medewerkers en management omdat de communicatie gemakkelijker verloopt en betere prestaties kunnen worden behaald met minder inspanning (Tschannen-Moran & Hoy, 1998; Alesina & La Ferrara, 2002). Verder draagt vertrouwen bij aan het welzijn van werknemers (Connell, Ferres & Travaglione, 2003) en worden problemen in een organisatie eerder gesignaleerd (Powell, 1990; Putnam, 1993; McKnight & Chervany, 1996; Whitener, Brodt, Korsgaard & Werner, 1998). Ook is er meer samenhang in scholen waar men elkaar vertrouwt en gaan leraren zich meer verantwoordelijk voelen voor het voortbestaan van de organisatie (Hooge, 2014). Managers binnen organisaties waar voldoende vertrouwen is hoeven zich vervolgens minder bezig te houden met het zoeken naar bescherming; werknemers houden zich beter aan afspraken (ook zonder strikte handhaving) omdat zij het belangrijk vinden dat het vertrouwen in stand blijft (Hoy & Tschannen-Moran, 1999). De positieve invloeden van vertrouwen op het functioneren van organisaties maakt het maatschappelijk relevant om te onderzoeken in hoeverre er ook sprake is van vertrouwen in het voortgezet onderwijs in Nederland en hoe schoolorganisaties meer vertrouwen kunnen creëren.

De wetenschappelijke relevantie van dit onderzoek uit zich in het unieke onderzoeksdesign. De bestaande onderzoeken naar vertrouwen zijn enkel gericht op het vertrouwensvraagstuk tussen docenten en management (Moolenaar, 2010; Van Maele & Van Houtte, 2009; Van Maele, Moolenaar & Daly, 2015). Dit houdt in dat sommige onderzoekers vertrouwen benaderen vanuit de docenten en andere onderzoeken vanuit het management. Echter is niet eerder beide benaderingen in één onderzoek gecombineerd én daarbij onderscheid gemaakt tussen schoolleiding en schoolbestuur. De wetenschappelijke relevantie is daarom dat in één studie naar scholen in het voortgezet onderwijs in Nederland de verschillende richtingen van het plaatsen van vertrouwen worden onderzocht. Op deze manier wordt duidelijk of de determinanten voor vertrouwen die in bestaande literatuur zijn beschreven wel op gelijke wijze bepalend zijn voor het vertrouwen dat de verschillende organisatielagen in elkaar plaatsen.

1.3. Doelstelling

Het doel is om inzicht te krijgen in hoe het vertrouwen dat schoolbesturen, schoolleiders en docenten in het voortgezet onderwijs in elkaar plaatsen gedefinieerd kan worden en wat de determinanten zijn voor dit vertrouwen. Om dit te realiseren wordt ten eerste een definitie van vertrouwen gegeven die past bij de relatie en verhoudingen tussen de drie organisatielagen. Op deze manier wordt duidelijk wat het betekent om elkaar te vertrouwen en welke verwachtingen hieruit volgen voor de personen die het vertrouwen geven en ontvangen. Vervolgens worden de determinanten die volgens bestaande wetenschappelijke literatuur bijdragen aan vertrouwen getoetst in de context van dit onderzoek (het voortgezet onderwijs in Nederland). Uiteindelijk gaan

de aanbevelingen over de manieren waarop scholen vertrouwen concreter kunnen maken en vertrouwen kunnen creëren.

1.4. Probleemstelling en onderzoeksvragen

In dit onderzoek is een centrale onderzoeksvraag geformuleerd en meerdere deelvragen. Middels beantwoording van de deelvragen zal de onderzoeksvraag beantwoord kunnen worden. De onderzoeksvraag luidt: *Wat is een passende definitie voor het vertrouwen dat het schoolbestuur, de schoolleiding en docenten plaatsen in de andere organisatielagen en op welke manier hebben de determinanten – zoals die uit bestaande literatuur herleid kunnen worden – invloed op dit vertrouwen binnen scholen in het voortgezet onderwijs in Nederland?*

De context van het onderzoek

De onderzoeksvraag heeft betrekking op schoolbestuurders, schoolleiders en docenten in het voortgezet onderwijs in Nederland. In het hoofdstuk over de context van het onderzoek worden de verantwoordelijkheden en interacties tussen de drie organisatielagen beschreven. De bijbehorende deelvragen zijn voornamelijk beschrijvend van aard:

- Hoe ziet de organisatiestructuur in het voortgezet onderwijs in Nederland er uit?
- Welke verantwoordelijkheden hebben het schoolbestuur, de schoolleiding en docenten in de organisatiestructuur?
- Op welke manier interacteren de drie organisatielagen in het voortgezet onderwijs met elkaar en waarom maakt dit vertrouwen in deze context relevant?

De betekenis en het belang van vertrouwen

Vervolgens wordt in ingegaan op de betekenis van vertrouwen en het belang van vertrouwen voor de wijze waarop scholen bezig zijn met het bewaken en verbeteren van hun onderwijskwaliteit (ofwel: kwaliteitszorg). De tweede deelvraag komt voort uit de vraag van B&T Organisatieadvies om ook te kijken naar vertrouwen in relatie tot kwaliteitszorg. De deelvragen zijn:

- Hoe kan vertrouwen tussen schoolbestuurders, schoolleiders en docenten in het voortgezet onderwijs worden gedefinieerd zodat het past bij de context van dit onderzoek?
- Op welke manier beïnvloedt vertrouwen de wijze waarop scholen werken aan kwaliteitszorg?

De determinanten voor vertrouwen

De laatste drie deelvragen gaan over de determinanten voor vertrouwen zoals die zijn beschreven staan in bestaande wetenschappelijke literatuur. Vervolgens worden deze getoetst in de context van dit onderzoek. De bijbehorende deelvragen zijn:

- Hoeveel vertrouwen plaatsen de schoolbestuurders, schoolleiders en docenten uit dit onderzoek in elkaar?
- Welke determinanten dragen volgens bestaande literatuur bij aan het vertrouwen dat management en docenten in elkaar plaatsen en hoe wordt dit verklaard?
- Op welke manier dragen deze determinanten bij aan het vertrouwen tussen schoolbestuur, schoolleiders en docenten in het voortgezet onderwijs in Nederland?

1.5. Opzet van het onderzoek en leeswijzer

Het onderzoek gaat verder bij hoofdstuk twee waarin de context wordt beschreven. Dit houdt in dat er aandacht is voor de wijze waarop de organisatiestructuur is ingedeeld, de betrokken actoren en de onderlinge verhoudingen tussen de onderscheiden organisatielagen. Het derde hoofdstuk is opgedeeld in een gedeelte over het vinden van een passende definitie van vertrouwen voor de context van dit onderzoek en over het belang van vertrouwen voor kwaliteitszorg. Vervolgens is in hoofdstuk vier aandacht voor de determinanten voor vertrouwen die in de literatuur worden onderscheiden en zijn de hypotheses opgesteld. Hoofdstuk vijf is een beschrijving van de methode van het onderzoek en in hoofdstuk zes is een beschrijving van de data. Daarna volgen de resultaten in hoofdstuk zeven, om in hoofdstuk acht de belangrijkste conclusies en beperkingen te beschrijven. Het onderzoek sluit af met in hoofdstuk negen een viertal beleidsaanbevelingen.

2. Het voortgezet onderwijs in Nederland

Dit onderzoek richt zich op het voortgezet onderwijs in Nederland, in het vervolg aangeduid met de afkorting VO. Na de basisschool (primair onderwijs) gaan kinderen rond hun twaalfde levensjaar naar het VO. Het advies van de basisschool bepaalt op welk niveau een leerling terecht komt: vmbo, havo of vwo. Het vmbo is opgedeeld in vmbo-basis, vmbo-kader, de gemengde- en theoretische leerweg. Dit niveau duurt vier jaar en bereidt voor op het Middelbaar Beroepsonderwijs. Havo duurt vijf jaar en bereidt voor op het Hoger Beroepsonderwijs. Het vwo is vervolgens opgedeeld in Atheneum en Gymnasium, duurt zes jaar en biedt toegang tot het Wetenschappelijk Onderwijs. Een leerling sluit het VO af door de schoolexamens in combinatie met het centraal eindexamen met een voldoende af te ronden.

2.1. De organisatiestructuur voortgezet onderwijs

Scholen in het voortgezet onderwijs beschikken in Nederland over veel autonomie om zelf onderwijsbeslissingen te nemen. Vergeleken met andere landen in Europa worden besluiten vaker genomen op schoolniveau en minder op overheidsniveau (Ministerie van OCW, 2013). Zo kunnen scholen zelf besluiten nemen over het leerplan, leermethoden, personeelszaken en financiën (Inspectie van het Onderwijs, 2014). De rol van de overheid is vooral gericht op het houden van toezicht en het financieren van het onderwijs. De Inspectie van het Onderwijs is namens de overheid verantwoordelijk voor het houden van toezicht op de kwaliteit van het onderwijs, of scholen zich houden aan de wet- en regelgeving en beoordelen de financiën.

In Nederland bestaat het onderscheid tussen openbare en bijzondere scholen in het VO. Openbare scholen zijn voor iedere leerling en docent toegankelijk. Het onderwijs op bijzondere scholen is ingericht op grond van een godsdienst, levensovertuiging of onderwijskundige overtuiging. In het schooljaar 2013/14 telde Nederland totaal 658 scholen voor voortgezet onderwijs en stonden er ongeveer 974 duizend leerlingen ingeschreven in het VO (Centraal Bureau voor de Statistiek [CBS], 2014). De scholen in het VO kunnen onderdeel zijn van een stichting, vereniging of scholengroep. Dit houdt in dat meerdere scholen gezamenlijk worden bestuurd door één schoolbestuur. Het verschil tussen een stichting en vereniging is dat een vereniging leden heeft, namelijk de ouders. Een scholengroep kan een samenwerking zijn van individuele scholen of onderdeel zijn van een vereniging die is opgesplitst in aparte scholengroepen met een eigen bestuur. Het is daarnaast ook mogelijk dat een individuele school een eigen bestuur heeft, in dit geval spreek je van een éénpitter. Steeds vaker maken scholen onderdeel uit van een stichting, vereniging of scholengroep. Zo waren er in Nederland in 2005 nog 368 schoolbesturen en zijn het er momenteel nog 334 (Dienst Uitvoering

Onderwijs, 2013). De schoolgrootte varieert in het VO van minder dan 100 leerlingen tot scholen die tussen de 5000 en 10000 leerlingen hebben. De meeste scholen in het VO telden in het schooljaar 2013/14 tussen de 1000 en 2000 leerlingen (CBS, 2014).

2.2. De drie organisatielagen: schoolbestuur, schoolleiding en docenten

Dit onderzoek gaat over de mate waarin docenten, de schoolleiding en het schoolbestuur in het VO vertrouwen plaatsen in elkaar. Er is voor deze drie onderzoeksgroepen gekozen omdat zij de voornaamste organisatielagen zijn binnen schoolorganisaties en van elkaar afhankelijk zijn bij het realiseren van een goed functionerende school. Deze onderlinge afhankelijkheid maakt vertrouwen een interessant vraagstuk binnen de context van dit onderzoek. Vertrouwen is immers aan de orde als individuen afhankelijk zijn van elkaar om de te gestelde doelen te behalen en te kunnen realiseren wat voor hen belangrijk is (Six, 2010). Voor elk van de drie organisatielagen wordt kort beschreven wie er toe behoren en welke verantwoordelijkheden zij hebben. Er dient te worden opgemerkt dat de wijze waarop individuele scholen zijn georganiseerd erg verschilt tussen, en binnen stichtingen, verenigingen, scholengroepen en éénpitters. Toch wordt geprobeerd om een zo volledig mogelijke beschrijving te geven van de onderzoeksgroepen. De beschrijving heeft in ieder geval betrekking op de scholen die aan dit onderzoek deel hebben genomen.

Het schoolbestuur

Het schoolbestuur is het bevoegd gezag van een stichting, vereniging, scholengroep of éénpitter. Stichtingen, verenigingen en scholengroepen hebben een College van Bestuur [CvB] of Raad van Bestuur [RvB]. Het aantal personen dat zitting neemt in het CvB of de RvB varieert van één tot meerdere personen. Bij éénpitters kan het zijn dat de directeur tegelijkertijd de bestuurder is. In dit onderzoek wordt de directeur-bestuurder tot het schoolbestuur gerekend. Het schoolbestuur wordt ondersteund door een stafdienst of bureausecretariaat en legt verantwoording af aan de Raad van Toezicht [RvT]. Het schoolbestuur is eindverantwoordelijk voor de kwaliteit van het onderwijs op de school of scholen. Indien een school van onvoldoende kwaliteit is wordt het schoolbestuur hiervoor verantwoordelijk gehouden door de Inspectie van het Onderwijs (Donker, Vermeulen & Beek, 2012). Verder stelt het schoolbestuur – in overleg met de school of scholen - het strategisch beleid op. Dit is de missie en visie die geldt voor alle scholen die vallen onder het gezag van het schoolbestuur. Besluiten over de financiering van het onderwijs en huisvesting worden ook door het schoolbestuur genomen. Het verschil tussen enerzijds schoolbesturen van stichtingen, verenigingen en scholengroepen en anderzijds éénpitters is het niveau waarop wordt bestuurd. Bij stichtingen, verenigingen en scholengroepen vindt het bestuur plaats op bovenschol niveau. Dit houdt in dat het schoolbestuur zich enkel bezig houdt met de hoofdlijnen. Terwijl een directeur-bestuurder naast

de hoofdlijnen ook verantwoordelijk is voor de dagelijkse leiding van de school. Verder zijn bovenschoolse besturen vaak apart van de scholen gehuisvest, terwijl directeur-bestuurders een kantoor in de school hebben.

In dit onderzoek behoren tot **het schoolbestuur** één of meerdere personen die deel uitmaken van het CvB of RvB van een stichting, vereniging of scholengroep. In het geval van éénpitters behoort de directeur-bestuurder ook tot het schoolbestuur.

De schoolleiding

De schoolleiding is de dagelijkse leiding van een school. De manier waarop scholen vorm geven aan de schoolleiding is verschillend. De schoolleiding kan bestaan uit een directeur met daaronder adjunct-directeuren. Het hoofd van de dagelijkse leiding kan ook een rector zijn met daaronder conrectoren. Als een school meerdere locaties heeft komt het voor dat er een onderscheid wordt gemaakt tussen directeur en locatiedirecteuren. Bij sommige scholen behoren ook de teamleiders of afdelingsleiders tot de schoolleiding. Indien in een school tijdelijk geen directeur of rector is aangesteld, dan ligt de verantwoordelijkheid bij een interim-directeur. De directeur of rector is het hoofd van de school en de adjunct-directeur(en), conrector(en) en teamleiders zijn in de meeste scholen verantwoordelijk voor een specifiek niveau of onderdeel binnen de school. De leden in de schoolleiding zijn gezamenlijk verantwoordelijk voor de primaire processen in de school. Anders en Kruger (2014) hebben in opdracht van de VO-raad de taken zoals die horen bij de schoolleiding beschreven. De schoolleiding is verantwoordelijk voor de ontwikkeling van de visie van de school die richting geeft aan de organisatie, voor het realiseren van de condities om optimaal te kunnen leren en doceren en voor het stimuleren van de professionele ontwikkeling van de docenten. Daarnaast moet de schoolleiding zorgen voor een samenhangende eenheid binnen de organisatie en continu bezig zijn met het verder ontwikkelen van de school en onderwijskwaliteit.

In dit onderzoek behoren tot **de schoolleiding** de (adjunct)directeuren en (con)rectoren die verantwoordelijk zijn voor de dagelijks leiding van de school. Bij sommige scholen behoren ook de teamleiders en afdelingsleiders tot de schoolleiding. Dit dient dan als zodanig op de website van de school te zijn geformuleerd.

De docenten

De docenten hebben als voornaamste taak het verzorgen van de lessen, het begeleiden van leerlingen en leveren een bijdrage aan de onderwijsontwikkeling. In het VO geeft een docent één of meerdere vakken, afhankelijk van zijn of haar vooropleiding. Ook kan in de vooropleiding onderscheid worden gemaakt tussen eerstegraads en tweedegraads. Eerstegraads docenten hebben

een universitaire master afgerond en mogen lesgeven aan de hele onderbouw en bovenbouw. Tweedegraads docenten hebben een diploma behaald in het Hoger Onderwijs en mogen lesgeven in de onderbouw havo/vwo en bovenbouw vmbo. Daarnaast worden docenten ingedeeld in de salarisschalen LA (alleen in het primair onderwijs), LB, LC en LD. In welke schaal een docent is ingedeeld heeft te maken met de vooropleiding, ervaring en toebedeelde verantwoordelijkheden binnen de school. Een hogere inschaling betekent dat een docent extra taken heeft. Zo richt een docent die in LD is ingeschaald zich meer op de complexere leerlingen en heeft meer verantwoordelijkheden op het gebied van onderwijsontwikkeling.

In dit onderzoek behoren tot **de docenten**, de personen binnen een school die hoofdzakelijk les geven aan leerlingen in het VO. Hierbij is geen onderscheid gemaakt in eerste- of tweedegraads bevoegdheden of verschillende inschalingsmogelijkheden.

2.3. De interacties tussen de drie organisatielagen

Voordat ingegaan kan worden op het vertrouwen dat de drie organisatielagen in elkaar plaatsen is het relevant om te kijken naar de onderlinge interacties en afhankelijkheden tussen de organisatielagen. Vertrouwen is pas aan de orde als er sprake is van afhankelijkheid tussen de persoon die het vertrouwen plaatst en de persoon of personen die het vertrouwen ontvangen. Daarnaast moet het niet mogelijk zijn om de ontvanger(s) van het vertrouwen volledig te kunnen controleren. Zo zit er een zekere onzekerheid verbonden aan het plaatsen van vertrouwen en maakt de persoon die het vertrouwen plaatst zich kwetsbaar voor het gedrag en de handelingen van de ontvanger(s) (Six, 2010).

De interacties kunnen inzichtelijk maken hoe de afhankelijkheden zijn verdeeld, in welke mate het voor een organisatielaag mogelijk is om een ander te controleren en hoe kwetsbaar een organisatielaag is bij het plaatsen van vertrouwen. Overigens geldt opnieuw dat het niet mogelijk is om hier een sluitende beschrijving van te geven, omdat het contact tussen schoolbestuurders, schoolleiders en docenten verschilt per school en persoon. Sommige schoolleiders en schoolbestuurders kiezen er bewust voor om zichtbaar te zijn in de school, waar anderen meer afstand houden. Het beeld dat wordt geschetst is daarom voornamelijk gericht op de formele afspraken en verhoudingen zoals vastgelegd in statuten en reglementen van een school.

Het schoolbestuur is de directe leidinggevende van de schoolleiding. In deze hoedanigheid adviseert, coacht en controleert het schoolbestuur de schoolleiding. De schoolleiding legt ook verantwoording af aan het schoolbestuur. Het formele contact vindt o.a. plaats tijdens directie- of bestuurlijke overleggen en beperkt zich in veel gevallen tot de directeur of rector van een school. De directeur of rector is binnen de schoolleiding het directie aanspreekpunt van het schoolbestuur. Voor

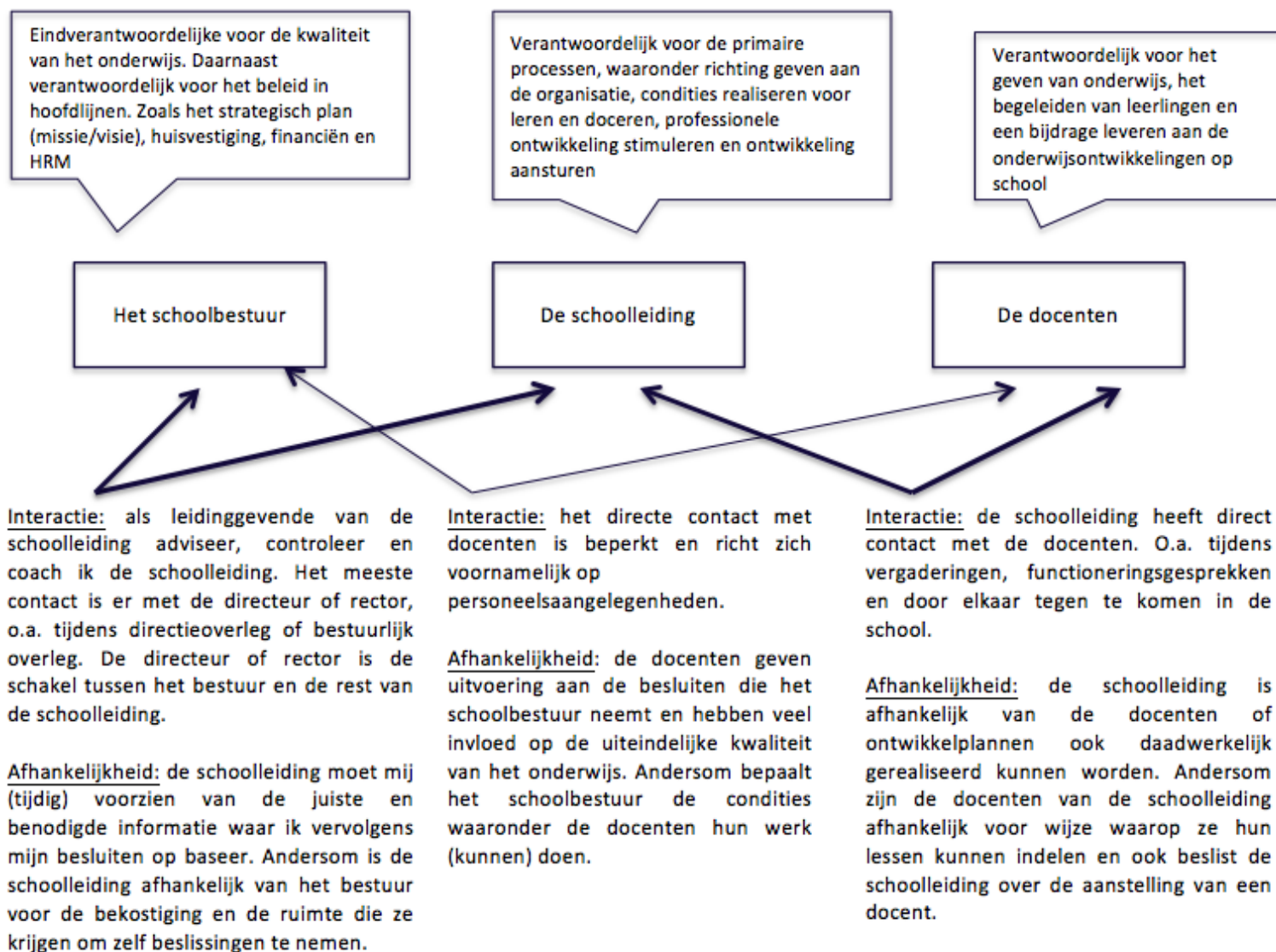
het functioneren van het schoolbestuur is het belangrijk dat zij voldoende geïnformeerd is over de school. Dit betekent dat het schoolbestuur afhankelijk is van de schoolleiding bij het (tijdig) verkrijgen van (de juiste en benodigde) informatie. Andersom is de schoolleiding voor de bekostiging afhankelijk van het schoolbestuur en is het aan het schoolbestuur om te besluiten hoeveel autonomie de schoolleiding krijgt om zelf beslissingen te nemen (Turkenburg, 2008). Overigens zijn beide organisatielagen niet even kwetsbaar. Het schoolbestuur bezit het gezag om te beslissen over de aanstelling van een schoolleider. De kwetsbaarheid van een schoolleider naar een schoolbestuurder is daarom groter dan van het schoolbestuur naar de schoolleiding.

Het contact tussen het schoolbestuur en de docenten beperkt zich voornamelijk tot het informeren over personeelsaangelegenheden, waaronder de Collectieve Arbeidsovereenkomst. Het contact richt zich daarbij vaak tot de stafdienst of het bureausecretariaat van het schoolbestuur. Ook komt het minder voor dat schoolbestuurders zich laten voorzien van informatie vanuit de docenten (Turkenburg, 2008). Ondanks dat beide organisatielagen weinig interacteren met elkaar is er wel sprake van onderlinge afhankelijkheid. Het schoolbestuur wordt immers verantwoordelijk gehouden voor de kwaliteit van het onderwijs en dit kan niet gerealiseerd worden zonder de inzet van docenten. Andersom heeft het schoolbestuur invloed op de condities waaronder docenten hun werkzaamheden kunnen doen. Ook in de relatie schoolbestuur-docenten is sprake van verschil in kwetsbaarheid. Het schoolbestuur staat immers hoger in de organisatie, heeft meer beslissingsbevoegdheden en is daarom minder kwetsbaar dan de docenten die deze bevoegdheden niet hebben.

De docenten hebben direct en indirect contact met de schoolleiding, bijvoorbeeld tijdens vergaderingen, studiedagen, functioneringsgesprekken en door elkaar tegen te komen in de school. Onderwijsontwikkeling komt in veel scholen tot stand in gezamenlijkheid tussen de docenten en schoolleiding. Dit betekent dat de schoolleiding en de docenten van elkaar afhankelijk zijn voor het opstellen en realiseren van de ontwikkelingsplannen. Ook in deze relatie geldt dat de docent over minder bevoegdheden beschikt en daarom kwetsbaarder is in de relatie met de schoolleiding.

Uitzonderingen in het contact tussen schoolbestuur, schoolleiding en docenten zijn er in ieder geval bij éénpitters. De directeur-bestuurder staan dan dicht bij de schoolleidingen waardoor er regelmatig contact is. De directeur-bestuurder wordt zo meer betrokken in de dagelijkse gang van zaken op school. Bovendien is de bestuurder van een éénpitter gehuisvest op de school en komt zodoende gemakkelijker in contact met de docenten.

Figuur 1. Overzicht van verantwoordelijkheden van en interacties tussen de drie organisatielagen



3. Vertrouwen in het voortgezet onderwijs

Dit hoofdstuk begint met een literatuuronderzoek naar de verschillende definities die er in de wetenschappelijke literatuur bestaan van vertrouwen. Hieruit wordt een definitie van vertrouwen gegeven die het past bij dit onderzoek. Vervolgens wordt ingegaan op het belang van vertrouwen voor kwaliteitszorg. Hiervoor is aandacht omdat de beleidsvraag vanuit B&T Organisatieadvies is om nader uit te zoeken op welke manier vertrouwen van belang is voor kwaliteitszorg. Ofwel; het geheel aan maatregelen waarmee een school op systematische wijze de kwaliteit van het onderwijs in brede zin bepaalt, verbetert en bewaakt. In paragraaf 3.2. wordt daarom nader ingegaan op wat kwaliteitszorg inhoud en beargumenteerd waarom vertrouwen hierbij van belang is.

3.1. Definitie van vertrouwen

Vertrouwen is een complex begrip en wordt in de literatuur op verschillende manieren gedefinieerd. Het eerste onderscheid dat gemaakt kan worden is tussen definities van algemeen vertrouwen of specifiek vertrouwen. Algemeen vertrouwen gaat over het plaatsen van vertrouwen in personen waar je onbekend mee bent. Het vertrouwen richt zich in dit geval op alle mogelijke anderen. Bijvoorbeeld in hoeverre je vindt dat in het algemeen de meeste mensen te vertrouwen zijn? Herreros (2004) definieert algemeen vertrouwen als *“a more or less well-grounded expectation about the preferences of other people”* (p.8). In deze definitie wordt vertrouwen beschouwd als de verwachting van de persoon die het vertrouwen plaatst over de wijze waarop de onbekende anderen zullen handelen. De definitie van Delhey (2005) sluit hierop aan *“trust is the belief that others will not deliberately or knowingly do us harm, if they can avoid it, and will look after our interest, if this is possible”* (Delhey, 2005, p.311). In dit geval wordt - naast een verwachting over het gedrag van anderen - ook de verwachting uitgesproken dat anderen (indien mogelijk) rekening houden met de belangen van de persoon die het vertrouwen plaatst.

Dit onderzoek benadert vertrouwen vanuit de personen (schoolbestuurders, schoolleiders en docenten) die het vertrouwen plaatsen en in paragraaf 2.3 is beschreven dat deze personen elkaar kennen. Dit betekent dat er in dit onderzoek geen sprake is van algemeen, maar van specifiek vertrouwen. Specifiek vertrouwen gaat over het vertrouwen dat iemand plaatst in één of meerdere anderen waarmee hij of zij in meer of mindere mate bekend is. Mishra (1996) definieert specifiek vertrouwen als *“trust is one party’s willingness to be vulnerable to another party based on the belief that the latter party is (a) competent, (b) reliable, (c) open and (d) concerned”* (p.265). Dit betekent dat vertrouwen de bereidheid is om je kwetsbaar op te stellen richting specifieke anderen, omdat je gelooft dat deze anderen competent, betrouwbaar, open en betrokken zijn. In deze definitie worden

de persoonskenmerken benoemd die iemand betrouwbaar maken. In de literatuur zijn vertrouwen en betrouwbaarheid twee concepten die veelal niet los van elkaar worden gezien (Bauer, 2014; Nannestad, 2008). Als we vertrouwen willen definiëren moet dus ook rekening gehouden worden met het geloof in de betrouwbaarheid. Overigens gaat het hierbij om de subjectieve inschatting van de persoon die het vertrouwen plaatst in de betrouwbaarheid van de persoon op wie het vertrouwen betrekking heeft. Er is dus niet per se sprake van daadwerkelijke betrouwbaarheid.

Meer recente definities van specifiek vertrouwen zijn die van Buskens (2002) en Hardin (2006). Deze definities zijn opvallend omdat ze het verband tussen de concepten van vertrouwen en betrouwbaarheid minder expliciet beschrijven. Buskens (2002) definieert vertrouwen als *“trust is the trustfulness of a trustor: the extent to which the trustor is willing to take the risk of trust being abused by the trustee”* (p.8). De trustor is in dit geval de persoon die het vertrouwen geeft en de persoon of personen die het ontvangen worden zijn de trustee. In de definitie van Buskens is vertrouwen de bereidheid van de trustor om het risico te lopen dat het vertrouwen wordt geschonden door de trustee. De definitie van Hardin (2006) sluit hier op aan *“for us to trust you we must believe your motivations toward us are to serve our interest, broadly conceived, with respect to the issues at stake”* (p.68). Dit houdt in dat de trustor moet geloven dat de personen die het vertrouwen ontvangen rekening houden met de belangen die op het spel staan voor de trustor.

In dit onderzoek willen we ook weten waar het plaatsen van vertrouwen op is gebaseerd. Dit kan alleen door naast vertrouwen ook het geloof in de betrouwbaarheid expliciet te beschrijven in de definitie. Volgens de definitie van Mishra (1996) dient de trustor te geloven in de vier kenmerken die de trustee betrouwbaar maken voordat hij of zij zich kwetsbaar opstelt. In de definitie van Buskens (2002) wordt dit echter niet duidelijk. Net als dat in de definitie van Hardin (2006) niet wordt verhelderd wanneer het geloof dat de trustee rekening houdt met de belangen van de trustor groter is. Omdat we in dit onderzoek te weten willen komen hoe je vertrouwen creëert is het van belang dat de redenen voor het vertrouwen duidelijk zijn (Six, 2010). Dit kan door zowel vertrouwen als betrouwbaarheid te betrekken in de definitie. Het is dan mogelijk om te bepalen onder welke omstandigheden een persoon meer vertrouwen plaatst.

Hieruit volgt dat voor dit onderzoek de meest passende definitie voor vertrouwen een definitie is van specifiek vertrouwen gebaseerd op het geloof in de betrouwbaarheid. Er dient dan alleen nog rekening gehouden te worden met de context van het onderzoek, omdat de kenmerken die belangrijk zijn voor het geloof van de trustor in de betrouwbaarheid van de trustee worden bepaald door de context (Bauer, 2014; Mayer, Davis & Schoorman, 1995; Tschannen-Moran & Hoy, 2000). De context bepaalt op welke manier de trustor en trustee van elkaar afhankelijk zijn (Schoorman, Mayer & Davis, 2007; Six, 2010). Zo zijn collega's binnen een organisatie van elkaar afhankelijk als het gaat om ieders bijdrage aan het realiseren van het eindproduct maar is de afhankelijkheid bij vertrouwen

tussen vrienden van een ander soort. Het geloof dat de trustee voldoende bekwaam is, is bijvoorbeeld meer van belang voor het geven van vertrouwen in de context van een organisatie, dan als het gaat om vertrouwen plaatsen in een privésfeer. De reden is dat goede prestaties en resultaten binnen de context van een organisatie van groter belang zijn.

Een veel gebruikte definitie voor vertrouwen in de organisatie literatuur is die van Mayer, Davis en Schoorman (1995) *“trust is the willingness of a party to be vulnerable to the actions of another party based on the expectation that the other will perform a particular action important to the trustor, irrespective of the ability to monitor or control that other party”* (p.712). Dit betekent dat vertrouwen de bereidheid is van een persoon om zich kwetsbaar op te stellen richting de acties van anderen, gebaseerd op de verwachting dat deze anderen handelen op een manier die belangrijk is voor de persoon die het vertrouwen plaatst. Los van de mogelijkheden om deze handelingen te monitoren of controleren. Vervolgens onderscheiden Mayer, Davis en Schoorman (1995) drie kenmerken als reden voor het vertrouwen, namelijk bekwaamheid, integriteit en welwillendheid. Het nadeel van deze definitie is dat het niet past bij de verhouding tussen de drie organisatielagen. Zo is de mogelijkheid om de ander te monitoren en controleren in de interacties tussen schoolbestuur, schoolleiding en docenten wel degelijk van invloed. Hogere organisatielagen hebben immers meer mogelijkheden om organisatielagen onder hen te controleren, dan andersom.

De context van dit onderzoek vraagt daarom om een nog context-specifiekere definitie van vertrouwen gericht op schoolorganisaties. Hoy en Tschannen-Moran hebben veel onderzoek gedaan naar scholen en vertrouwen binnen scholen. Zij definiëren vertrouwen als *“trust is the willingness of a party to be vulnerable to another party based on the confidence that the latter party is benevolent, reliable, competent, honest and open”* (Hoy & Tschannen-Moran, 1999, p.189). Dit houdt in dat vertrouwen tussen het schoolbestuur, de schoolleiding en docenten gebaseerd is op de bereidheid om zich kwetsbaar naar elkaar op te stellen, omdat ze geloven dat de anderen welwillend, geloofwaardig, bekwaam, integer en transparant zijn. Deze kenmerken voor betrouwbaarheid zijn verleend aan onderzoeken naar scholen en zijn het meest van toepassing op de wijze waarop de afhankelijkheden binnen schoolorganisaties verdeeld zijn (Tschannen-Moran, 2014). De mate waarin er sprake is van controlemogelijkheden wordt hierin bewust niet meegenomen omdat deze in de context van dit onderzoek niet voor alle organisatielagen gelijk zijn.

De definitie van Hoy en Tschannen-Moran (1999) is voor dit onderzoek uiteindelijk de meest passende definitie voor vertrouwen. Met deze definitie is het namelijk mogelijk om het vertrouwen tussen twee of meerdere personen te beschrijven die elkaar kennen, het beschrijft de reden om vertrouwen te plaatsen en vult deze ook in voor de specifieke context van het onderwijs. Er is nog wel een kleine aanpassing gedaan in deze bestaande definitie: de kenmerken van betrouwbaarheid - die oorspronkelijk onderdeel zijn van de definitie - zijn ondergebracht onder 'betrouwbaarheid'. De

formele definitie van vertrouwen is dan: *“Vertrouwen is de bereidheid van de trustor om zich kwetsbaar op te stellen richting de trustee, gebaseerd op het geloof dat de trustee betrouwbaar is”*.

De kenmerken voor het geloof in betrouwbaarheid zijn:

- Welwillendheid = de trustee houdt in zijn handelen rekening met de belangen en het welzijn van de trustor (Tschannen-Moran, 2014).
- Geloofwaardigheid = de trustee komt zijn afspraken na en neemt verantwoordelijkheid voor zijn gedrag (Tschannen-Moran, 2014).
- Bekwaamheid = De trustee bezit over de juiste vaardigheden en competenties om zijn werk goed te doen (Mayer, Davis & Schoorman, 1995)
- Integriteit = de trustee is eerlijk en oprecht (Tschannen-Moran & Hoy, 2000).
- Transparantie = de trustee deelt belangrijke informatie en geeft inzicht in de wijze waarop processen plaatsvinden (Tschannen-Moran, 2014).

3.2. De rol van vertrouwen bij kwaliteitszorg

B&T Organisatieadvies constateert dat vertrouwen een belangrijke bijdrage kan leveren aan de wijze waarop scholen bezig zijn met kwaliteitszorg. Ze beargumenteren dat vertrouwen voorwaardelijk is aan het kunnen voeren van een professioneel dialoog tussen management en medewerkers en zodoende bijdraagt aan de onderwijskwaliteit (Fuite, Bolk, Rood & Haaijer, 2014). Daarnaast zijn er mogelijk nog andere redenen waarom vertrouwen belangrijk kan zijn bij kwaliteitszorg. In deze paragraaf wordt daarom verder ingegaan op verklaringen die in de wetenschappelijke literatuur te vinden zijn voor dit verband. Dit moet inzichtelijk maken waarom vertrouwen voor scholen belangrijk is bij het verbeteren en bewaken van de onderwijskwaliteit.

Kwaliteitszorg is het geheel aan maatregelen waarmee een school op systematische wijze de kwaliteit van het onderwijs in brede zin bepaalt, verbetert en bewaakt (Naber, Overdiep & Van Rooijen, 2006). Sinds de invoering van de ‘Kwaliteitswet’ in 1998 zijn alle scholen verplicht om aan kwaliteitszorg te werken. Dit houdt in dat scholen doelgericht bezig dienen te zijn met het waarborgen van de onderwijskwaliteit. Of onderwijskwaliteit op een school voldoende is stelt de Inspectie van het Onderwijs vast aan de hand van de opbrengsten. De opbrengsten van een school worden bepaald door het aantal leerlingen dat het VO afrondt zonder vertraging en/of afstroom naar een lager niveau. Daarnaast wordt gekeken of de relatieve cijfers op het centraal eindexamen voldoende zijn en of er geen sprake is van discrepantie tussen de resultaten op de schoolexamens en centrale eindexamens (Inspectie van het Onderwijs, 2011). De maatregelen die scholen nemen om te werken aan deze opbrengsten maken onderdeel uit van het kwaliteitszorgsysteem. Dit systeem omvat de regels en procedures die een school inzet om te werken aan het behouden en verbeteren van de onderwijskwaliteit.

De wijze waarop scholen hun kwaliteitszorgsysteem hebben ingericht is één van de vraagstukken waar B&T Organisatieadvies zich mee bezig houdt. Ze signaleert hierbij dat de behoeften rondom kwaliteitszorg aan het verschuiven zijn; de verantwoordelijkheden worden meer verdeeld in de scholen en docenten worden vaker betrokken om na te denken over de kwaliteit van het onderwijs en gestimuleerd om zich hier ook verantwoordelijk voor te voelen (B&T Organisatieadvies, 2014). Kwaliteitszorg wordt minder top-down aangestuurd en is steeds meer verankerd in de organisatie zelf. Deze verschuiving past bij de ideeën die er momenteel in het onderwijs zijn over professionele ruimte (Hulsbos, Andersen, Kessels & Wassink, 2012). Professionele ruimte veronderstelt dat docenten meer zeggenschap krijgen over de procedures binnen de school en zich meer eigenaar gaan voelen over de primaire processen. Waar eerst alleen de schoolleiding verantwoordelijkheid voor droeg (Hulsbos, et al., 2012). Het gevolg van de verschuiving naar meer gedeelde verantwoordelijkheden is dat schoolleiders gevraagd wordt om de controle meer los te laten. Tevens nemen door het delen van de verantwoordelijkheden ook de afhankelijkheden tussen de organisatielagen toe. De kwaliteit van het onderwijs wordt immers niet meer gewaarborgd door één organisatielaag (B&T Organisatieadvies, 2014). Meer afhankelijkheid en tegelijkertijd minder controle maken het belangrijker dat personen in de organisatie elkaar vertrouwen (Six, 2010).

Vertrouwen kan er allereerst voor zorgen dat schoolleiders meer ruimte durven te geven aan docenten. Pas als schoolleiders zich daadwerkelijk kwetsbaar durven op te stellen is het mogelijk om beslissingsruimte te geven aan de docenten (Cools, 2005). Ook zal vertrouwen er voor zorgen dat personen meer betrokken raken bij de organisatie. Dit komt doordat de resultaten meer worden beschouwd als gevolg van de eigen inzet en ook de motivatie om zich in te zetten toeneemt (Browning, 2014; Cools, 2005). Het plaatsen van vertrouwen in docenten zal er dus toe kunnen leiden dat de bereidheid van docenten om zich in te zetten voor de kwaliteit en kwaliteitsverbeteringen toeneemt. Docenten krijgen dan niet alleen professionele ruimte maar gaan hier ook gebruik van maken (Hulsbos, et al., 2012). Een ander voordeel van vertrouwen is dat de organisatielagen onzekerheden en kwetsbaarheden die horen bij verandering beter kunnen accepteren (Bartram & Casimir, 2007).

4. Determinanten van vertrouwen in scholen

In dit hoofdstuk worden drie determinanten beschreven voor het vertrouwen dat het schoolbestuur, de schoolleiding en docenten in het VO in elkaar plaatsen. De determinanten zijn herleid uit bestaande wetenschappelijke literatuur omtrent het creëren van vertrouwen binnen organisaties en specifiek schoolorganisaties. Om te beginnen wordt ingegaan op het bezit van sociaal kapitaal in de relatie met de andere organisatielagen en hoe dit kan bijdragen aan het plaatsen van vertrouwen (paragraaf 4.1.). De tweede determinant gaat over de wijze waarop de formele structuur in de school wordt ervaren (paragraaf 4.2.) en de derde determinant gaat over het schoolklimaat (paragraaf 4.3).

Er is juist voor deze determinanten gekozen omdat dit onderzoek geïnteresseerd is in de interacties tussen de drie organisatielagen en hoe scholen vervolgens door middel van beleidsmaatregelen op deze processen kunnen sturen. Er is minder aandacht voor algemenere kenmerken voor het creëren van vertrouwen (bijvoorbeeld geslacht of schoolgrootte). Dit hangt namelijk meer samen met eenzijdige beslissingen (hoeveel mannelijke en vrouwelijke docenten neemt een school aan). Voor de algemene kenmerken wordt daarom alleen gecontroleerd. In paragraaf 6.3. wordt beschreven waarom gekozen is om voor deze kenmerken te controleren.

4.1. De invloed van sociaal kapitaal op vertrouwen

In de literatuur is relatief veel geschreven over de relatie tussen actoren en hoe dit kan bijdragen aan het plaatsen van vertrouwen. Verklaringen zijn voornamelijk te vinden in de literatuur over sociale netwerken (Burt, 2000; Buskens, 2002; Granovetter, 1985; Krackhardt, 1992; Van Maele, Moolenaar & Daly, 2015). Granovetter (1985) laat zien dat het plaatsen van vertrouwen een gevolg is van sociale interacties tussen individuen en dat vertrouwen zich sneller ontwikkelt tussen individuen die meer wederzijdse vrienden hebben. Ook kan vertrouwen toenemen naarmate sociale relaties zich verder ontwikkelen (Gambetta, 1988). De reden hiervoor is dat als de trustor en de trustee vaker met elkaar interacteren zij meer bekend raken met elkaar en het geloof in de betrouwbaarheid van de ander toeneemt (Baier, 1986; Tsai & Goshal, 1998). Verder is er ondersteuning gevonden dat door regelmatig werk gerelateerde zaken te bespreken met verschillende organisatielagen het vertrouwen in deze organisatielagen toeneemt (Moolenaar, 2010). Net als dat meer sociale relaties met anderen in een school leidt tot het plaatsen van meer vertrouwen in collega's (Coburn & Russell, 2008; Moolenaar, 2010). Uit de sociale netwerk-literatuur volgt dus dat relaties tussen twee of meer individuen, en de structuur van sociale netwerken, kunnen bijdragen aan het vertrouwen dat zij in elkaar plaatsen.

De verklaring voor de invloed van de relatie tussen de trustor en trustee op het plaatsen van vertrouwen wordt gegeven door middel van de *Social Capital Theory*. Het idee achter deze theorie is dat de sociale netwerken waarde hebben. De waarde wordt bepaald door de structuur van een sociale netwerk en de toegang die de relaties bieden tot hulpbronnen die zich in een netwerk bevinden (Lin, 1999; Molenaar, 2012; Quite, Hofstra, Knigge & De Schipper, 2013). De hulpbronnen kunnen bestaan uit kennis, informatie en steun en zijn voorbeelden van het sociaal kapitaal waarover een individu kan beschikken (Adler & Kwon, 2002; Coleman, 1990; Quite, et al., 2013). In de literatuur wordt het verband tussen sociaal kapitaal en vertrouwen verschillend benaderd (Adler & Kwon, 2002). Sommige onderzoekers stellen vertrouwen gelijk aan sociaal kapitaal. Dit betekent dat vertrouwen een vorm is van steun die is ingebed in een sociaal netwerk (Burt, 2000; Fukuyama, 1995). Andere onderzoekers beargumenteren dat vertrouwen plaatsen in anderen leidt tot meer sociaal kapitaal (Coleman, 1990; Putnam, 1993). In dit geval zorgt het hebben van vertrouwensrelaties met anderen voor een grotere bereidheid van deze individuen om jou te voorzien van kennis, informatie en steun (Adler & Kwon, 2002). In recenter onderzoek wordt vertrouwen beschouwd als gevolg van het beschikken over sociaal kapitaal. Deze onderzoekers beargumenteren dat meer sociaal kapitaal leidt tot meer vertrouwen (Buskens, 2002; Lin, 1999; Torsvik, 2000). Door de verschillende benaderingen is het niet direct duidelijk hoe vertrouwen en sociaal kapitaal zich tot elkaar verhouden.

Een mogelijke verklaring voor de verschillende benaderingen kan zijn dat de onderzoekers vertrouwen verschillend definiëren (Molm, Schaefer & Collet, 2009). Traditioneel wordt vertrouwen beschouwd als *resilient trust* (Coleman, 1990; Fukuyama, 1995; Putnam, 1993). Zo beargumenteert Coleman (1990) dat vertrouwen een manier is om affectie te tonen en goed te doen. Met als gevolg dat als vertrouwen toeneemt ook de bereidheid toeneemt om de trustee van hulpbronnen te voorzien. Tegenwoordig wordt vertrouwen vaker gedefinieerd als *fragile trust* (Buskens, 2002; Lin, 1999; Torsvik, 2000). Dit is gebaseerd op het idee dat individuen van elkaar afhankelijk dienen te zijn om te vertrouwen (o.a. Buskens, 2002; Hardin, 2006; Hoy & Tschannen-Moran, 1999). Beschikking hebben over meer sociaal kapitaal betekent dan dat er meer mogelijkheden zijn om kennis te vergaren over de betrouwbaarheid van de trustee en daarmee het vertrouwen toeneemt (Buskens, 2002). In dit onderzoek is vertrouwen gedefinieerd volgens *fragile trust*, omdat er sprake is van afhankelijkheid tussen de drie organisatielagen (Molm, Schaefer & Collet, 2009). Daarom wordt hieronder beargumenteerd dat het beschikken over meer sociaal kapitaal zorgt voor het plaatsen van meer vertrouwen.

Ten eerste draagt sociaal kapitaal bij aan het plaatsen van vertrouwen als er gelijkwaardige en wederzijdse uitwisseling van hulpbronnen plaatsvindt tussen twee of meerdere individuen (Molm, Takahashi & Peterson, 2000). Dit betekent dat er sprake is van reciprociteit. In relaties die zich op

deze manier kenmerken ontwikkelen zich vaak gedeelde belangen en is het mogelijk om beslissingen te baseren op ervaring uit het verleden (Moolenaar, 2010). Ook wordt bij reciprociteit elkaar meer steun geboden en is men opener naar elkaar (Van Maele, Moolenaar & Daly, 2015). In de context van dit onderzoek kan reciprociteit zichtbaar worden in een relatie tussen twee organisatielagen die elkaar voorzien van informatie, ondanks dat zij hier toe niet verplicht zijn. Net als dat er sprake is van tweerichtingsverkeer. De schoolleiding voorziet de docenten van informatie over ontwikkelingen indien die zich voordoet en invloed hebben op het werk van de docenten. Docenten voorzien de schoolleiding van steun zodra er een moeilijk besluit genomen moet worden. Op deze manier raken schoolleiders en docenten meer bij elkaar betrokken.

In wederkerige relaties wordt ook meer veiligheid ervaren. Dit komt omdat de individuen die betrokken zijn bij elkaar minder snel schaden zullen toebrengen aan de relatie. Het gevolg is dat men zich sneller kwetsbaar op durft te stellen (Nahapiet & Goshal, 1998). Zo zullen schoolleiders en docenten die voordeel kunnen doen met hun onderlinge relatie deze relatie graag in stand houden. Op deze manier wordt een veilige omgeving gecreëerd waarin docenten en schoolleiders zich kwetsbaar op durven te stellen naar elkaar. Daarbij maken de ervaringen uit het verleden het gemakkelijker om in te schatten hoe betrouwbaar de trustee is. Positieve eerdere ervaringen kunnen tot positieve verwachtingen in de toekomst leiden (Van Maele, Moolenaar & Daly, 2015). Beide leiden er uiteindelijk toe dat de organisatielagen meer vertrouwen plaatsen in elkaar.

Naast de relaties tussen twee of meer individuen kan de structuur van sociale netwerken invloed hebben op het plaatsen van vertrouwen. Zo vindt Moolenaar (2010) dat docenten die meer persoonlijk contact hebben met andere docenten en schoolleiders meer vertrouwen plaatsen (Moolenaar, 2010). Haar verklaring is dat individuen die meer persoonlijk contact hebben met anderen[§] kunnen beschikken over meer kennis en daarom een betere inschatting kunnen maken over de betrouwbaarheid van de trustee (Van Maele, Moolenaar & Daly, 2015). Dit onderzoek gaat echter niet in op de structuur van een sociale netwerk. De reden is dat de interacties tussen schoolbestuurders, schoolleiders en docenten grotendeels formeel zijn vastgelegd.

Samenvattend is reciprociteit in de relatie tussen de trustor en de trustee een vorm van sociaal kapitaal dat leidt tot het plaatsen van meer vertrouwen. De verklaring hiervoor is dat wederkerige relaties een veiligere omgeving bieden voor de trustor om zich kwetsbaar op te stellen en het gemakkelijker is om een inschatting te maken over de betrouwbaarheid van de trustee.

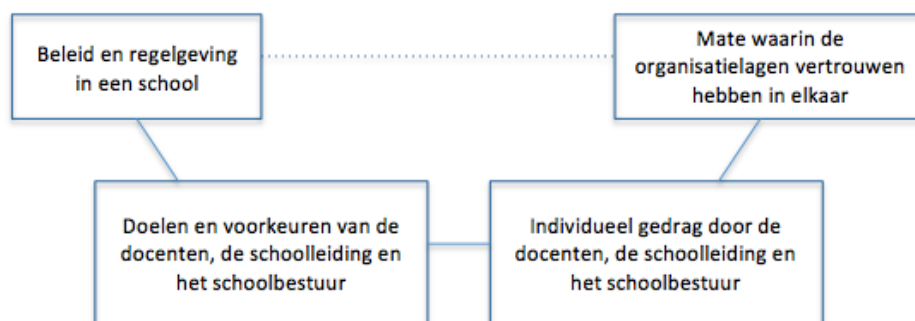
Hypothese 1a: *Naarmate schoolleiders beschikking hebben over meer sociaal kapitaal in de relatie met de andere organisatielagen, des te meer vertrouwen zij plaatsen in de andere organisatielagen.*

Hypothese 1b: *Naarmate docenten beschikking hebben over meer sociaal kapitaal in de relatie met de andere organisatielagen, des te meer vertrouwen zij plaatsen in de andere organisatielagen.*

4.2. De invloed van de formele structuur in de school op vertrouwen

Uit bestaand onderzoek blijkt dat de institutionele mechanismen, zoals beleid en regelgeving invloed kunnen hebben op de hoeveelheid vertrouwen in organisaties (Tschannen-Moran, 2014). In dit onderzoek is daarom aandacht voor de formele structuur in de school en het schoolklimaat. In het verklaren van deze determinanten voor vertrouwen wordt gebruik gemaakt van het micro-macro-model van Coleman (1990). In dit model staat centraal hoe een bewuste acties van een individu op microniveau worden beïnvloed door de beperkingen en kansen die het systeem aan dit gedrag oplegt en hoe de gedragingen van meerdere individuen samen vervolgens het systeem op macroniveau vormgeven. Dit onderzoek gaat over de wijze waarop de drie onderzoeksgroepen de formele structuur en het schoolklimaat *ervaren* en is gericht op het vertrouwen van een individu en niet van een organisatie als geheel. Daarom blijven de verklaringen in dit onderzoek beperkt tot het microniveau in het model van Coleman.

Figuur 2. Voorbeeld van het micro-macro-model van Coleman



In paragraaf 2.1. is beschreven dat scholen veel ruimte krijgen van de overheid om zelf beslissingen te nemen over de organisatie van het onderwijs. Dit houdt in dat scholen kunnen zelf bepalen hoe ze de formele structuur inrichten en hier verschillend invulling aan kunnen geven. Het gaat dan om de wijze waarop de taken onderling zijn verdeeld, de hiërarchie is opgebouwd, hoeveel ruimte er is voor de professionaliteit van docenten en schoolleiders en de wijze waarop regels en procedures worden gehandhaafd (Hoy & Sweetland, 2001). Hoy en Sweetland (2000;2001) laten zien dat scholen waar docenten zeggenschap ervaren over de procedures binnen de school en zich eigenaar voelen over de primaire processen, meer vertrouwen plaatsen in elkaar en in de schoolleiding. Ook laat bestaand

onderzoek zien dat er meer vertrouwen is in scholen waar besluiten gezamenlijk worden genomen en procedures flexibel kunnen worden toegepast (Bryk & Schneider, 2002; Tschannen-Moran, 2009;2014). De inrichting van de formele structuur draagt zo bij aan het plaatsen van vertrouwen.

Er worden in de literatuur twee type formele structuren onderscheiden. De eerste is de faciliterende formele schoolstructuur waarin de organisatielagen ervaren dat besluiten in gezamenlijkheid worden genomen, docenten worden betrokken bij de besluitvorming en er geloof is in elkaars professionaliteit en expertise (Hoy & Sweetland, 2001). Daarnaast zijn de regels in een faciliterende structuur niet onbeweeglijk. Oftewel, er is ruimte om van bestaande regels en procedures af te wijken als de situatie daar om vraagt (Adler & Borys, 1996; Tschannen-Moran, 2009). Tegenover een faciliterende structuur staat een beperkende formele structuur. In scholen die volgens deze structuur zijn ingericht ligt de beslissingsbevoegdheid bij één persoon of organisatielaag, vaak is dit het schoolbestuur of de schoolleiding (Hoy & Sweetland, 2001). Scholen streven hiermee naar voorspelbaarheid en controle (Hoy & Sweetland, 2001). Een groot verschil tussen beide structuren is de professionele ruimte die wordt ervaren. In een faciliterende structuur ervaren docenten en schoolleiders veel zeggenschap en verantwoordelijkheid, terwijl hier in een beperkende formele structuur minder ruimte voor is.

Een mogelijke verklaring voor het verband tussen een faciliterende formele structuur en vertrouwen kan zijn dat het ervaren van een faciliterende structuur meer kansen biedt voor de organisatielagen om vertrouwen te plaatsen. Cools (2005) zegt hierover: *“Meer beslissingsruimte krijgen betekent vertrouwen krijgen en vertrouwen krijgen is vertrouwen geven”* (p. 116). In de context van dit onderzoek kan dit betekenen dat het ervaren van een faciliterende formele structuur de organisatielagen het idee geven dat ze worden vertrouwd. Ze krijgen de ruimte om zelf beslissingen te nemen en er is minder controle. Uiteindelijk passen de voorkeuren en doelen van de individuen zich aan deze situatie aan en ontwikkelen de organisatielagen een eigen voorkeur voor meer vertrouwen. Zo zal een docent die ervaart dat hij of zij de ruimte krijgt om zelf beslissingen te nemen en gebruik kan maken van zijn of haar eigen professionaliteit, ervaren dat er vertrouwen is. Om vervolgens zijn of haar eigen voorkeuren zich hier op aan te passen, het vanzelfsprekend wordt dat men elkaar vertrouwd en de docent zich hier ook naar gaat gedragen. Hieruit volgt dat hij of zij zelf dan ook meer vertrouwen zal gaan plaatsen in de andere organisatielagen.

Samenvattend geeft een meer faciliterende formele schoolstructuur het gevoel dat er binnen de school vertrouwen is in elkaar en passen de voorkeuren, doelen en het gedrag van individuen in de school zich aan deze ervaring aan. Zodat uiteindelijk schoolbestuurders, schoolleiders en docenten ook meer bereid zijn om vertrouwen te plaatsen.

Hypothese 2a: *Naarmate de formele structuur in de school meer als faciliterend wordt ervaren, des te meer vertrouwen schoolleiders plaatsen in de andere organisatielagen.*

Hypothese 2b: *Naarmate de formele structuur in de school meer als faciliterend wordt ervaren, des te meer vertrouwen docenten plaatsen in de andere organisatielagen.*

4.3. De invloed van het schoolklimaat op vertrouwen

De derde determinant voor vertrouwen die uit de literatuur te herleiden is, is de wijze waarop de organisatielagen het schoolklimaat ervaren. In de literatuur wordt het schoolklimaat beschreven als de wijze waarop schoolbestuurders, schoolleiders en docenten de school “ervaren”, ofwel de persoonlijkheid van de school (Tarter, Bliss & Hoy, 1989). Op deze manier blijft echter nog onduidelijk wat het precies inhoud en is het moeilijk meetbaar te maken. Als vervolg hierop hebben Hoy, Smith en Sweetland (2003) het concreter proberen te maken en definiëren een open schoolklimaat als een omgeving waarin de drie organisatielagen respect hebben voor elkaar en elkaars expertise. Ook is men eerlijk met elkaar, betrokken bij elkaars welzijn en toont zich collegiaal. Tegenover een open schoolklimaat staat een meer gesloten schoolklimaat waarin men individualistischer is opgesteld, er weinig steun is aan elkaar en wordt ervaren dat er veel onderlinge controle is (Tarter, Bliss & Hoy, 1989). Het schoolklimaat is verschillend van de formele structuur omdat het gaat over hoe de organisatielagen op informele in plaats van formele wijze met elkaar omgaan (Tschannen-Moran, 2000).

In de wetenschappelijke literatuur is reeds onderzocht hoe een open schoolklimaat kan leiden tot meer vertrouwen tussen management en medewerkers in het onderwijs (Cohen, et al., 2009; Tarter, Bliss & Hoy, 1989; Tschannen-Moran, 2000;2014). Zo wordt beschreven hoe een open schoolklimaat en vertrouwen elkaar kunnen versterken. Leidinggevenden en docenten die open en collegiaal zijn met elkaar dwingen vertrouwen af en bieden een veilige omgeving waarin vertrouwen tot stand kan komen (Tarter, Bliss & Hoy, 1989). Het ervaren van veiligheid zorgt namelijk dat individuen sneller bereid om zich kwetsbaar op te stellen (Thapa, et al., 2013). Met empirisch onderzoek hebben Tarter en Hoy (1988) laten zien dat docenten meer vertrouwen plaatsen in schoolleiders die zich betrokken, collegiaal en beschermend gedragen richting hun docenten.

De verklaring voor dit verband tussen het ervaren van een open schoolklimaat en het plaatsen van vertrouwen begint bij de invloed die het ervaren van een open schoolklimaat heeft op de voorkeuren en doelen van schoolbestuurders, schoolleiders en docenten. Het idee hierachter is dat zij hetgeen dat zij ervaren in het schoolklimaat zullen internaliseren als eigen voorkeur en hun doelen hieraan aanpassen. Vervolgens raken de organisatielagen meer betrokken bij elkaar en wordt het belang van het voortbestaan van de organisatie meer geïnternaliseerd (Tarter, Bliss & Hoy, 1989). Zo kan een schoolleider ervaren dat het in de school belangrijk wordt gevonden dat iedereen met

plezier naar het werk gaat en elkaar expertise en professionaliteit wordt gewaardeerd deze waarden beschouwen als zijn eigen voorkeuren en doelen. Het de schoolleider dan niet meer alleen om de prestaties maar hij zal ook streven naar een werkomgeving waarin men zich prettig voelt (Hoy, Smith & Sweetland, 2003).

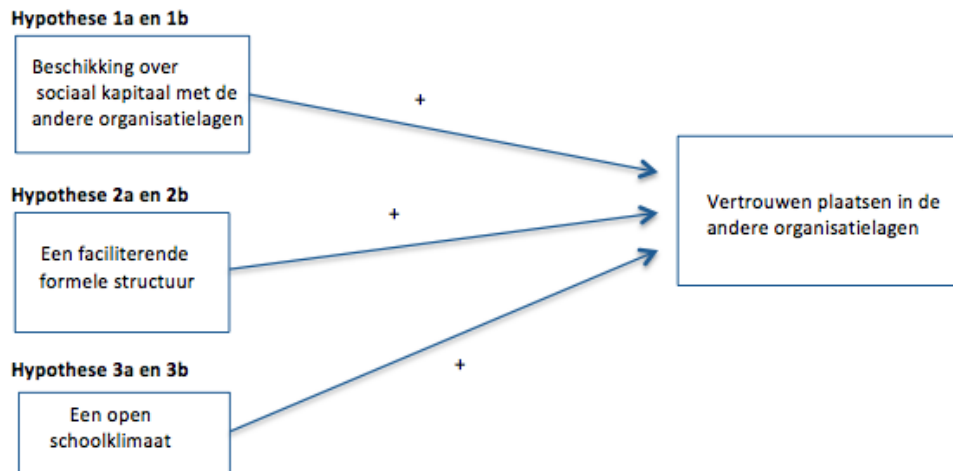
Volgens het micro-macro-model van Coleman (1990) hebben deze nieuwe voorkeuren en doelen die de schoolleider nastreeft invloed op het gedrag van de schoolleider. Dit kan betekenen dat een schoolleider in een open schoolklimaat voorafgaand aan een beslissing eerst de docenten zal raadplegen en in de besluitvorming probeert om rekening te houden met ieders welbevinden. Op deze manier zullen alle organisatielagen zich betrokken voelen bij elkaar en hun gedrag afstemmen om het welzijn van collega's. Uiteindelijk creëert dit een veilige omgeving waardoor individuen zich sneller kwetsbaar durven op te stellen. Ook draagt het ervaren van een open schoolklimaat bij aan het geloof in ieders betrouwbaarheid. Een schoolklimaat waarin ruimte is voor professionaliteit betekent namelijk dat ieder zijn bekwaamheid zichtbaar kan maken. Net als dat betrokkenheid bij elkaars welzijn ten goede komt aan het geloof in de welwillendheid van andere. Hieruit volgt dat een open schoolklimaat ervoor zorgt dat de drie organisatielagen meer vertrouwen plaatsen in elkaar.

Samenvattend volgt uit het bovenstaande dat indien de ervaring die docenten, schoolleiders en schoolbestuurders een meer open schoolklimaat ervaren zij een veiligere omgeving ervaren en sneller bereid zijn om zich kwetsbaar op te stellen. Net als dat in een open schoolklimaat de organisatielagen sneller geloven in elkaars betrouwbaarheid en dus meer vertrouwen plaatsen.

Hypothese 3a: *Naarmate het schoolklimaat zich meer laat kenmerken door een open schoolklimaat, des te meer vertrouwen schoolleiders plaatsen in de andere organisatielagen.*

Hypothese 3b: *Naarmate het schoolklimaat zich meer laat kenmerken door een open schoolklimaat, des te meer vertrouwen docenten plaatsen in de andere organisatielagen.*

4.5. Theoretisch onderzoeksmodel



5. Methoden

Dit onderzoek maakt gebruik van survey data die in de periode van 1 april tot 8 mei 2015 voor dit onderzoek zijn verzameld. De onderzoekspopulatie bestaat uit drie groepen: docenten, schoolleiding en schoolbestuurders in het VO in Nederland. De vragen in de survey hebben betrekking op het vertrouwen dat de drie actoren plaatsen in de andere organisatielagen, de mogelijke determinanten voor dit vertrouwen en bevat een aantal algemene vragen (zie Appendix A).

5.1. Beschrijving van de populatie

Met dit onderzoek wordt geprobeerd uitspraken te doen over het vertrouwen dat docenten, schoolleiders en schoolbestuurders in het VO in elkaar plaatsen. De meest recente cijfers over hoe de onderzoekspopulatie er uit zien komen uit het schooljaar 2013-2014. In 2013 waren er in Nederland 645 middelbare scholen en 334 verschillende schoolbesturen (Ministerie van OCW, 2013). Het totale aantal docenten in het VO betrof in 2013 bijna 74 duizend en 51,4 procent hiervan is vrouw. Over de etniciteit van de docenten in het VO zijn geen gegevens, maar het is wel bekend dat in 2013 meer dan 80 procent van de studenten op de lerarenopleidingen in het hbo voor het VO autochtoon waren (Stamos, 2014). Verder behoorden er in 2013 drieduizend mensen tot een schooldirectie, waarvan 43,6 procent vrouw (Ministerie van OCW, 2013). Het is overigens niet bekend hoe deze drieduizend personen zijn verdeeld over het schoolbestuur en de schoolleiding.

5.2. Beschrijving van de steekproef

De steekproef is in eerste instantie tot stand gekomen via B&T Organisatieadvies. De adviseurs hebben hun warme contacten telefonisch, persoonlijk of per e-mail benaderd om deel te nemen aan dit onderzoek. Deze contacten bestonden voornamelijk uit schoolleiders of schoolbestuurders. Hierbij werd gebruik gemaakt van de uitnodiging die was opgesteld door de onderzoeker met daarin informatie over de aanleiding van het onderzoek, wat deelname aan het onderzoek inhoudt en wat het een school kan opleveren (zie Appendix B). Indien de benaderde scholen bereid waren om deel te nemen konden deze per mail of telefonisch contact opnemen met de adviseur van B&T Organisatieadvies of met de onderzoeker. Het sampling frame bestaat uit negentien schoolleiders of schoolbestuurders die op deze manier zijn benaderd. Uiteindelijk hebben hiervan zes bij een adviseur aangegeven deel te willen nemen aan het onderzoek en twee hebben zich aangemeld bij de onderzoeker. Dit betekent dat van het totaal aantal benaderde, 8 scholen (42,11%) bereidwillig waren om deel te nemen. Uiteindelijk bleven hiervan vijf scholen (26,32%) over waarbij het mogelijk was om de vragenlijsten te verspreiden. Bij de overige drie scholen was het de onderzoeker niet gelukt om na het akkoord nog contact te krijgen met de school.

Een week nadat de eerste scholen waren benaderd voor deelname aan het onderzoek bleek dat dit niet tot voldoende respondenten zou leiden. Er is vervolgens besloten om ook respondenten te werven via het eigen netwerk van de onderzoeker. Dit sampling frame bestaat uit dertien personen die de onderzoeker persoonlijk of via-via kent en werkzaam zijn in het VO als docent of schoolleider. In tegenstelling tot de werving via de adviseurs ging het via de informele weg om individuele aanmeldingen van respondenten, en niet om een directeur of bestuurder die akkoord gaf voor deelname van de gehele school of scholen. De personen die zich als individu aanmeldden zijn vervolgens gevraagd om het onderzoek ook bij collega's onder de aandacht te brengen. Het is niet exact bekend hoeveel respondenten dit heeft opgeleverd, omdat de respondenten die op deze manier zijn benaderd direct via een link toegang hadden tot de online vragenlijst. Als laatste optie is de uitnodiging die via de adviseurs is verspreid ook op de website van B&T, Facebook en LinkedIn geplaatst. Op de website hebben vijf mensen een reactie geplaatst, waarvan drie personen behoorden tot een van de drie organisatielagen en de vragenlijst hebben ingevuld. Het bericht op Facebook en LinkedIn heeft nog eens vier aanmeldingen opgeleverd. Voor de werving van respondenten via de sociale media is het exacte responspercentage onbekend omdat onduidelijk is hoeveel mensen er in totaal zijn bereikt op deze manier.

De wijze waarop de steekproef tot stand is gekomen is niet willekeurig. Gedeeltelijk is het een gelegenheidssteekproeftrekking, waarbij het ging om "warme contacten" binnen B&T Organisatieadvies. Daarnaast is er sprake van sneeuwbalsteekproeftrekking, omdat deelnemers is gevraagd om andere mensen aan te dragen die ook behoren tot een van de drie onderzoeksgroepen. Het gevolg van de getrokken steekproef in dit onderzoek is dat niet iedere docent, schoolleider of schoolbestuurder in het VO in Nederland evenveel kans heeft gehad om geselecteerd te worden. Uiteindelijk bestaat de steekproef uit respondenten werkzaam op tenminste twintig verschillende scholen. Het exacte aantal scholen is niet bekend, omdat niet alle ingevulde vragenlijsten te herleiden zijn naar de persoon die het heeft ingevuld.

5.3. Beschrijving van procedure en design

Zodra deelname was bevestigd heeft de onderzoeker binnen twee werkdagen contact opgenomen met de school of het schoolbestuur over de verspreiding van de vragenlijsten. In het geval van een school hield dit in dat er contact werd gezocht met iemand van de administratie of het secretariaat en in een enkel geval met de directeur of schoolbestuurder. Respondenten die niet via een school of schoolbestuur deelnamen werd twee werkdagen nadat ze aangegeven hadden deel te willen nemen per e-mail de link naar de vragenlijst toegestuurd. Voor scholen waren er nog twee opties voor het verspreiden van de vragenlijst. Voor de onderzoeker had het de voorkeur dat de scholen de e-mailadressen van docenten, schoolleiding en het schoolbestuur aanleverden. Het was ook mogelijk

dat de onderzoeker de school zou voorzien van de juiste link naar het onderzoek die vervolgens door de school zelf werd verspreid bij de onderzoeksgroepen. Bij één schoolbestuur en drie scholen is voor deze laatste optie gekozen omdat het beleid van de scholen stelde dat de e-mailadressen niet buiten de school verspreid mochten worden. Uiteindelijk was in de meeste gevallen anderhalve week na aanmelding van een school alles gereed gemaakt. Op dat moment waren de e-mailadressen verzameld en ingevoerd, de deelnemers op de hoogte gesteld door de schoolleiding of het schoolbestuur en de link naar de vragenlijst verstuurd.

De respondenten konden de survey online invullen. Hiervoor had B&T Organisatieadvies haar onderzoekstool beschikbaar gesteld. De onderzoekstool bestaat uit een programma waarin de vragen en bijbehorende antwoord categorieën konden worden ingevoerd. Zodra de vragenlijst gereed was voor afname werd de vragenlijst definitief gemaakt, op internet gepubliceerd en kon de onderzoeker geen wijzigingen meer aanbrengen. Vervolgens werden de e-mailadressen van de respondenten in het programma opgenomen en een mailing gestart. De respondenten ontvingen een e-mail met een korte introductietekst over het onderwerp van het onderzoek en een link met daarin een eigen wachtwoord dat toegang bood tot de vragenlijst. Indien respondenten na afloop van het onderzoek op de hoogte gebracht wilden worden van de resultaten kon de respondent zijn e-mailadres achterlaten. Voor de scholen die zelf de link naar de vragenlijst wilde verspreiden was een individuele link met wachtwoord niet mogelijk. In plaats daarvan was er een introductietekst in een pdf-bestand verspreid met daarin een algemene link die toegang bood tot de vragenlijst. Bij de respondenten die de vragenlijst met een individueel wachtwoord hebben ingevuld was het voor de onderzoeker mogelijk om te achterhalen van welke school de personen afkomstig waren, er verscheen dan een vinkje achter het e-mailadres. Bij respondenten met het generieke wachtwoord was dit niet mogelijk.

Na de ontvangst van de vragenlijst zijn de respondenten nog tweemaal herinnerd. De eerste herinnering werd na een week verstuurd en de tweede herinnering volgde nog een week later. Het was alleen mogelijk de respondenten van wie het emailadres bekend was een herinnering te sturen. De scholen die de algemene link zelf verspreiden is na een week gevraagd om zelf de respondenten nogmaals te attenderen op het onderzoek.

5.4. Responsoverzicht

De respons van de drie onderzoeksgroepen is weergegeven in tabel 1. Hierbij is een onderscheid aangebracht in respondenten die via een directe e-mail zijn benaderd voor de vragenlijst, door de eigen school of het schoolbestuur of afkomstig zijn uit het netwerk van de onderzoeker. Er kan niet precies worden aangegeven hoeveel mensen zijn benaderd via de eigen school of het schoolbestuur.

Hiervoor kan alleen een schatting gemaakt worden. Het is daarom ook niet mogelijk het responspercentage te geven.

Tabel 1. Responsoverzicht

	<u>Docenten</u>		<u>Schoolleiding</u>		<u>Schoolbestuur</u>	
	Benaderd	Respons	Benaderd	Respons	Benaderd	Respons
Via directe e-mail	366	108 (29,5%)	49	40 (%)	10	7 (70%)
Via eigen school of schoolbestuur	+/- 250	33	10	8 (80%)	-	-
Via netwerk onderzoeker	11	7 (%)	2	2 (100%)	-	-
Totaal (N=)	626	148 (23,6%)	61	50 (82%)	10	7

De vragenlijst is door 148 docenten ingevuld, dit is een respons van 23,6%. Van de schoolleiders hebben vijftig personen de vragenlijst ingevuld. Dit is een responspercentage van 82%. Van de tien benaderde schoolbestuurders hebben zeven de vragenlijst ingevuld en is de respons 70%. De *non-respons* bij docenten kan verklaard worden doordat zij er zelf niet voor kozen uitgenodigd te worden voor de vragenlijst. Dit was meestal wel het geval bij schoolleiders en schoolbestuurders, die gaven immers akkoord voor deelname aan het onderzoek. Verder heeft één docent per mail aangegeven geen tijd te hebben voor de vragenlijst en van één schoolleider kreeg ik een automatische melding dat deze persoon tijdelijk niet werkzaam was. Het is wel bekend waarom scholen vooraf al besloten om niet deel te nemen aan het onderzoek. De meest voorkomende reden was dat scholen overvraagd worden om deel te nemen aan onderzoeken. Schoolleiders en schoolbestuurders kiezen vervolgens aan welke onderzoeken wel wordt deelgenomen en welke niet om de organisatie niet te veel te belasten. Dit kan door maar aan een maximaal aantal onderzoeken per jaar deel te nemen, en dit aantal was tijdens mijn onderzoek voor sommige scholen al bereikt. De gehoorde keuze voor scholen om wél deel te nemen aan dit onderzoek is dat vertrouwen een actueel thema was binnen een school en/of het had er mee te maken dat B&T Organisatieadvies mede opdrachtgever van het onderzoek is.

6. Beschrijving van de data

Dit onderzoek bevat per onderzoeksgroep twee afhankelijke variabelen en vier onafhankelijke variabelen. Daarnaast wordt er voor vier variabelen gecontroleerd. Hieronder wordt voor ieder van de variabelen beschreven hoe en waarom de variabele is geoperationaliseerd.

6.1. Operationalisatie van de afhankelijke variabelen

Vertrouwen is gemeten door middel van het meetinstrument van Hoy en Tschannen-Moran (1999). In het artikel *Five Faces of trust* (1999) beschrijven Hoy en Tschannen-Moran de totstandkoming van het meetinstrument bestaande uit elf items. De items zijn beoordeeld door een panel van experts van The Ohio State University en de Fisher Business School, een groep docenten in Amerika is gevraagd om feedback te geven op de vragen en er is een pilotstudie gedaan. Het artikel beschrijft dat uit deze analyses blijkt dat het een valide en betrouwbaar meetinstrument is. Sindsdien is het meetinstrument in meerdere wetenschappelijke studies gebruikt om het vertrouwen te meten dat docenten plaatsen in de schoolleiding en in andere docenten (Moolenaar, 2010; Van Maele & Van Houtte, 2009; Van Maele, Moolenaar & Daly, 2015; Tschannen-Moran, 2014).

Dit onderzoek meet naast het vertrouwen dat docenten plaatsen in de schoolleiding ook het vertrouwen dat schoolleiders en schoolbestuurders plaatsen in docenten en het vertrouwen tussen schoolleiders en schoolbestuurders. Echter, het meetinstrument van Hoy en Tschannen-Moran (1999) is voor deze richtingen van vertrouwen niet gevalideerd. Dit betekent dat er geen wetenschappelijk bewijs is dat dit meetinstrument geschikt is om de andere richtingen van vertrouwen te meten. Toch maakt dit onderzoek wel gebruik van dit meetinstrument voor ook de andere richtingen van vertrouwen. De reden hiervoor is ten eerste dat er (in de context van het onderwijs en passend bij de formele definitie) geen ander wetenschappelijk gevalideerd meetinstrument is voor het vertrouwen dat schoolbestuurders plaatsen in docenten (en andersom) en het vertrouwen tussen schoolleiding en schoolbestuur. Daarnaast is het meetinstrument van Hoy en Tschannen-Moran (1999) in ieder geval valide voor vertrouwen van docenten in schoolleiders. Er is daarom besloten om deze leidend te maken voor het meten van alle richtingen van vertrouwen. De afhankelijke variabele is opgesplitst in: (a) *vertrouwen in schoolbestuur door schoolleiding*, (b) *vertrouwen in schoolbestuur door docenten*, (c) *vertrouwen in schoolleiding door schoolbestuur*, (d) *vertrouwen in schoolleiding door docenten*, (e) *vertrouwen in docenten door schoolbestuur* en (f) *vertrouwen in docenten door schoolleiding*.

De items uit het oorspronkelijke meetinstrument zijn vertaald vanuit het Engels naar het Nederlands en van de elf items zijn er tien overgenomen. Het item dat is weggelaten gaat over het

wantrouwen dat een respondent heeft richting een andere organisatielaag. Er is besloten dit item niet te gebruiken omdat dit onderzoek er van uit gaat dat vertrouwen en wantrouwen twee verschillende concepten zijn. Hiermee sluiten we aan op onderzoekers die beargumenteren weinig of geen vertrouwen niet hoeft te betekenen dat er meer wantrouwen is (Hardin, 2002; McKnight & Chervany, 1996; Schoorman, Mayer & Davis, 2007). Daarnaast was het weglaten van dit item voordelig bij het werven van respondenten. Tijdens het opzetten van het onderzoek bleek namelijk dat wantrouwen een gevoeliger thema is binnen scholen dan vertrouwen. Items die wel zijn opgenomen in dit onderzoek zijn o.a.: 'De schoolleiding is bekwaam voor het uitvoeren van haar taken' en 'Het schoolbestuur is integer'. De antwoordcategorieën zijn voor ieder item een zevenpunt Likertschaal van (1) 'Helemaal mee oneens' tot (7) 'Helemaal mee eens' en (999) 'Weet ik niet/n.v.t.'.

Vertrouwen in schoolbestuur door (a) schoolleiding en (b) docenten. Deze schaalvariabelen weergeven de gemiddelden op de tien items over vertrouwen in het schoolbestuur (Appendix A: vraag 10 t/m 19). De variabele loopt van (1) 'Heel weinig vertrouwen in het schoolbestuur' tot (7) 'Heel veel vertrouwen in het schoolbestuur'. Voor het aanmaken van de schaalvariabelen is een factoranalyse uitgevoerd in de vorm van *Principal Component Analysis*. Hieruit blijkt dat bij schoolleiders en leraren alle items op één factor laden. Bij schoolleiders is de lading op het randje van voldoende met een *communality* van 0,45 op een van de items. De Cronbachs Alfa voor schoolleiders is 0,93. Bij docenten is de laagste *communality* 0,67 en de Cronbachs Alfa is 0,97. Dit laat zien dat hetzelfde concept wordt gemeten met de tien items en de schaal betrouwbaar is.

Vertrouwen in schoolleiding door (c) schoolbestuur en (d) docenten. Ook dit zijn twee schaalvariabelen van het gemiddelden op tien items over vertrouwen in de schoolleiding (Appendix A: vraag 26 t/m 35). In de factoranalyse bij docenten is één factor gevonden en in de *Component Matrix* is de minimale lading 0,75. De Cronbachs Alfa is in beide gevallen voldoende namelijk bij schoolbestuur 0,92 en bij docenten 0,97. Hoewel, doordat de Cronbachs Alfa bij schoolbestuurders op maar zes respondenten is gebaseerd kan het een vertekend beeld geven. Met zes respondenten is het niet mogelijk om een factoranalyse uit te voeren.

Vertrouwen in docenten door (e) schoolbestuur en (f) schoolleiders. Deze twee schaalvariabelen weergeven de gemiddelden op de tien items over vertrouwen in docenten (Appendix A: 42 t/m 50). De factoranalyse laat zien dat bij schoolleiders de *communality* aan de lage kant is met 0,48 op een van de items. De Cronbachs Alfa is wel hoog met 0,87 bij schoolleiders en 0,84 bij schoolbestuur.

6.2. Operationalisatie van de onafhankelijke variabelen

De onafhankelijke variabele sociaal kapitaal is gemeten met zes items die zijn samengesteld aan de hand van de bevindingen in de theorie. Hier komt onder andere in naar voren dat het uitmaakt hoe

de trustor de relatie beoordeelt met de trustee (positief of niet), of er sprake is van wederkerigheid en hoeveel sociaal kapitaal de relatie bevat. Op basis hiervan heeft de onderzoeker voor dit onderzoek zes items geformuleerd. Alleen het zesde item (*'Hoe frequent spreekt u inhoudelijk over het werk met de schoolleiding'*) is overgenomen uit eerder onderzoek (Moolenaar, 2010). Dit item is een antwoordschaal met zes antwoordcategorieën (1) 'Nooit', (2) 'Tenminste 1 keer per jaar', (3) 'Tenminste 1 keer per half jaar', (4) 'Tenminste 1 keer per maand', (5) 'Tenminste 1 keer per week' en (6) 'Dagelijks'. De overige vijf items zijn niet in een eerder onderzoek gebruikt en daarom niet gevalideerd. De items zijn bijvoorbeeld: *'De relatie met het schoolbestuur is gebaseerd op wederkerigheid'* en *'De schoolleiding stelt zich behulpzaam op'*. De antwoordschaal is een zevenpunt Likertschaal: (1) 'Helemaal mee oneens' tot (7) 'Helemaal mee eens' en (999) 'Weet ik niet/n.v.t.'. De variabele is opgesplitst in: (a) *sociaal kapitaal met schoolbestuur vanuit schoolleiding*, (b) *sociaal kapitaal met schoolbestuur vanuit docenten*, (c) *sociaal kapitaal met schoolleiding vanuit schoolbestuur*, (d) *sociaal kapitaal met schoolleiding vanuit docenten*, (e) *sociaal kapitaal met docenten vanuit schoolbestuur* en (f) *sociaal kapitaal met docenten vanuit schoolleiding*.

Sociaal kapitaal met schoolbestuur vanuit (a) schoolleiding en (b) docenten. Deze schaalvariabelen weergeven de gemiddelden op vijf items (Appendix A: vraag 20 t/m 24). Oorspronkelijk bestond de schaal uit zes items, maar uit de factoranalyse in de vorm van een *Principal Component Analysis* bleek dat item zes (*'Hoe frequent spreekt u inhoudelijk over het werk met de schoolleiding'*) minder goed past bij de rest van de items. Zo is de *communality* bij docenten 0,22. Het weglaten van dit item in de schaalvariabele leidt tot een hogere Cronbachs Alfa voor schoolleiders met 0,95 en voor docenten met 0,93. De schaal loopt van (1) 'Heel weinig sociaal kapitaal' tot (7) 'Heel veel sociaal kapitaal'.

Sociaal kapitaal met schoolleiding vanuit (c) schoolbestuur en (d) docenten. Deze schaalvariabelen zijn op dezelfde manier samengesteld uit het gemiddelde van vijf items (Appendix A: vraag 36 t/m 41). Net als bij de schaalvariabelen voor sociaal kapitaal met het schoolbestuur past item zes minder goed bij de andere vijf items. Zo blijkt uit de factoranalyse bij docenten dat de *communality* 0,31 is. Voor schoolbestuur heeft deze schaal met vijf items uiteindelijk een Cronbach's Alpha van 0,89 en voor docenten 0,96.

Sociaal kapitaal met docenten vanuit (e) schoolbestuur en (f) schoolleiding. Deze schaalvariabelen zijn op gelijke wijze samengesteld als de bovenstaande variabelen omtrent sociaal kapitaal. De variabele geeft het gemiddelde op vijf items weer (Appendix A: vraag 51 t/m 55). Voor schoolbestuur is de Cronbach's Alpha 0,91 en voor schoolleiders 0,78.

De tweede onafhankelijke variabele gaat over het ervaren van een faciliterende formele structuur. Deze variabele is gebaseerd op het meetinstrument van Hoy en Sweetland (2000) en Hoy (2003). Het

oorspronkelijke meetinstrument – *Enabling School Structure* (ESS) (Hoy, z.d.) – bevat twaalf vragen die meten in hoeverre een school een faciliterende of meer beperkende structuur heeft. Eerder onderzoek heeft aangetoond dat de schaal een hoge betrouwbaarheid heeft (Hoy & Sweetland, 2001) en is in twee steekproeven gevalideerd (Hoy & Sweetland, 2000;2001). Het meetinstrument van Hoy en Sweetland (2000) is alleen op docenten gericht en daarom zijn niet alle items geschikt voor schoolleiders en schoolbestuurders. Voor dit onderzoek zijn negen van de twaalf items overgenomen en vanuit het Engels naar het Nederlands vertaald. De negen items zijn hetzelfde geformuleerd bij alle drie de onderzoeksgroepen. Een voorbeeld van een item is: *‘De administratieve regels in de school helpen mij in de uitvoering van mijn werk’*. De zevenpunt Likert antwoordschaal is (1) ‘Helemaal mee oneens’ tot (7) ‘Helemaal mee eens’ en (999) ‘Weet ik niet/n.v.t.’.

Faciliterende formele structuur. Deze variabele bestond in eerste instantie uit negen items (Appendix A: vraag 57 t/m 65). Voorafgaand aan het samenstellen van de schaal zijn twee items gehercodeerd (vraag 59 en 64). Deze items hadden een andere richting. Uit de factoranalyse blijkt dat het item *‘De belangen van de leerlingen staan voorop’* (Appendix A: vraag 65) niet goed past bij de rest van de items. De factor laadt bij docenten minder dan 0,38. Er is daarom gekozen om dit item niet op te nemen in de schaal waardoor de schaal nog bestaat uit acht items. De antwoordcategorieën zijn op een zevenpunt Likertschaal (1) ‘Heel weinig ervaren van een faciliterende structuur’ tot (7) ‘Heel erg een faciliterende structuur ervaren’. De Cronbachs Alfa van de schaal is voor docenten 0,81, voor schoolleiding 0,75 en voor schoolbestuur 0,71.

De derde onafhankelijke variabele gaat over het ervaren van een open schoolklimaat. Deze variabele is gemeten met een aantal items uit de Organizational Climate Index (OCDQ-RS) van Hoy, Tarter en Kottkamp (1991). Dit meetinstrument is een vervolg op de Organizational Climate description Questionnaire ontworpen door Croft en Halpin (1962). Zij hebben als eerste een bijdrage geleverd aan de kennis rondom het schoolklimaat en het meetbaar maken hiervan. Het meetinstrument van Hoy, Tarter & Kottkamp (1991) is een vervolg hierop en opgedeeld in zes categorieën en totaal tweeënveertig items. Dit onderzoek is alleen geïnteresseerd in de invloed van het in meer of mindere mate ervaren van een open schoolklimaat. Er is daarom gekozen om negen items over te nemen uit het oorspronkelijke meetinstrument (Hoy, z.d.). De negen items zijn vertaald van het Engels naar het Nederlands en iets aangepast zodat ze ook op schoolleiders en schoolbestuurders van toepassing zijn. Items zijn bijvoorbeeld: *Collega’s gaan met plezier en enthousiasme elke dag aan het werk’* en *‘De professionaliteit van anderen wordt gerespecteerd’*. De antwoordcategorieën op een zevenpunt Likertschaal zijn (1) ‘Helemaal mee oneens’ tot (7) ‘Helemaal mee eens’ en (999) ‘ Weet ik niet/n.v.t.’.

Open schoolklimaat. Deze variabele weergeeft de gemiddelde score van een respondent op negen items (Appendix A: vraag 66 t/m 74) waaruit de schaal is samengesteld. Uit de factoranalyse blijkt dat de items bij docenten en schoolleiders op twee factoren laden. Vanuit de theorie is dit te verwachten omdat een open schoolklimaat meerdere kenmerken heeft (collegialiteit, respect voor elkaar en elkaars expertise, eerlijk naar elkaar en betrokken). We zien daarom dat het item *‘Het welbevinden van medewerkers wordt belangrijk geacht’* op een andere factor laadt dan *‘Collega’s geven elkaar constructieve feedback’*. Ondanks de verschillende factoren is er één schaal samengesteld omdat het bij elkaar bepaalt of er sprake is van een open schoolklimaat. De antwoordcategorieën van de schaalvariabele zijn een zevenpunt Likertschaal van (1) ‘Heel weinig ervaren van een open schoolklimaat’ tot (7) ‘Heel erg een open schoolklimaat ervaren’. De Cronbachs Alfa van de schaal is voor docenten 0,88, voor schoolleiding 0,89 en voor schoolbestuur 0,75.

6.3. Beschrijving van de controlevariabelen

In dit onderzoek is gekozen om voor vier variabelen te controleren. Door te controleren wordt er rekening gehouden met de invloed van deze variabelen op het verband tussen de drie onafhankelijke- en afhankelijke variabelen. Dit voorkomt dat er ongeldige conclusies worden getrokken omdat effecten werkelijk wordt verklaard door de controlevariabelen, maar toch worden toegeschreven aan de relatie tussen de onafhankelijke en afhankelijke variabelen. Zoals aangegeven is er gekozen om voor de algemene kenmerken binnen scholen te controleren en deze bewust niet op te nemen in het theoretisch model. Hieronder wordt kort beschreven welke invloed de controlevariabelen mogelijk hebben om het verband tussen de onafhankelijke- en afhankelijke variabelen.

Geslacht. Er wordt gecontroleerd voor het geslacht van de respondenten, omdat uit eerder onderzoek blijkt dat bij algemeen vertrouwen mannen meer vertrouwen plaatsen in onbekende anderen dan vrouwen (Mewes, 2014). Net zoals in onderzoek dat zich richt op specifiek vertrouwen ondersteuning is gevonden voor het verband tussen het geslacht van de trustor invloed op het vertrouwen dat hij plaatst in de trustee (Bryk & Schneider, 2002; Van Houtte, 2006). Er is hier een variabele voor gemaakt met (0) man en (1) vrouw.

Aantal leerlingen. Deze controlevariabele gaat over de grootte van de school. In voorgaand onderzoek is gebleken dat personen meer vertrouwen plaatsen in elkaar in kleinere scholen (Bryk & Schneider, 2003; Van Maele & Houtte, 2009). De controlevariabele is voor docenten en schoolleiders gemeten met de vraag *‘Hoeveel leerlingen heeft de school?’*. De vraag heeft drie antwoord categorieën (1) ‘Minder dan 1000’, (2) ‘1000-2000’ en (3) ‘Meer dan 2000’. Deze categorisering is gebaseerd op de cijfers van het CBS (2014). De meeste scholen in het VO hebben tussen de 1000 en

2000 leerlingen, dit is daarom de middelste antwoordcategorie van deze variabele. Aan schoolbestuurders is gevraagd 'Wat is het totaal aantal leerlingen op de scholen die behoren tot uw schoolbestuur?'. Deze vraag heeft ook drie antwoord categorieën (1) 'Minder dan 2500', (2) '2500-3000' en (3) 'Meer dan 3000'. Uiteindelijk is hiervoor een variabele gemaakt *Aantal leerlingen* met drie antwoord categorieën (1) 'Klein', (2) 'Middel' en (3) 'Groot'.

Aantal jaren werkzaam. Deze variabele gaat over het aantal jaren dat de respondent werkzaam is op een school. Uit eerder onderzoek blijkt dat personen die langer werkzaam zijn binnen dezelfde school bekender zijn met collega's en daarom meer vertrouwen plaatsen in andere binnen de school (Van Maele en Houtte, 2009). Ook Bryk en Schneider (2002) hebben ondersteuning gevonden voor het verband tussen het aantal jaren ervaring dat iemand heeft op een school en het vertrouwen dat hij of zij plaatst in de andere organisatielagen binnen de school (Bryk & Schneider, 2002). De variabele *aantal jaren werkzaam* is vervolgens voor schoolbestuurders gemeten met het item: 'In welk jaar begon u met werken binnen dit schoolbestuur'. Bij de schoolleiding en docenten is gevraagd: 'In welk jaar begon u met werken binnen deze school'. De beantwoording van deze items is gecodeerd met: 2015 minus het jaartal dat is opgegeven.

Etniciteit. Er wordt gecontroleerd voor de etnische achtergrond van de respondenten omdat uit wetenschappelijk onderzoek blijkt dat vertrouwen moeilijker tot stand als men een andere achtergrond heeft. Het verschil in culturele normen en waarden zorgt er voor dat er minder snel vertrouwen wordt geplaatst in de ander (Kipnis, 1996). Bovendien leidt een gelijke achtergrond met de trustee sneller tot meer vertrouwen (Tschannen-Moran, 2004; van Maele & Houtte, 2009). Ook vertrouwen etnische minderheden minder snel dan autochtonen. Dit blijkt uit studies naar algemeen vertrouwen waarin ondersteuning is gevonden dat minderheden minder vertrouwen plaatsen in onbekende anderen (Alesina & La Ferrara, 2002). Het item is gebaseerd op de definitie van allochtoon van het CBS "personen van wie ten minste één ouder in het buitenland is geboren" (z.d.). De respondenten is daarom gevraagd 'Is ten minste één van uw ouders in het buitenland geboren?'. De antwoordcategorieën waren (1) 'Nee' en (2) 'Ja'. De uiteindelijke variabele is (0) autochtoon en (1) allochtoon.

6.4. Omgaan met de missende waarden in de dataset

In de vragenlijst was het voor respondenten mogelijk om een item te beantwoorden met 'Weet ik niet/n.v.t.' of geen antwoord in te vullen. Dit zijn de missende waarden in de datasets. De meeste missende waarden zijn er op de items waarmee de schaalvariabele *vertrouwen in het schoolbestuur door docenten* is samengesteld. Zo is het item 'Het schoolbestuur is integer' door vijftwintig docenten niet ingevuld (16,89% van het totale aantal docenten in de steekproef). Het item 'Het schoolbestuur is bekwaam voor het uitvoeren van haar taken' is door drieëntwintig docenten niet

ingevuld (15,45%). Aangezien het totale aantal respondenten in de datasets beperkt is zou het zonde zijn om alle respondenten met tenminste één missende waarde niet mee te nemen in de analyses.

Er zijn meerdere mogelijkheden om in statistische analyses om te gaan met missende waarden, een aantal is voorafgaand aan de analyses bekeken. SPSS kiest automatisch voor *listwise deletion* en bij grote datasets worden in veel gevallen in de analyses alleen de respondenten meegenomen die alle items hebben ingevuld. Een alternatief is om de missende waarden te vervangen voor de neutrale waarden van een schaal. Dit betekent dat bij de zevenpunt Likertschaal voor vertrouwen de missende waarden zijn vervangen voor de waarde vier. Een andere optie is om een missende waarde te vervangen voor de gemiddelde score van de respondent op de andere items in de schaal. Tot slot is bekeken wat het effect is als de missende waarden niet worden meegenomen bij het berekenen van de schaalvariabelen. Uit deze statistische analyses van de verschillende mogelijkheden bleek dat het uiteindelijk weinig effect had op de uitkomsten.

Er is besloten om voor de derde optie te kiezen, omdat de resultaten tussen de mogelijkheden niet noemenswaardig van elkaar verschillen, de ruwe data dan zo veel mogelijk behouden blijft en zo min mogelijk van het totale aantal respondenten gaat verloren. Er zijn dus geen waarden ingevuld voor de missende waarden en het gemiddelde is berekend met de items die wel zijn ingevuld. Dit betekent dat als een respondent zes van de tien items heeft ingevuld de schaal wordt berekend door $(\text{item1} + \text{item2} + \dots + \text{item6})/6$. Terwijl de schaal voor een respondent met tien ingevulde items wordt berekend door $(\text{item1} + \text{item2} + \dots + \text{item10})/10$. Er is verder besloten om de respondenten die weinig of zelfs geen van de items die behoren tot een schaalvariabele hebben ingevuld niet mee te nemen bij de analyses. Anders raakt het beeld mogelijk vertekend door respondenten die bijvoorbeeld maar één item hebben ingevuld. Zodoende moeten de respondenten tenminste 50% van de items in een schaalvariabele beantwoord hebben. Dit houdt in tenminste vijf van de tien vragen in de schalen over vertrouwen, tenminste drie vragen in de schalen over sociaal kapitaal, vier vragen over de faciliterende formele structuur en vijf vragen in de samengestelde schaal van een open schoolklimaat. Uiteindelijk is het aantal respondenten die meegenomen zijn in de analyses als volgt: docenten N=124 (83,2%), schoolleiding N= 49 (98%) en schoolbestuur N=6 (85,7%).

6.5. Beschrijving analyse-opzet

Om te beginnen wordt een *paired sample t-test* gedaan om te kijken of schoolbestuurders, schoolleiders en docenten significant meer vertrouwen plaatsen in een van de andere organisatielagen. De steekproef van zes schoolbestuurders is wel beperkt voor een t-toets, maar er zijn geen aanwijzingen dat een grotere steekproef een voorwaarde is om een t-test te kunnen doen. Ten tweede is gekeken naar de correlaties tussen de variabelen. Tot slot worden de hypotheses getoetst door middel van multiple regressieanalyse. Dit houdt in dat getoetst wordt of de

onafhankelijke variabelen en controlevariabelen verband houden met de afhankelijke variabelen. De variabelen zijn per steekproef (schoolleiders en docenten) en per afhankelijke variabele stapsgewijs aan het model toegevoegd. De hypothesen worden uiteindelijk getoetst in de modellen inclusief alle onafhankelijke- en controlevariabelen. Totaal zijn er per steekproef acht modellen/regressieanalyses nodig om de hypothesen te kunnen toetsen (namelijk vier modellen per afhankelijke variabele).

Model 1 t/m 3. De onafhankelijke variabelen zijn stapsgewijs (één voor één) toegevoegd. Deze modellen worden twee keer herhaald met andere afhankelijke variabelen. Dit betekent voor schoolleiding: drie modellen voor *vertrouwen in het schoolbestuur door schoolleiding* en drie modellen voor *vertrouwen in docenten door schoolleiding*. Voor docenten: drie modellen voor *vertrouwen in het schoolbestuur door docenten* en drie modellen voor *vertrouwen in schoolleiding door docenten*.

Model 4. Dit model bevat naast de onafhankelijke variabelen ook de controlevariabelen. Met dit model wordt getoetst of de hypothesen worden ondersteund.

Model 5. Afsluitend aan de analyses is voor beide steekproeven nog een vijfde model toegevoegd om te kijken wat er gebeurt als er geen rekening wordt gehouden met de onafhankelijke variabelen *sociaal kapitaal met schoolbestuur*, *sociaal kapitaal met docenten* en *sociaal kapitaal met schoolleiding*.

In totaal zijn er in de twee steekproeven 10 regressieanalyses gedaan om de invloed van de onafhankelijke- en controlevariabelen op de afhankelijke variabelen te toetsen.

7. Resultaten

De resultaten van de data-analyse worden in drie stappen beschreven. Allereerst volgt voor de drie organisatielagen een beschrijvende weergave van de variabelen die onderdeel zijn van het onderzoek. Vervolgens een bivariate analyse voor schoolleiders en docenten die inzicht geeft in de samenhang tussen de variabelen. Tot slot worden de hypothesen voor schoolleiders en docenten multivariaat getoetst. Dit betekent dat alle variabelen in het model zijn opgenomen.

7.1. Beschrijvende statistieken

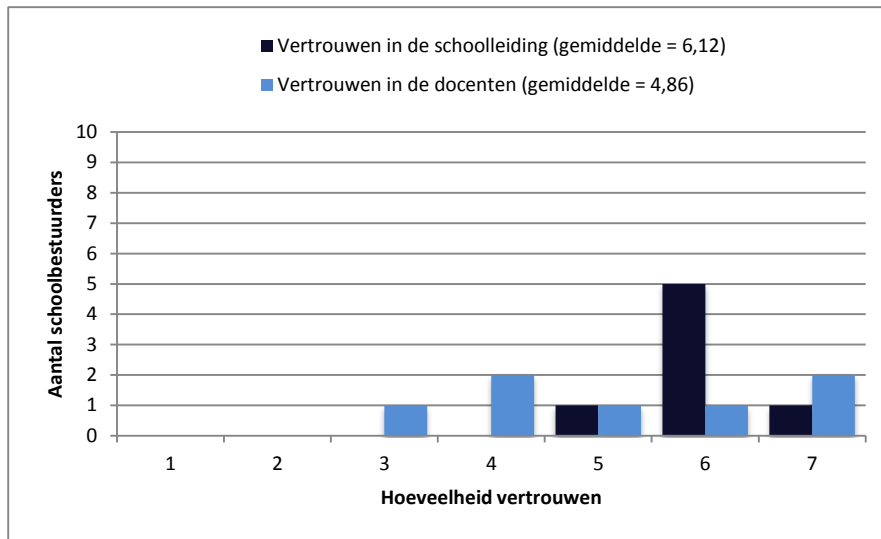
De beschrijvende statistieken in tabel 2 laten zien dat schoolbestuurders meer vertrouwen hebben in de schoolleiding (gemiddelde=6,12) dan in docenten (gemiddelde=4,86). Uit een *paired sample t-test* met vijf vrijheidsgraden blijkt dat dit verschil significant is ($t=3,67$; $p<0,05$). Het sociaal kapitaal dat schoolbestuurders hebben in de relatie met schoolleiders (gemiddelde=6,43) is ook hoger dan het sociaal kapitaal met docenten (gemiddelde=5,50). Dit verschil is echter niet significant ($t=2,08$; $p=0,09$). Verder is uit figuur 3 op te maken dat er meer spreiding is tussen schoolbestuurders als het gaat om het vertrouwen dat zij plaatsen in de docenten dan in schoolleiders.

Tabel 2: Beschrijving van de variabelen in de dataset van schoolbestuurders

	Gemiddelde (standaarddeviatie) ^a	Minimum	Maximum	N Totaal
Vertrouwen in de schoolleiding door schoolbestuur ^b	6,12 (0,65)	5,00	7,00	6
Vertrouwen in de docenten door schoolbestuur ^b	4,86 (1,25)	3,44	6,70	6
Sociaal kapitaal met het schoolleiding ^c	6,43 (0,60)	5,60	7,00	6
Sociaal kapitaal met de docenten ^c	5,50 (1,24)	3,80	7,00	6
Faciliterende formele structuur ^d	5,40 (0,50)	4,63	6,13	6
Open schoolklimaat ^e	5,76 (0,49)	5,22	6,56	6
Geslacht (Man=0; Vrouw=1)	83,30 % Man 16,70 % Vrouw			6
Etniciteit (Autochtoon =0; Allochtoon=1)	100,00 % autochtoon			6
Opleidingsniveau	4,5 (0,55)	4	5	6
Aantal leerlingen op school klein = 1; middel=2; groot=3)	16,67 % Klein 66,70% Middel 16,70% Groot			6
Aantal jaren werkzaam in de school	11,67 (12,79)	2	30	6

^a Bij nominale variabelen zijn de frequenties vermeld in percentages. ^b Waarden voor deze schalen zijn gebaseerd op het gemiddelde van tien items. ^c Waarden voor deze schalen zijn gebaseerd op het gemiddelde van vijf items. ^d Waarden voor deze schaal is gebaseerd op het gemiddelde van acht items. ^e Waarden voor deze schaal is gebaseerd op het gemiddelde van negen items.

Figuur 3. Weergave van gemiddelden van schoolbestuur op de afhankelijke variabelen

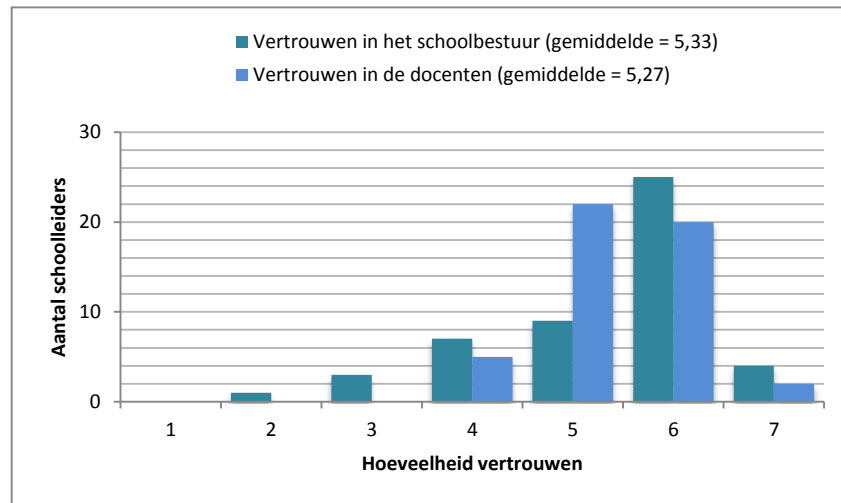


De beschrijvende statistieken van schoolleiders staan weergegeven in tabel 3. Het vertrouwen dat schoolleiders plaatsen in het schoolbestuur (gemiddelde=5,33) en in docenten (gemiddelde=4,27) blijkt naar aanleiding van een *paired sample t-test* met 48 vrijheidsgraden niet significant van elkaar te verschillen. Schoolleiders hebben niet significant meer vertrouwen in het schoolbestuur in vergelijking met het vertrouwen in docenten ($t=0,42$; $p=0,68$). De standaarddeviaties van *vertrouwen in het schoolbestuur door schoolleiding* ($\sigma=1,09$), *vertrouwen in de docenten door schoolleiding* ($\sigma=0,70$), *sociaal kapitaal met schoolbestuur* ($\sigma=1,23$) en *sociaal kapitaal met de docenten* ($\sigma=0,57$) laten zien dat de spreiding in beantwoording groter is voor de vragen die gaan over het schoolbestuurders in vergelijking met vragen over de docenten. Dit betekent dat op de vragen die gaan over het schoolbestuur er meer schoolleiders zijn die met hun beantwoording afwijken van het gemiddelde. Verder bevat de steekproef 29 mannelijke schoolleiders (59,2%) en van de 49 schoolleiders zijn er 46 autochtoon (93,9%).

Tabel 3: Beschrijving van de variabelen in de dataset van schoolleiders

	Gemiddelde (standaarddeviatie) ^a	Minimum	Maximum	N Totaal
Vertrouwen in het schoolbestuur door schoolleiders ^b	5,33 (1,09)	2,20	7,00	49
Vertrouwen in de docenten door schoolleiders ^b	5,27 (0,70)	3,70	7,00	49
Sociaal kapitaal met schoolbestuur ^c	5,42 (1,23)	1,20	7,00	49
Sociaal kapitaal met de docenten ^c	5,97 (0,57)	4,40	7,00	49
Faciliterende formele structuur ^d	4,81 (0,70)	2,63	6,14	49
Open schoolklimaat ^e	5,53 (0,81)	2,44	7,00	49
Geslacht (Man=0; Vrouw=1)	59,20 % Man 40,80 % Vrouw			49
Etniciteit (Autochtoon =0; Allochtoon=1)	93,90 % Autochtoon 6,10 % Allochtoon			49
Opleidingsniveau	4,61 (0,61)	4	6	49
Aantal leerlingen op school (klein = 1; middel=2; groot =3)	44,90% Klein 49,00 % Middel 6,10% Grot	1	3	49
Aantal jaren werkzaam in de school	14,69 (13,82)	1	68	49

^a Bij nominale variabelen zijn de frequenties vermeld in percentages. ^b Waarden voor deze schalen zijn gebaseerd op het gemiddelde van tien items. ^c Waarden voor deze schalen zijn gebaseerd op het gemiddelde van vijf items. ^d Waarden voor deze schaal is gebaseerd op het gemiddelde van acht items. ^e Waarden voor deze schaal is gebaseerd op het gemiddelde van negen items.

Figuur 4. Weergave van gemiddelden van schoolleiders op de afhankelijke variabelen

Tabel 4 geeft de beschrijvende statistieken in de dataset van docenten weer. De docenten hebben in dit onderzoek gemiddeld minder vertrouwen in het schoolbestuur (gemiddelde=4,20) dan in de schoolleiding (gemiddelde=4,93). Uit de *paired sample t-test* met 123 vrijheidsgraden blijkt dat dit verschil significant is ($t=-77,29$; $p<0,01$). Verder bevat de steekproef vrijwel evenveel mannen als vrouwen; 63 mannen (50,8%) en 61 vrouwen (49,2%). De meeste docenten geven les op een kleine school met minder dan 1000 leerlingen (43,2%) of op een middelgrote school met tussen de 1000 en 2000 leerlingen (54,7%). De verdeling autochtone (82,3%) en allochtone docenten (17,7%) komt

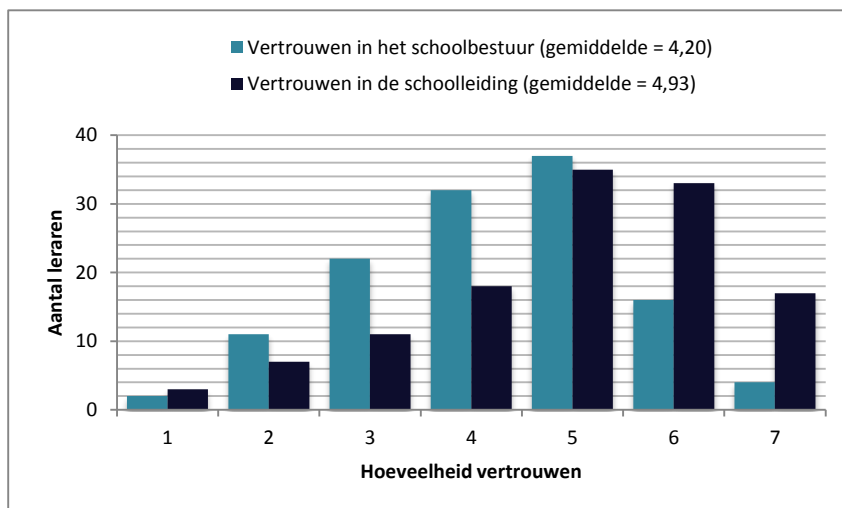
vrijwel overeen met de verdeling autochtonen en allochtonen docenten in het VO zoals beschreven in paragraaf 5.1. (beschrijving van de populatie).

Tabel 4: Beschrijving van de in de analyse voor docenten opgenomen variabelen

	Gemiddelde (standaarddeviatie) ^a	Minimum	Maximum	N Totaal
Vertrouwen in het schoolbestuur ^b	4,20 (1,30)	1,00	7,00	124
Vertrouwen in de schoolleiding ^b	4,93 (1,42)	1,00	7,00	124
Sociaal kapitaal met het schoolbestuur ^c	4,14 (1,39)	1,00	7,00	124
Sociaal kapitaal met de schoolleiding ^c	5,11 (1,50)	1,00	7,00	124
Ervaren faciliterende formele structuur ^d	4,12 (1,05)	1,00	6,71	124
Ervaren open schoolklimaat ^e	5,09 (0,96)	2,78	7,00	124
Geslacht (Man=0; Vrouw=1)	50,80 % Man 49,20 % Vrouw			124
Etniciteit (Autochtoon =0; Allochtoon=1)	82,30 % Autochtoon 17,70% Allochtoon			124
Opleidingsniveau	4,37 (0,53)	3	6	124
Aantal leerlingen op school (klein= 1; middel=2; groot =3)	43,20 % klein 54,70 % middel 2,00 % groot			124
Aantal jaren werkzaam in de school	16,49 (12,83)	0	64	124

^a Bij nominale variabelen zijn de frequenties vermeld in percentages. ^b Waarden voor deze schalen zijn gebaseerd op het gemiddelde van tien items. ^c Waarden voor deze schalen zijn gebaseerd op het gemiddelde van vijf items. ^d Waarden voor deze schaal is gebaseerd op het gemiddelde van acht items. ^e Waarden voor deze schaal is gebaseerd op het gemiddelde van negen items.

Figuur 5. Weergave van gemiddelden van docenten op de afhankelijke variabelen



Voorafgaand aan de beschrijvende statistieken is de selectie op de missende waarden toegepast (zoals beschreven in paragraaf 6.4.). Het valt op dat het aantal missende waarden binnen de schaal *vertrouwen in het schoolbestuur door docenten* significant samenhangt met de frequentie van het contact tussen de docent en het schoolbestuur ($r=-0,27$; $p<0,01$). Net als dat *vertrouwen in de schoolleiding door docenten* significant samenhangt met de frequentie van het contact met de

schoolleiding ($r=-0,18$; $p<0,05$). Een regressieanalyse laat zien dat hoe minder een docent inhoudelijk spreekt over het werk met het schoolbestuur, hoe vaker de items die gaan over het vertrouwen in het schoolbestuur zijn beantwoord met 'Weet ik niet/n.v.t.' of niet zijn ingevuld ($b=-0,74$; $p<0,01$). Dit geldt ook voor de vragen die gaan over de schoolleiding ($b=-0,14$; $p<0,05$). Dit betekent dat als docenten minder vaak spreken met de andere organisatielagen zij het lastiger vinden om aan te geven hoeveel vertrouwen zij in hen plaatsen. De helling coëfficiënten laten zien dat dit effect sterker is voor docenten richting het schoolbestuur dan van docenten richting de schoolleiding.

7.2. Bivariate statistieken

De bivariate statistieken geven de samenhang tussen de variabelen weer door middel van de correlaties. Naast de correlaties tussen de onafhankelijke- en afhankelijke variabelen wordt ook gelet op significante correlaties tussen de onafhankelijke- en controlevariabelen, omdat dit kan duiden op multicollineariteit. Multicollineariteit houdt in dat de onafhankelijke variabelen en/of controlevariabelen dezelfde variantie verklaren in de afhankelijke variabelen. Het toevoegen van variabelen aan het model zal dan niet leiden tot meer verklaarde variantie. Uit het toetsen van deze assumptie blijkt dat hier inderdaad sprake van is bij de variabelen een *open schoolklimaat* en *faciliterende formele structuur*. Overigens is er geen sprake van dermate hoge multicollineariteit dat dit problematisch is. In Appendix C wordt uitgebreider ingegaan op de assumpties, waaronder multicollineariteit.

De schoolleiding

Ten eerste is er een hoge correlatie tussen *vertrouwen in het schoolbestuur door schoolleiding* en *sociaal kapitaal met schoolbestuur* is ($r=0,88$; $p<0,01$). Dit betekent dat er sprake is van een sterke lineaire samenhang tussen beide variabelen. Ofwel dat schoolleiders die veel vertrouwen plaatsen in het schoolbestuur ook bijna allemaal hebben aangegeven over veel kapitaal te beschikken in de relatie met het schoolbestuur. Ook *vertrouwen in de docenten door schoolleiding* correleert significant met *sociaal kapitaal met docenten* ($r=0,55$; $p<0,01$). Uit deze resultaten blijkt dat er sprake van een sterk verband tussen het sociaal kapitaal waarover een schoolleider beschikt in relatie met de andere organisatielagen en het vertrouwen dat hij in hen plaatst.

Ten tweede correleert het ervaren van een *faciliterende formele structuur* significant met *vertrouwen in de docenten door schoolleiding* ($r=0,45$; $p<0,01$), maar niet met *vertrouwen in het schoolbestuur door schoolleiding* ($r=0,27$; $p=0,06$). Dit geeft aan dat het ervaren van een faciliterende formele structuur alleen samenhangt met het vertrouwen dat schoolleiders plaatsen in docenten. Ook de correlatie tussen een *open schoolklimaat* en *vertrouwen in de docenten door schoolleiding* is significant ($r=0,70$; $p<0,01$). Het verband met *vertrouwen in het schoolbestuur door schoolleiding* is

(net) niet significant ($r=0,28$; $p=0,06$). Het ervaren van een faciliterende structuur en open schoolklimaat hangt dus het sterkst samen met het vertrouwen dat schoolleiders plaatsen in docenten.

Naast de correlaties tussen de afhankelijke en onafhankelijke variabelen zijn er andere significante correlaties. Zo hangen *vertrouwen in het schoolbestuur door schoolleiding* en *vertrouwen in de docenten door schoolleiding* significant met elkaar samen ($r=0,38$; $p<0,01$). Verder correleert *sociaal kapitaal met docenten* significant met *een open schoolklimaat* ($r=0,31$; $p<0,05$) en met *het aantal jaren werkzaam* ($r=-0,38$; $p<0,01$). Ook correleren *faciliterende structuur* een *open schoolklimaat* significant met elkaar ($r=0,66$; $p<0,01$). Dit kwam overigens al naar voren tijdens het toetsen van de assumpties omdat hieruit blijkt dat er sprake is van multicollineariteit tussen beide variabelen. Tot slot hangt het geslacht negatief samen met het *aantal jaren werkzaam* ($r=-0,39$; $p<0,01$).

De docenten

Er is een hoge correlatie is tussen *vertrouwen in het schoolbestuur door docenten* en *sociaal kapitaal met schoolbestuur* ($r=0,87$; $p<0,01$). Dit laat zien dat beide variabele sterk met elkaar samenhangen en de samenhang tussen beide variabelen bijna helemaal lineair is. Daarnaast correleert *vertrouwen in het schoolbestuur door docenten* significant met *faciliterende formele structuur* ($r=0,54$; $p<0,01$) en met *een open schoolklimaat* ($r=0,67$; $p<0,01$). Dit ondersteunt het idee dat er een verband is tussen de wijze waarop docenten de formele structuur en het schoolklimaat ervaren en het vertrouwen dat zij plaatsen in het schoolbestuur. Verder valt op dat *vertrouwen in het schoolbestuur door docenten* significant correleert met *geslacht* ($r=-0,27$; $p<0,01$). Dit betekent dat in de steekproef vrouwelijke docenten minder vertrouwen plaatsen in het schoolbestuur dan mannelijke docenten. Echter, dit hoeft nog niet te betekenen dat er ook sprake is van een oorzakelijk verband.

De correlatie tussen *vertrouwen in de schoolleiding door docenten* en de onafhankelijke variabele *sociaal kapitaal met schoolleiding* is ook significant ($r=0,66$; $p<0,01$). Net als dat een *faciliterende formele structuur* ($r=0,71$; $p<0,01$) en *open schoolklimaat* ($r=0,70$; $p<0,01$) significant samenhangen met *vertrouwen in de schoolleiding door docenten*. De correlatiecoëfficiënten zijn alle drie ook redelijk hoog. Dit wijst op een sterke samenhang tussen de variabelen. Verder correleert *sociaal kapitaal schoolbestuur* significant met *sociaal kapitaal schoolleiding* ($r=0,58$; $p<0,01$). Dit betekent dat de hoeveelheid sociaal kapitaal met de schoolleiding verband houdt met de hoeveelheid sociaal kapitaal met het schoolbestuur. Tot slot correleert *sociaal kapitaal schoolbestuur* significant met een *faciliterende formele structuur* ($r=0,54$; $p<0,01$) en hangt *het aantal leerlingen* significant samen met een *open schoolklimaat* ($r=-0,22$; $p<0,05$). Tot slot is het opvallend dat *aantal jaren werkzaam* significant correleert met het geslacht van de respondent ($r=-0,24$; $p<0,01$).

Tabel 5. Correlaties tussen variabelen dataset schoolleiding

	1. Vertrouwen schoolbestuur door schoolleiding	2. Vertrouwen docenten door schoolleiding	3. Sociaal kapitaal met schoolbestuur	4. Sociaal kapitaal met docenten	5. Faciliterende formele structuur	6. Open schoolklimaat	7. Geslacht	8. Etniciteit	9. Opleidingsniveau	10. Aantal leerlingen	11. Aantal jaren werkzaam
1. Vertrouwen schoolbestuur door schoolleiding	-										
2. Vertrouwen docenten door schoolleiding	0,38**	-									
3. Sociaal kapitaal met schoolbestuur	0,88**	0,25	-								
4. Sociaal kapitaal met docenten	0,06	0,55**	0,08	-							
5. Faciliterende formele structuur	0,27	0,45**	0,26	0,11	-						
6. Open schoolklimaat	0,28	0,70**	0,27	0,31*	0,66**	-					
7. Geslacht	0,11	-0,03	0,15	-0,02	-0,14	0,05	-				
8. Etniciteit	-0,09	-0,20	0,00	0,17	0,12	-0,04	-0,21	-			
9. Opleidingsniveau	0,11	-0,10	0,13	-0,11	0,03	0,13	-0,19	-0,12	-		
10. Aantal leerlingen	-0,22	-0,32*	-0,13	-0,28	-0,20	-0,27	-0,15	-0,12	0,04	-	
11. Aantal jaren werkzaam	-0,05	-0,01	-0,11	-0,38**	0,24	-0,01	-0,39**	0,03	-0,19	0,19	-

*significant bij $p < 0,05$; ** significant bij $p < 0,01$; N is 49; Tweezijdige toets

Tabel 6: Correlaties tussen variabelen dataset docenten

	1. Vertrouwen schoolbestuur door docenten	2. Vertrouwen schoolleiding door docenten	3. Sociaal kapitaal schoolbestuur	4. Sociaal kapitaal schoolleiding	5. Faciliterende structuur	6. Open Schoolklimaat	7. Geslacht	8. Etniciteit	9. Opleidingsniveau	10. Aantal leerlingen	11. Aantal jaren werkzaam
1. Vertrouwen schoolbestuur door docenten	-										
2. Vertrouwen schoolleiding door docenten	0,67**	-									
3. Sociaal kapitaal met schoolbestuur	0,87**	0,63**	-								
4. Sociaal kapitaal met schoolleiding	0,57**	0,94**	0,58**	-							
5. Faciliterende formele structuur	0,54**	0,71**	0,54**	0,70**	-						
6. Open schoolklimaat	0,67**	0,70**	0,62**	0,68**	0,63**	-					
7. Geslacht	-0,27**	-0,13	-0,29**	-0,06	-0,08	-0,04	-				
8. Etniciteit	0,04	0,06	0,01	0,00	0,15	-0,04	0,05	-			
9. Opleidingsniveau	-0,07	-0,06	-0,09	-0,03	-0,25**	-0,09	0,04	-0,09	-		
10. Aantal leerlingen	-0,05	-0,07	-0,05	-0,07	-0,07	-0,22*	-0,09	-0,01	0,18	-	
11. Aantal jaren werkzaam	0,02	-0,05	0,02	0,01	-0,01	0,05	-0,24**	-0,04	0,00	-0,01	-

*significant bij $p < 0,05$; ** significant bij $p < 0,01$; N is 124; Tweezijdige toets

7.4. Multivariate hypothesetoetsing

De zes hypothesen die zijn opgesteld in de theorie (paragraaf 4.1 t/m 4.3) worden getoetst middels een multivariate regressieanalyse. De resultaten worden per onderzoeksgroep beschreven en laten zien in hoeverre de hypothesen worden ondersteund in dit onderzoek. We kijken hierbij naar de niet-gestandaardiseerde coëfficiënten.

De schoolleiding

De eerste hypothese die is getoetst is hypothese 1a: *'Naarmate schoolleiders beschikking hebben over meer sociaal kapitaal in de relatie met de andere organisatielagen, des te meer vertrouwen zij plaatsen in de andere organisatielagen'*. Uit tabel 7 blijkt allereerst dat er sprake is van een significant effect van het *sociaal kapitaal met het schoolbestuur op vertrouwen in het schoolbestuur door schoolleiders* ($b=0,78$; $p<0,01$) en dit effect verandert niet met het toevoegen van de andere onafhankelijke variabelen en controlevariabelen aan het model. Dit betekent dat wanneer een schoolleider in de schaal van *sociaal kapitaal met het schoolbestuur* een punt omhoog gaat, deze 0,78 punt hoger scoort op de schaal van *vertrouwen in het schoolbestuur door schoolleiders*. *Sociaal kapitaal met het schoolbestuur* verklaart de meeste variantie in het model ($R^2 \text{ Adjusted}=0,77$). Ook is in figuur 6 af te lezen dat de regressielijn redelijk stijgt en de cases dicht rondom de regressielijn liggen. Vervolgens toont tabel 8 een significant effect van *sociaal kapitaal met de docenten op vertrouwen in docenten door schoolleiders* ($b=0,63$; $p<0,01$) en de verklaarde variantie is 29 procent ($R^2 \text{ Adjusted}=0,29$). Het effect van sociaal kapitaal is minder sterk voor het vertrouwen dat schoolleiders in docenten plaatsen dan in schoolbestuurders. Dit is te zien in figuur 7 waar de cases meer verspreid zijn rondom de regressielijn. Samenvattend heeft het sociaal kapitaal waarover schoolleiders beschikken veel invloed op het vertrouwen dat zij plaatsen in de andere organisatielagen en verklaart het de meeste variantie in het vertrouwen dat schoolleiders in schoolbestuurders plaatsen. Hypothese 1a wordt ondersteund in dit onderzoek; naarmate schoolleiders beschikking hebben over meer sociaal kapitaal leidt dit tot het plaatsen van meer vertrouwen in de andere organisatielagen.

De tweede hypothese die voor schoolleiders is getoetst is 2a: *'Naarmate de formele structuur in de school meer als faciliterend wordt ervaren, des te meer vertrouwen schoolleiders plaatsen in de andere organisatielagen'*. Het ervaren van een *faciliterende formele structuur* heeft geen significant effect op het *vertrouwen in het schoolbestuur door schoolleiding* ($b=0,07$; $p=0,51$). De invloed die het heeft op het *vertrouwen in docenten door schoolleiding* is in eerste instantie (model 2) significant ($b=0,39$; $p<0,01$) en leidt tot een verbetering in het model ten opzichte van het model zonder deze variabele ($F \text{ Change}=13,10$; $p<0,01$). Na het toevoegen van *open schoolklimaat* is het effect echter

niet meer significant ($b=0,05$; $p=0,73$). Dit wordt overgenomen door het ervaren van een *open schoolklimaat*. Samenvattend wordt geen ondersteuning gevonden voor hypothese 2a; naarmate de formele structuur in de school als meer faciliterend wordt ervaren hebben schoolleiders niet meer vertrouwen in de andere organisatielagen.

De derde en laatste hypothese voor schoolleiders is hypothese 3a: '*Naarmate het schoolklimaat zich meer laat kenmerken door een open schoolklimaat, des te meer vertrouwen schoolleiders plaatsen in de andere organisatielagen*'. Uit de regressieanalyse (tabel 7) blijkt dat de variabele *open schoolklimaat* geen significant effect heeft op het *vertrouwen in het schoolbestuur door schoolleiding*. Het toevoegen van de variabele aan het model leidt ook niet tot significante verbeteringen ($F\ Change=0,06$; ns) en de verklaarde variantie blijft gelijk aan het model zonder deze variabele. Het effect van een *open schoolklimaat* op *vertrouwen in de docenten door schoolleiders* laat een ander beeld zien ($b=0,40$; $p<0,01$). Dit betekent dat wanneer schoolleiders één stap hoger scoren op een *open schoolklimaat*, dan scoort men 0,40 punt hoger op het vertrouwen dat zij plaatsen in docenten. Ook zorgt het toevoegen van de variabele tot een verbetering in het model ($F\ Change=17,15$; $p<0,01$). Deze resultaten laten zien dat hypothese 3a gedeeltelijk wordt ondersteund. Voor het vertrouwen in het schoolbestuur heeft het ervaren van een open schoolklimaat geen invloed, maar het leidt wel toe dat schoolleiders meer vertrouwen plaatsen in de docenten. Naast de drie hypothesen laten de resultaten zien dat het aantal jaren dat een schoolleider werkzaam is in de school een significante invloed heeft op het vertrouwen dat schoolleiders plaatsen in docenten ($b=0,11$; $p<0,05$). Dit betekent dat schoolleiders die al langer werkzaam in de school plaatsen meer vertrouwen in de docenten.

In het laatste model (model 5) zijn de regressieanalyses herhaald zonder de variabelen *sociaal kapitaal met het schoolbestuur* en *sociaal kapitaal met de docenten*, omdat beide opvallend sterk samenhangen met het plaatsen van vertrouwen en ook de verklaarde varianties opvallend hoog zijn. Zonder rekening te houden met *sociaal kapitaal met het schoolbestuur* wordt niets meer verklaard van *vertrouwen in het schoolbestuur door schoolleiding* ($R^2\ Adjusted=-0,01$). Dit betekent dat zonder sociaal kapitaal als determinant op te nemen niet duidelijk is wat het vertrouwen dat de schoolleiders (in dit onderzoek) plaatsen in schoolbestuurders kan verklaren. Voor het verklaren van vertrouwen dat schoolleiders plaatsen in de docenten heeft het weglaten van *sociaal kapitaal met de docenten* minder invloed, hoewel de verklaarde variantie daalt is het nog steeds 48 procent ($R^2\ Adjusted=0,48$). Voor het toetsen van hypothesen 2a en 3a heeft het geen effect. De helling coëfficiënten veranderen wel, maar het ervaren van een faciliterende formele structuur leidt nog steeds niet tot het plaatsen van meer vertrouwen in het schoolbestuur ($b=0,33$; ns) en docenten ($b=-0,02$; ns). Net als dat een open schoolklimaat nog steeds alleen effect heeft op het plaatsen van vertrouwen in docenten ($b=0,56$; $p<0,01$).

Tabel 7. Resultaten multivariate regressieanalyse met *vertrouwen in het schoolbestuur door schoolleiders* als afhankelijke variabele, de drie determinanten voor vertrouwen als primaire onafhankelijke variabelen en de controlevariabelen. ^a

	Model 1 Met de een van de drie Onafhankelijke variabelen			Model 2 Met twee van de drie onafhankelijke variabelen			Model 3 Met alle onafhankelijke variabelen			Model 4 Met de drie onafhankelijke- en de controlevariabelen			Model 5 Zonder de onafhankelijke variabele <i>sociaal kapitaal met docenten</i>		
	<i>b^b</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>
Intercept	1,10	0,35	0,00	0,80	0,57	0,17	0,75	0,62	0,23	1,42	0,80	0,11	3,05	1,80	0,10
Sociaal kapitaal met het schoolbestuur	0,78	0,06	0,00	0,77	0,07	0,00	0,77	0,07	0,00	0,78	0,07	0,00			
Faciliterende formele structuur				0,07	0,11	0,51	0,05	0,15	0,73	0,02	0,16	0,89	0,33	0,33	0,32
Open schoolklimaat							0,03	0,13	0,81	-0,01	0,14	0,95	0,11	0,28	0,71
Geslacht (0=man; 1=vrouw)										-0,1	0,18	0,59	0,14	0,36	0,70
Opleidingsniveau										0,01	0,34	0,11	0,13	0,27	0,65
Aantal leerlingen op school (1=klein; 2=middel; 3=groot)										-0,25	0,14	0,08	-0,28	0,28	0,33
Aantal jaren werkzaam in de school										0,01	0,01	0,44	0,00	0,01	0,89
R ² Adjusted		0,77			0,76			0,76			0,76			-0,01	
F Change					0,44			0,06			1,13				
N		49			49			49			49			49	

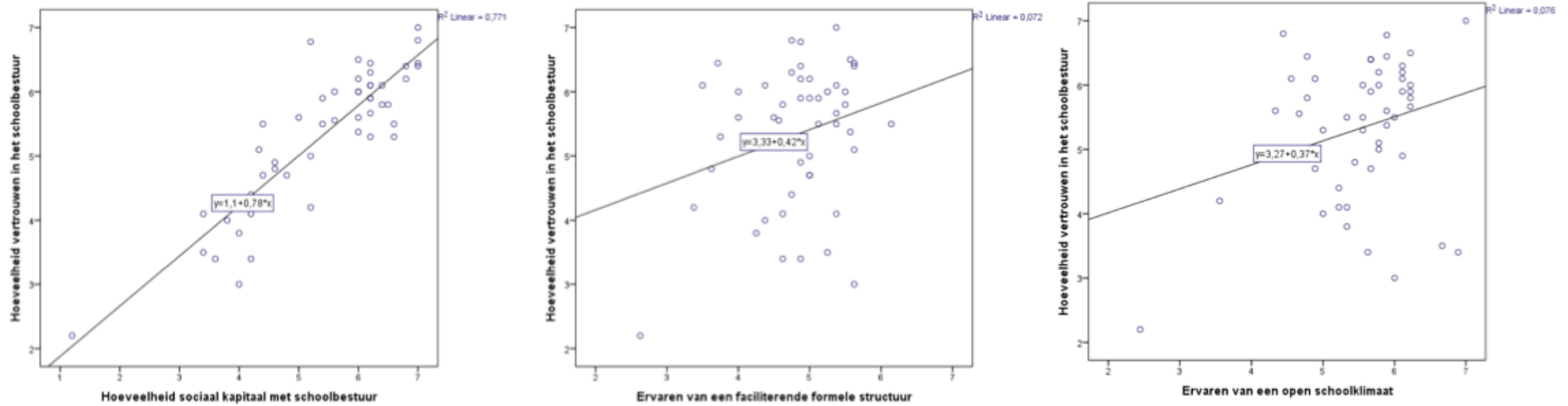
^a Tweezijdige getoetst; ^b Dit zijn de niet-gestandaardiseerde bèta coëfficiënten

Tabel 8. Resultaten multivariate regressieanalyse met *vertrouwen in de docenten door schoolleiders* als afhankelijke variabele, de drie determinanten voor vertrouwen als primaire onafhankelijke variabelen en de controlevariabelen. ^a

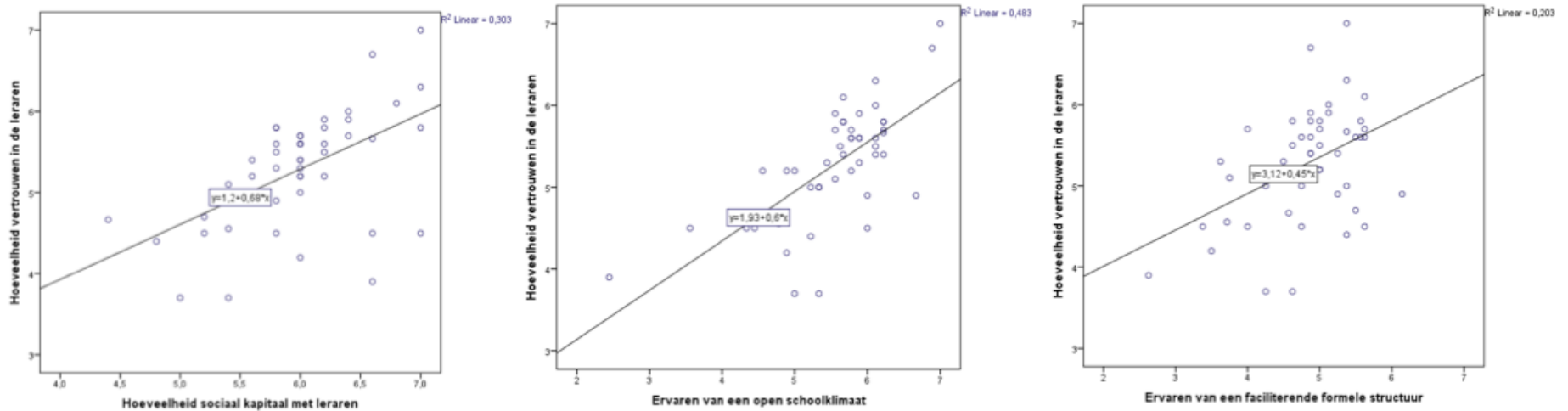
	Model 1 Met de een van de drie onafhankelijke variabelen			Model 2 Met twee van de drie onafhankelijke variabelen			Model 3 Met alle onafhankelijke variabelen			Model 4 Met de drie onafhankelijke- en de controlevariabelen			Model 5 Zonder de onafhankelijke variabele <i> sociaal kapitaal met docenten</i>		
	<i>b^b</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>
Intercept	1,20	0,90	0,19	-0,37	0,91	0,69	-0,34	0,79	0,67	-1,25	1,02	0,23	2,61	0,82	0,00
Sociaal kapitaal met de docenten	0,68	0,15	0,00	0,63	0,14	0,00	0,46	0,12	0,00	0,63	0,13	0,00			
Faciliterende formele structuur				0,39	0,11	0,00	0,05	0,13	0,70	0,04	0,12	0,78	-0,02	0,15	0,92
Open schoolklimaat							0,47	0,11	0,00	0,40	0,11	0,00	0,56	0,13	0,00
Geslacht (0=man; 1=vrouw)										-0,09	0,14	0,51	-0,21	0,17	0,20
Opleidingsniveau										0,13	0,11	0,21	0,03	0,13	0,84
Aantal leerlingen op school										-0,16	0,11	0,14	-0,23	0,13	0,09
Aantal jaren werkzaam in de school										0,01	0,01	0,47	0,00	0,01	0,97
R ² Adjusted	0,29			0,43			0,58			0,67			0,48		
F Change				13,10**			17,15**			3,42*					
N	49			49			49			49			49		

^a Tweezijdige getoetst; ^b Dit zijn de niet-gestandaardiseerde bèta coëfficiënten

Figuur 6: Regressiehellingen met afhankelijke variabele *vertrouwen in het schoolbestuur door schoolleiding*



Figuur 7: Regressiehellingen met afhankelijke variabele *vertrouwen in de docenten door schoolleiding*



De docenten

De eerste hypothese voor docenten is 1b: *'Naarmate docenten beschikking hebben over meer sociaal kapitaal in de relatie met de andere organisatielagen, des te meer vertrouwen zij plaatsen in de andere organisatielagen'*. Uit tabel 9 blijkt dat het *sociaal kapitaal met het schoolbestuur* een significant effect heeft op *vertrouwen in het schoolbestuur door docenten*. Dit blijft ook significant na het toevoegen van de andere onafhankelijke- en controlevariabelen ($b=0,66$; $p<0,01$). Het *sociaal kapitaal met het schoolbestuur* verklaart 76 procent van de variantie in dit model ($R^2 \text{ Adjusted}=0,76$). De regressie coëfficiënt geeft aan dat wanneer docenten 1 stap omhoog gaan op de variabelen *sociaal kapitaal met het schoolbestuur*, men 0,66 punt hoger scoort op de schaal van het vertrouwen dat zij plaatsen in het schoolbestuur. In figuur 8 is te zien dat de cases dicht rondom de regressiehelling liggen. Ook *sociaal kapitaal met de schoolleiding* heeft een significant effect op het *vertrouwen in de schoolleiding door docenten* en blijft significant na het toevoegen van de andere variabelen aan het model ($b=0,79$; $p<0,01$). Het *sociaal kapitaal met de schoolleiding* verklaart 88% van de variantie in het vertrouwen dat docenten plaatsen in de schoolleiding ($R^2 \text{ Adjusted}=0,88$). De regressie coëfficiënt laat zien dat wanneer docenten hoger scoren op *sociaal kapitaal met de schoolleiding* dit leidt tot 0,79 punt hogere score op het vertrouwen dat zij in de schoolleiding plaatsen. Samenvattend wordt ondersteuning gevonden voor hypothese 1b; naarmate docenten beschikken over meer sociaal kapitaal, leidt dit tot het plaatsen van meer vertrouwen in de andere organisatielagen.

De tweede hypothese die voor docenten is getoetst is 2b: *'Naarmate de formele structuur in de school meer als faciliterend wordt ervaren, des te meer vertrouwen docenten plaatsen in de andere organisatielagen'*. Het effect van deze variabele is niet significant voor *vertrouwen in het schoolbestuur door docenten* ($b=0,00$; $p=0,98$) en het model verbetert niet na het toevoegen van de variabele ($F \text{ Change}=3,4$; ns). Het effect van een faciliterende formele structuur is ook niet significant voor *vertrouwen in de schoolleiding door docenten* als ook rekening wordt gehouden met de andere onafhankelijke- en controlevariabelen ($b=0,05$; $p=0,38$). Overigens leidt het wel tot een verbetering van model 2 ten opzichte van model 1 ($F \text{ Change}=5,38$; $p<0,05$). Aangezien we de hypothesen toetsen in het model waarin alle variabelen zijn opgenomen wordt in dit onderzoek geen ondersteuning gevonden voor hypothese 2b; naarmate de formele structuur in de school als meer faciliterend wordt ervaren hebben docenten niet meer vertrouwen in de andere organisatielagen.

De laatste hypothese die is getoetst is 3b: *'Naarmate het schoolklimaat zich meer laat kenmerken door een open schoolklimaat, des te meer vertrouwen docenten plaatsen in de andere organisatielagen'*. Het ervaren van een *open schoolklimaat* heeft een significant effect op *vertrouwen in het schoolbestuur door docenten* ($b=0,32$; $p<0,01$). Het toevoegen van deze variabele leidt ook tot een significante verbetering ten opzichte van het model met alleen *sociaal kapitaal met*

schoolbestuur en *faciliterende formele structuur* ($F\ Change=11,34; p<0,01$). Dit betekent wanneer docenten één stap omhoog gaan op de schaal van *open schoolklimaat*, docenten 0,32 punt hoger scoren op *vertrouwen in het schoolbestuur door docenten*. In de analyse voor het *vertrouwen in schoolleiding door docenten* heeft het ervaren van een *open schoolklimaat* een significant effect op *vertrouwen in de schoolleiding door docenten* ($b=0,16; p<0,05$). Dit effect is echter minder sterk gezien de lagere regressie coëfficiënt en minder significant, maar leidt wel tot een significante verbetering in het model ($F\ Change=4,20; p<0,05$). Samenvattend wordt hypothese 3b met dit onderzoek ondersteund; naarmate het schoolklimaat meer wordt ervaren als een open schoolklimaat dan hebben docenten meer vertrouwen in de andere organisatielagen. Tot slot valt op dat het geslacht een negatief significant effect heeft op het *vertrouwen in de schoolleiding door docenten* ($b=-0,24; p<0,01$). Vrouwelijke docenten hebben dus minder vertrouwen in de schoolleiding dan mannen.

Afsluitend is voor docenten de regressieanalyse herhaald zonder de variabelen *sociaal kapitaal met het schoolbestuur* en *sociaal kapitaal met de schoolleiding*. Allereerst zorgt dit dat de verklaarde variantie in model 5 voor *vertrouwen in het schoolbestuur door docenten* afneemt ($R^2\ Adjusted=0,51$) in vergelijking tot wanneer de variabele wel onderdeel is van het model ($R^2\ Adjusted=0,76$). Dit betekent dat *zonder* te rekening te houden met het sociaal kapitaal nog maar 51 procent van de variantie in het vertrouwen in het schoolbestuur kan worden verklaard (model 5). Hetzelfde is te zien als *vertrouwen in de schoolleiding door docenten* de afhankelijke variabele is. In dit geval wordt *met sociaal kapitaal in de schoolleiding* 89 procent van de variantie verklaard en *zonder* deze variabele nog maar 60 procent. Het weglaten van de variabelen heeft ook invloed op het toetsen van hypothesen 2b. Zijn namelijk alle variabelen opgenomen in het model dan leidt het ervaren van een faciliterende structuur niet tot meer vertrouwen, maar wordt *sociaal kapitaal met de schoolleiding* weggelaten uit het model dat is er wel een significant effect van *faciliterende formele structuur* op *vertrouwen in de schoolleiding door docenten* ($b=0,61; p<0,01$). Daarnaast geldt voor het vertrouwen in het schoolbestuur dat zou het een eenzijdige toets zijn dan is het effect van *faciliterende formele structuur* ook ineens wel significant ($b=0,19; p=0,08$). Kortom hebben docenten meer vertrouwen in de andere organisatielagen als zij een meer faciliterende formele structuur ervaren en mits er geen rekening wordt gehouden met het sociaal kapitaal. Verder valt op dat de invloed *geslacht* in tabel 9 na het weglaten van de variabelen over sociaal kapitaal significant is geworden ($b=-0,65; p<0,01$). Dit betekent dat als er geen rekening wordt gehouden met het sociaal kapitaal in de relatie tussen docenten en schoolbestuurders, vrouwelijke docenten minder vertrouwen plaatsten in het schoolbestuur dan mannen.

Tabel 9. Resultaten multivariate regressieanalyse met *vertrouwen in het schoolbestuur door docenten* als afhankelijke variabele, de drie determinanten voor vertrouwen als primaire onafhankelijke variabelen en de controlevariabelen. ^a

	Model 1 Met de een van de drie onafhankelijke variabelen			Model 2 Met twee van de drie onafhankelijke variabelen			Model 3 Met alle onafhankelijke variabelen			Model 4 Met de drie onafhankelijke- en de controlevariabelen			Model 5 Zonder de onafhankelijke variabele <i>sociaal kapitaal met schoolbestuur</i>		
	<i>b</i> ^b	<i>SE</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>
Intercept	0,82	0,18	0,00	0,54	0,24	0,03	-0,11	-0,38	0,71	-0,42	0,62	0,50	-0,72	0,91	0,43
Sociaal kapitaal met het schoolbestuur	0,81	0,04	0,00	0,77	0,05	0,00	0,69	0,05	0,00	0,66	0,06	0,00			
Faciliterende formele structuur				0,12	0,06	0,07	0,01	0,07	0,86	0,00	0,07	0,98	0,19	0,11	0,08
Open schoolklimaat							0,27	0,08	0,00	0,32	0,09	0,00	0,78	0,12	0,00
Geslacht (0=man; 1=vrouw)										-0,16	0,12	0,18	-0,65	0,17	0,00
Etniciteit (0=autochtoon; 1=allochtoon)										0,17	0,15	0,26	0,18	0,22	0,41
Opleidingsniveau										0,04	0,11	0,70	0,07	0,16	0,66
Aantal leerlingen op school										0,09	0,11	0,42	0,16	0,16	0,32
Aantal jaren werkzaam in de school										0,00	0,00	0,64	-0,01	0,01	0,30
R ² Adjusted	0,76			0,76			0,78			0,78			0,51		
F Change				3,4			11,34**			0,78					
N	124			124			124			124			124		

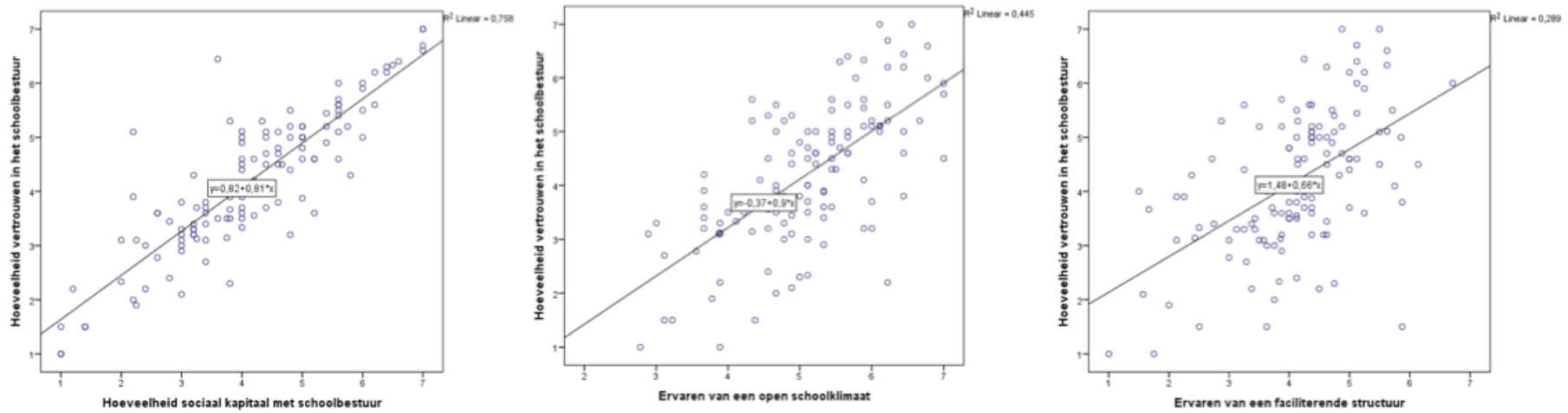
^a Tweezijdig getoetst; ^b Dit zijn de niet-gestandaardiseerde bèta coëfficiënten

Tabel 10. Resultaten multivariate regressieanalyse met *vertrouwen in de schoolleiding door docenten* als afhankelijke variabele, de drie determinanten voor vertrouwen als primaire onafhankelijke variabelen en de controlevariabelen. ^a

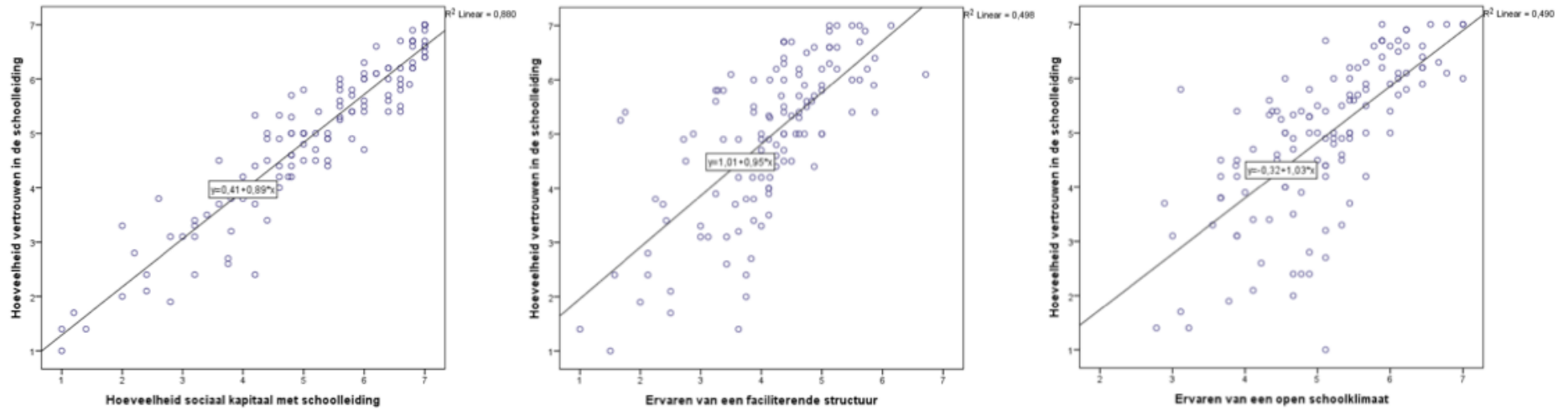
	Model 1 Met de een van de drie onafhankelijke variabelen			Model 2 Met twee van de drie onafhankelijke variabelen			Model 3 Met alle onafhankelijke variabelen			Model 4 Met de drie onafhankelijke- en de controlevariabelen			Model 5 Zonder de onafhankelijke variabele <i>sociaal kapitaal met schoolleiding</i>		
	<i>b</i> ^b	<i>SE</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>
Intercept	0,41	0,16	0,01	0,19	0,18	0,30	-0,13	-0,24	0,59	0,08	0,48	0,87	-1,82	0,90	0,45
Sociaal kapitaal met het schoolleiding	0,88	0,03	0,00	0,82	0,04	0,00	0,78	0,04	0,00	0,79	0,04	0,00			
Faciliterende formele structuur				0,13	0,06	0,02	0,10	0,06	0,11	0,06	0,06	0,38	0,61	0,11	0,00
Open schoolklimaat							0,13	0,06	0,04	0,16	0,07	0,02	0,63	0,11	0,00
Geslacht (0=man; 1=vrouw)										-0,24	0,09	0,01	-0,27	0,17	0,11
Etniciteit (0=autochtoon; 1=allochtoon)										0,21	0,11	0,07	0,05	0,22	0,80
Opleidingsniveau										-0,02	0,09	0,82	0,25	0,16	0,12
Aantal leerlingen op school										0,03	0,08	0,70	0,09	0,16	0,57
Aantal jaren werkzaam in de school										0,00	0,00	0,23	-0,01	0,01	0,44
R ² Adjusted		0,88			0,88			0,89			0,89			0,60	
F Change						5,38*			4,20*			2,25*			
N		124			124			124			124			124	

^a Tweezijdig getoetst; ^b Dit zijn de niet-gestandaardiseerde bèta coëfficiënten

Figuur 8: Regressiehellingen met afhankelijke variabele *vertrouwen in het schoolbestuur door docenten*



Figuur 9: Regressiehellingen met afhankelijke variabele *vertrouwen in de schoolleiding door docenten*



8. Conclusie en discussie

Dit onderzoek heeft in de context van het voortgezet onderwijs in Nederland gekeken naar het vertrouwen dat schoolbestuurders, schoolleiders en docenten in elkaar plaatsen. De aanleiding was dat er steeds meer aandacht is voor vertrouwen in het onderwijs. Er wordt vaker over gesproken maar een duidelijke betekenis ontbreekt (Kneyber & Evers, 2013). Er doet zich een spanningsveld voor tussen het spreken over vertrouwen en er daadwerkelijk invulling aan geven. Met als gevolg dat het voor een school onduidelijk is hoe je vertrouwen kunt creëren. De onderzoeksvraag die centraal stond in dit onderzoek was: *Wat is een passende definitie voor het vertrouwen dat het schoolbestuur, de schoolleiding en docenten plaatsen in de andere organisatielagen en op welke manier hebben de determinanten – zoals die uit bestaande literatuur herleid kunnen worden – invloed op dit vertrouwen binnen scholen in het voortgezet onderwijs in Nederland?*

De context van het onderzoek

De eerste drie deelvragen waren vooral beschrijvend van aard en gaan over hoe de organisatiestructuur er in het voortgezet onderwijs in Nederland uit ziet, welke verantwoordelijkheden de organisatielagen dragen en op welke manier zij interacteren. De organisatiestructuur in het voortgezet onderwijs in Nederland is zo opgebouwd dat elke vereniging, stichting, scholengroep of éénpitter een schoolbestuur heeft. Deze wordt door de overheid verantwoordelijk gehouden voor de kwaliteit en het functioneren van de school of scholen. De schoolleiding is vervolgens verantwoordelijk voor de dagelijkse leiding van de school en de docenten zijn verantwoordelijk voor de lessen en begeleiding van leerlingen. Er kan worden geconcludeerd dat vertrouwen een relevant vraagstuk is bij deze drie organisatielagen, omdat ze van elkaar afhankelijk zijn voor het kunnen realiseren van hun eigen verantwoordelijkheden. Het schoolbestuur dient immers van informatie te worden voorzien door de schoolleiding om de juiste beslissingen te kunnen nemen. De schoolleiding kan geen leiding geven als de docenten afspraken niet nakomen en de docenten zijn het meest afhankelijk omdat de besluiten en handelingen van de andere organisatielagen bepalend zijn voor de manier waarop docenten uitvoering kunnen geven aan het werk.

De betekenis en het belang van vertrouwen

Een onderdeel van dit onderzoek was om te onderzoeken wat het volgens bestaande literatuur betekent om vertrouwen te plaatsen en tot welke verwachtingen het leidt? Uit de vele definities die er in de wetenschappelijke literatuur zijn voor vertrouwen is gekozen om de definitie te baseren op

die van Hoy en Tschannen-Moran (1999). In dit onderzoek is de formele definitie van vertrouwen: *de bereidheid van de trustor om zich kwetsbaar op te stellen richting te trustee, gebaseerd op het geloof dat de trustee betrouwbaar is. Het geloof in de betrouwbaarheid is gebaseerd op bekwaamheid, integriteit, transparantie, welwillendheid en geloofwaardigheid.* Dit is de meest passende definitie omdat er van uit wordt gegaan dat de persoon die het vertrouwen geeft en de personen die het ontvangen elkaar kennen, houdt rekening met de betrouwbaarheid als reden voor het vertrouwen (Bauer, 2014; Nannestad, 2008) en houdt rekening met de context van het onderzoek.

Vertrouwen gaat er dus over dat iemand bereid is om zich kwetsbaar op te stellen en gelooft in de betrouwbaarheid van de persoon of personen die het vertrouwen ontvangen. Dit betekent dat spreken over vertrouwen niet alleen iets zegt over de persoon die het plaatst, maar ook de verwachting creëert bij de persoon of personen die het ontvangen dat zij zich betrouwbaar gedragen. Hardin (2006) zegt hierover dat als er gesproken wordt over vertrouwen het in de meeste gevallen eigenlijk gaat over betrouwbaarheid. Dit zou betekenen dat er in het onderwijs niet alleen steeds vaker over vertrouwen wordt gesproken, maar het ook (of misschien wel juist) gaat over betrouwbaarheid. Met als gevolg dat als Kneyber en Evers (2013) stellen dat het onderwijssysteem zo moet worden ingericht zodat er een sfeer van vertrouwen ontstaat, vragen ze dan misschien eigenlijk om een onderwijssysteem waarin betrokkenen meer kunnen geloven in elkaars betrouwbaarheid? Daarbij beargumenteert Hardin (2006) dat als het geloof in de betrouwbaarheid leidt tot vertrouwen, is het mogelijk ook het geloof in de betrouwbaarheid dat een positieve invloed heeft op de prestaties van organisaties in het algemeen en scholen in het bijzonder. Concluderend is er een dunne scheidingslijn tussen vertrouwen en betrouwbaarheid.

Verder is er aandacht besteed aan de invloed van vertrouwen op de wijze waarop scholen werken aan kwaliteitszorg. Deze deelvraag volgde uit de vraag van B&T Organisatieadvies, zij constateerden namelijk dat vertrouwen steeds belangrijker wordt bij kwaliteitszorg. De reden is dat docenten steeds meer worden betrokken en verantwoordelijk worden gehouden voor de wijze waarop de school werkt aan het bepalen, verbeteren en bewaken van de kwaliteit van het onderwijs (B&T Organisatieadvies, 2014). Uit de literatuur blijkt dat vertrouwen een voorwaarde is voor schoolleiders om de controle en formele richtlijnen rondom kwaliteitszorg los te durven laten (Cools, 2005). Het kan er voor zorgen dat er niet alleen gesproken wordt over het verdelen van verantwoordelijkheden, maar deze verantwoordelijkheden ook werkelijk genomen worden en de bereidheid van docenten richting veranderingen toeneemt (Hulsbos, et al. 2012). Hieruit wordt geconcludeerd dat vertrouwen inderdaad steeds belangrijker wordt omdat meer professionele ruimte en gedeelde verantwoordelijkheden bij kwaliteitszorg moeilijker gerealiseerd kunnen worden zonder dat de organisatielagen elkaar vertrouwen.

De determinanten voor vertrouwen

Uit bestaand wetenschappelijk onderzoek zijn drie determinanten voor vertrouwen herleid en in dit onderzoek getoetst. Hiervoor is een steekproef getrokken onder schoolbestuurders, schoolleiders en docenten en geanalyseerd hoeveel vertrouwen zij in elkaar plaatsen en welke determinanten van invloed zijn op dit vertrouwen. De resultaten laten allereerst zien dat gemiddeld het meeste vertrouwen wordt geplaatst in de schoolleiding. Daarnaast blijkt dat docenten die minder contact hebben met hun schoolbestuur het lastiger vinden om aan te geven hoeveel vertrouwen zij in hen plaatsen. Dit is opvallend omdat docenten tijdens hun werk wel afhankelijk zijn van het schoolbestuur, maar mogelijk te verklaren met de bevinding van Moolenaar (2010). In haar onderzoek vindt zij ondersteuning dat het contact tussen twee organisatielagen als basis dient voor het kunnen plaatsen van vertrouwen in elkaar. Dit kan betekenen dat als docenten en schoolbestuurders zelden tot nooit contact hebben het niet mogelijk is om als docent uitspraken te doen over het vertrouwen dat hij of zij plaatst in het schoolbestuur. Hieruit kan worden geconcludeerd dat het bij het plaatsen van vertrouwen zowel gaat om de afhankelijkheid tussen individuen (Six, 2010) als het daadwerkelijk contact.

Ten tweede laat dit onderzoek zien dat niet alle determinanten voor vertrouwen op dezelfde manier het plaatsen van vertrouwen verklaren voor schoolleiders en docenten (de steekproef van schoolbestuurders was te klein om de invloed van de determinanten voor deze organisatielaag te kunnen toetsen). De aanwezigheid van sociaal kapitaal in de relatie met de andere organisatielagen is de enige determinant waarvoor ondersteuning is gevonden bij beide organisatielagen én alle verschillende richtingen van vertrouwen. Dit resultaat sluit aan op eerder onderzoek aangehaald in de theorieparagraaf (Molm, Takahashi & Peterson, 2000; Nahapiet & Goshal, 1998; Van Maele, Moolenaar & Daly, 2015). Reciprociteit en het positief waarderen van de relatie kan dus bijdragen aan het plaatsen van vertrouwen omdat het een zekere veiligheid creëert en het gemakkelijker wordt om een inschatting te maken over iemands betrouwbaarheid. Dat het beschikken over sociaal kapitaal met de andere organisatielagen zo belangrijk is voor het plaatsen van vertrouwen heeft gevolgen voor het loyaliteitsconflict zoals beschreven door De Wit in zijn proefschrift 'Loyale Leiders' (2012).

Schoolleiders hebben te maken met een loyaliteitsconflict omdat zij enerzijds loyaal moeten zijn aan het schoolbestuur. Dit houdt in dat er wordt gestreefd naar doelmatigheid, kostenbeheersing en verantwoording (De Wit, 2012). Terwijl anderzijds schoolleiders loyaal willen zijn aan de docenten door een prettige werkomgeving te creëren waarin ieders professionaliteit en rekening wordt gehouden met de belangen van docenten (De Wit, 2012). Door dit verschil in verwachtingen is het voor schoolleiders lastig om richting beide organisatielagen hun loyaliteit waar te maken. Het is immers niet altijd mogelijk om rekening te houden met de positie en het welzijn van

docenten als het schoolbestuur om doelmatigheid vraagt. Echter, de relatie met de andere organisatielagen is voor schoolleiders en docenten wel bepalend voor het vertrouwen dat zij plaatsen in hen en andersom. De Wit (2012): *“Leidinggevendens moeten op efficiënte en doelmatige wijze resultaten behalen, schoolprestaties verbeteren en voldoen aan allerlei verantwoordingseisen, maar tegelijkertijd het draagvlak, vertrouwen en medewerking van docenten behouden om dat te kunnen realiseren”* (p. 30). Het gevolg is dat het creëren van vertrouwen in de school tot dilemma's leidt voor schoolleiders. Er kan worden geconcludeerd dat de onderlinge relaties (het sociaal kapitaal) veel invloed heeft op het plaatsen van vertrouwen, maar een schoolleider kan wegens verantwoordelijkheden elders deze relaties niet altijd waarmaken.

Verder blijkt dat in dit onderzoek de aanwezigheid van sociaal kapitaal ook de enige verklaring is voor het vertrouwen dat de schoolleiders plaatsen in het schoolbestuur. Dit betekent dat het ervaren van een open schoolklimaat en een faciliterende formele structuur geen invloed heeft op het vertrouwen dat schoolleiders plaatsen in het schoolbestuur. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat schoolleiders de formele structuur en het schoolklimaat beschouwen als iets wat voornamelijk wordt bepaald door interacties binnen de school. Het schoolbestuur heeft hier dan minder mee te maken omdat het bestuurt op bovenschools niveau. Dat voornamelijk schoolleiders invloed hebben op het schoolklimaat sluit aan bij het onderzoek van Leithwood en Riehl (2003). Zij beargumenteren dat schoolleiders veel invloed hebben op de wijze waarop het schoolklimaat wordt ervaren. Zo zouden effectieve schoolleiders in staat zijn om een informele omgeving te creëren waarin er gedeelde normen en waarden zijn en die het vertrouwen stimuleren (Leithwood & Riehl, 2003). Voor het vertrouwen dat docenten plaatsen in het schoolbestuur is wel ondersteuning gevonden voor een open schoolklimaat als determinant van vertrouwen. Dit kan mogelijk worden verklaard doordat docenten verder af staan van het schoolbestuur en het voor hen daarom lastiger is om te bepalen wat exact de rol van het schoolbestuur is. Met als gevolg dat het ervaren van een open schoolklimaat invloed heeft het vertrouwen in beide organisatielagen.

De resultaten in dit onderzoek komen niet helemaal overeen met de verwachtingen die in de theorieparagraaf zijn beschreven omtrent de tweede en derde determinanten voor vertrouwen. Zo blijkt het ervaren van een faciliterende formele structuur geen invloed te hebben op het vertrouwen dat schoolleiders plaatsen in de andere organisatielagen of het vertrouwen dat docenten hebben in het schoolbestuur (Hoy & Sweetland, 2000;2001; Tschannen-Moran, 2009). Net als dat het ervaren van een open schoolklimaat in dit onderzoek geen invloed heeft op het vertrouwen dat schoolleiders plaatsen in het schoolbestuur. Dit betekent dat de resultaten niet geheel overeenkomen met de onderzoeken die zijn aangehaald in de theorieparagraaf (Bock, et al., 2005; Tarter, Bliss & Hoy, 1989; Thapa, et al., 2013; Tschannen-Moran, 2009;2014). Er dient echter te worden opgemerkt dat in deze eerdere onderzoeken niet specifiek is gekeken naar het vertrouwen dat schoolleiders en docenten

plaatsen in het schoolbestuur. Het onderzoeksdesign van dit onderzoek komt in bestaand onderzoek immers niet voor. De reden dat de resultaten niet geheel overeenkomen met de theorie kan er dus mee te maken dat voor het vertrouwen in het schoolbestuur andere determinanten een rol spelen.

De beperkingen van het onderzoek

Het sociaal kapitaal waarover een respondent beschikt in de relatie met de andere organisatielagen hangt opvallend sterk samen met het vertrouwen dat men plaatst in elkaar. Ook is het opvallend hoeveel het sociaal kapitaal verklaard van het vertrouwen dat de respondenten plaatsen. Deze bevindingen kunnen er op duiden dat sociaal kapitaal en vertrouwen in dit onderzoek lastig van elkaar te onderscheiden zijn. Dit kan betekenen dat de relatie tussen sociaal kapitaal en vertrouwen geen oorzaak-gevolg relatie is zoals wel wordt verondersteld in bestaand wetenschappelijk onderzoek (Buskens, 2002; Lin, 1999; Torsvik, 2000). Mogelijk is het zoals Burt (2000) beargumenteerd dat sociaal kapitaal gelijk staat aan vertrouwen. Een andere verklaring kan zijn dat het verband tussen beide afhankelijk is van de definitie die wordt gehanteerd. Zo wijkt de definitie van Buskens (2002) af van de formele definitie van vertrouwen in dit onderzoek. Het gevolg hiervan is dat het precieze verband tussen sociaal kapitaal en vertrouwen met dit onderzoek niet kan worden verhelderd, maar dat vertrouwen niet los gezien kan worden van het sociale kapitaal wordt met dit onderzoek wel ondersteund.

Een andere beperking aan dit onderzoek is de interne validiteit. Sociaal kapitaal, een faciliterende formele structuur en een open schoolklimaat zijn in dit onderzoek beschouwd als determinanten. Het is echter ook mogelijk dat de causale richting van dit verband (gedeeltelijk) andersom is. Het kan voor een schoolleider bijvoorbeeld gemakkelijker zijn om ruimte te geven aan de professionaliteit van docenten als hij ze vertrouwt (Tschannen-Moran, 2009). Zo leidt het ervaren van ruimte voor professionaliteit mogelijk niet alleen tot meer vertrouwen, maar is vertrouwen ook een voorwaarde voor professionele ruimte (Tschannen-Moran, 2009). De causale richting tussen de variabelen kunnen met dit onderzoek niet verhelderd worden. Echter, dit hoeft niet problematisch te zijn. Zoals Cools (2005) aangeeft betekent vertrouwen geven ook vertrouwen ontvangen. Hij geeft hiermee aan dat de richting van het verband lastig te onderscheiden is.

Tot slot is verbetering mogelijk in de samenstelling en de grootte van de steekproeven. Door de wijze waarop in dit onderzoek de steekproef tot stand is gekomen is geen sprake van onafhankelijke waarnemingen. De docenten en schoolleiders zijn grotendeels van dezelfde scholen. In het vervolg zou het waardevol zijn als de steekproef meer verschillende scholen bevat. Daarnaast zou de steekproef van schoolleiders en vooral ook schoolbestuurders groter mogen zijn zodat het mogelijk wordt om uitspraak te kunnen doen over de generaliseerbaarheid van de resultaten en de hypothesen ook voor schoolbestuurders getoetst kunnen worden.

Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Voor een vervolgonderzoek is het wellicht interessant om verder in te zoomen op de relatie tussen vertrouwen en betrouwbaarheid. Er bestaat hierover nog veel onduidelijkheid in de wetenschappelijke literatuur (Bauer, 2014; Hardin, 2006) en in de context van dit onderzoek is nog niet duidelijk hoe beiden zich tot elkaar verhouden. Dit roept de vraag op of er in het onderwijsbestuur, -management en in de dagelijkse praktijk nu wordt gesproken over vertrouwen of dat het eigenlijk om geloof in elkaars betrouwbaarheid gaat? Het zou dan zowel wetenschappelijk en maatschappelijk relevant zijn om hier verder op in te zoomen. Een andere aanbeveling voor vervolgonderzoek is dat het interessant zou zijn om de hypothesen alsnog te kunnen toetsen voor schoolbestuurders. Ondanks dat het in dit onderzoek niet is gelukt, scheppen de resultaten wel de verwachting dat de determinanten voor vertrouwen mogelijk op een andere manier bijdragen aan het vertrouwen dat schoolbestuurders plaatsen in de andere organisatielagen.

9. Beleidsaanbevelingen

De beleidsaanbevelingen zijn gericht op de vraag hoe vertrouwen voor scholen in het voortgezet onderwijs concreter gemaakt kan worden. De aanbevelingen moeten scholen handvatten bieden om duidelijk te krijgen wat vertrouwen geven en ontvangen betekent en hoe een school aan de slag kan met het creëren van vertrouwen. Ook in relatie tot kwaliteitszorg. Het advies is gericht aan eindverantwoordelijken van scholen in het VO.

- [Spreek niet zomaar over vertrouwen, maar weet wat het voor de organisatie betekent.](#)

In veel scholen blijft in het midden wat precies wordt bedoeld met vertrouwen en tot welke verwachtingen in gedrag het leidt bij de personen die het vertrouwen geven en ontvangen. De eerste aanbeveling is daarom dat als je het als leidinggevende hebt over vertrouwen ook uit te spreken wat je er mee bedoelt en wat het verlangt van de personen in de organisatie. De definitie van vertrouwen in dit onderzoek kan hiervoor handvatten bieden. Hieruit kan worden herleid dat als u wilt dat er vertrouwen is tussen schoolbestuur, schoolleiders en/of docenten dit betekent dat de individuen die vertrouwen geven de controle moeten durven loslaten en zullen accepteren dat zij bepaalde uitkomsten hierdoor niet in eigen hand hebben. De persoon die het vertrouwen geeft moet bereid zijn om zich kwetsbaar op te stellen. Echter, volledig de controle loslaten en je kwetsbaar maken is misschien niet altijd mogelijk of wenselijk voor een organisatielaag. Bepaal daarom vooraf waar vertrouwen gepast en gewenst is. In een schoolplan of het strategisch beleid vermelden dat er uitgegaan wordt van vertrouwen is dan misschien niet zinvol. Immers, in de realiteit kunnen schoolleiders en schoolbestuurders zich niet overal kwetsbaar tegenover opstellen. Kies daarom bewust op welke onderdelen je van vertrouwen wilt uitgaan en individuen en andere organisatielagen de ruimte wilt geven.

Het is wellicht mogelijk dat een school toch een andere definitie voor vertrouwen hanteert dan de definitie in dit onderzoek. In dat geval is de aan te bevelen dat wanneer over dit vertrouwen wordt gesproken naar betrokkenen duidelijk te communiceren wat er mee wordt bedoeld en welke verwachtingen aan dit vertrouwen verbonden zijn.

- [Scholen met vertrouwen vragen om organisatielagen die betrouwbaar zijn.](#)

Individueel plaatsen niet zomaar vertrouwen, men dient te geloven in de betrouwbaarheid van anderen. Ofwel het geloof in andermans bekwaamheid, integriteit, transparantie, welwillendheid en geloofwaardigheid. Dit betekent dat als een school om vertrouwen *tussen* de organisatielagen

vraagt, dit tegelijkertijd ook om betrouwbaarheid *van* de organisatielagen vraagt. Dit betekent dat als een school meer uit wilt gaan van vertrouwen dit maakt dat schoolbestuurder, schoolleiders en/of docenten dienen te geloven in elkaars betrouwbaarheid. Is er de behoefte dat de organisatielagen elkaar meer gaan vertrouwen, dan is het dus belangrijk om voorafgaand aan het spreken over vertrouwen af te vragen wat hiervoor nodig is. Betekent dit dat er behoefte is aan extra scholing om te kunnen geloven in de bekwaamheid van een organisatielaag op een bepaald onderdeel in het werk? Ervaart men in de school dat collega's welwillend zijn naar elkaar en richting de verschillende organisatielagen? Een integriteitscode in een school kan bijdrage aan het geloof in ieders integriteit en daarmee het geloof in de betrouwbaarheid. Het is hierbij echter belangrijk om te beseffen dat het gaat om het *geloof* in de betrouwbaarheid. Beleidsmaatregelen zoals een integriteitscode werken daarom alleen als de organisatielagen ervaren dat het bijdraagt aan het geloof in ieders integriteit en niet alleen een formaliteit is. De aanbeveling is daarom om de integriteitscode gezamenlijk met de personen op wie het betrekking heeft op te stellen, in plaats van dat het wordt bedacht en ontwikkelt door de schoolleiding of het schoolbestuur.

- [Weet wat voor welke organisatielaag bepalend is voor het plaatsen van vertrouwen](#)

In dit onderzoek zijn drie determinanten aanbod gekomen voor het plaatsen van vertrouwen. Hier kan een school gebruik van maken als het graag meer vertrouwen tussen de organisatielagen wilt creëren. De resultaten laten zien dat de drie determinanten niet allemaal op dezelfde wijze bepalend zijn voor het vertrouwen dat schoolleiders en docenten in de organisatielagen plaatsen. Voor het sociaal kapitaal geldt in ieder geval wel dat het bij zowel schoolleiders als docenten leidt tot het plaatsen van meer vertrouwen in de andere organisatielagen. Het is dus allereerst belangrijk te beseffen dat vertrouwen en de onderlinge relatie niet los van elkaar gezien worden. Het is daarom aan te bevelen om hierin te investeren. Het bekende "*hard op de inhoud, zacht op de relatie*" sluit hierop aan. Hoe ervaren docenten, schoolleiders en schoolbestuurders het contact? Levert dit contact ook voordelen op? Voorziet men elkaar van informatie of steun indien daar behoefte aan is? Bovendien blijkt uit het onderzoek dat daadwerkelijk contact een belangrijke voorwaarde is om vertrouwen tot stand te laten komen. Het is daarom allereerst goed om je af te vragen hoe vaak de verschillende organisatielagen elkaar zien en spreken? Mocht er vervolgens gesproken worden over vertrouwen, dan kan het aan te bevelen zijn om ook hier meer in te investeren.

Voor de andere determinanten zal een leidinggevende zich eerst moeten afvragen op welke organisatielagen het vertrouwen gericht is, voordat men zich richt op het creëren van dit vertrouwen. Zo draagt het ervaren van een open schoolklimaat bij aan het vertrouwen dat schoolleiders en docenten in elkaar plaatsen en docenten in het schoolbestuur. Dit betekent dat voor het creëren van vertrouwen geïnvesteerd kan worden in een informele omgang tussen de

organisatielagen. Het is hierbij van belang dat er respect is voor elkaar en men betrokken en collegiaal is met elkaar. Voor het creëren van een open schoolklimaat is een belangrijke rol weggelegd voor schoolleiders. Een schoolleider kan zich hierbij als eerste afvragen of hij of zij voldoende zicht heeft op de informele omgang tussen collega's en hoe men dit ervaart? Vanuit dit startpunt kan verder worden bekeken wat nodig is. Zijn er voldoende momenten waarop er informeel contact mogelijk is tussen docenten en schoolleiders? Welke normen en waarden houden medewerkers en leidinggevenden er op na? Passen deze bij een open schoolklimaat? Of als dit niet het geval is kan het zinvol zijn om hierover in gesprek te gaan met elkaar.

- [Kwaliteitszorg en vertrouwen zijn geen vanzelfsprekende van elkaar, daar moet je aan werken](#)

De behoeften rondom kwaliteitszorg verschuiven op zo'n manier dat de verantwoordelijkheden meer worden verdeeld in de scholen. Docenten worden vaker betrokken om na te denken over de kwaliteit van het onderwijs en gestimuleerd om zich hier ook verantwoordelijk voor te voelen. Vertrouwen is hierbij belangrijk omdat het er voor zorgt dat docenten daadwerkelijk de ruimte krijgen om betrokken te raken en hun bereidheid om zich in te zetten toeneemt. Toch zijn vertrouwen en kwaliteitszorg geen vanzelfsprekendheid van elkaar. Docenten hebben zich immers niet altijd hier zo expliciet mee bezig gehouden. De laatste aanbeveling is daarom om als leidinggevende na te denken over wat er nodig is te zorgen dat de organisatielagen elkaar vertrouwen om gezamenlijk verantwoordelijk te zijn voor kwaliteitszorg. De eerste vraag kan dan zijn: beschikken de organisatielagen al over voldoende competenties om zeggenschap te krijgen over het kwaliteitszorgsysteem? Weten docenten dan waar de Inspectie van het Onderwijs naar kijkt als het gaat om opbrengsten en hoe zij vaststelt of een school van voldoende kwaliteit is? Daarnaast kan een leidinggevende zich afvragen of het kwaliteitszorgsysteem voldoende transparant en inzichtelijk is? Dit kan belangrijk zijn zodat informatie gemakkelijk gedeeld kan worden tussen de organisatielagen en er voldoende inzicht in de processen is. De aanbeveling is daarom om als school onder andere te investeren in de kennis en vaardigheden van docenten omtrent kwaliteitszorg, ervoor te zorgen dat belangrijke informatie omtrent kwaliteitszorg gedeeld wordt tussen de organisatielagen en er op toeziet dat iedereen de afspraken die gemaakt zijn nakomt. Dit zal uiteindelijk kunnen bijdragen aan het vertrouwen dat de organisatielagen in elkaar plaatsen als het gaat om kwaliteitszorg.

Literatuur

- Adler, P.S., & Broys, B. (1996). Two types of bureaucracy: Enabling and coercive. *Administrative Quarterly*, 41, 61-89.
- Adler, P.S., & Kwon, S.W. (2002). Social capital: prospects for a new concept. *Academy of Management Review*, 27(1), 17-40.
- Alesina, A., & La Ferrara, E. (2002). Who trusts others? *Journal of Public Economics*, 85, 207-234.
- Andersen, I., & Kruger, M. (2014). *Beroepsprofiel schoolleiders voortgezet onderwijs*. Utrecht: VO- raad.
- Baier, A. (1986). Trust and antitrust. *Ethics*, 96, 231-260.
- Bartram, T., & Casimir, G. (2007). The relationship between leadership and follower in-role performance and satisfaction with the leader: The mediating effects of empowerment and trust in the leader. *Leadership & Organization Development Journal*, 28(1), 4-19.
- Bauer, P.C. (2014). Conceptualizing and measuring trust and trustworthiness. *Political Concepts: Committee on Concepts and Methods Working Paper Series*, 61, 1-27.
- Browning, P. (2014). Why trust the head? Key practices for transformational school leaders to build a purposeful relationship of trust. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 17(4), 388-409.
- Bryk, A.S., & Schneider, B. (2002). Trust in Schools: a core resource for school reform. *Educational Leadership*, 60(6), 40-45.
- Burt, R.S. (2000). The network structure of social capital. *Research in Organizational Behaviour*, 22, 345-423.
- Buskens, V. (2002). *Social networks and trust*. Dordrecht, Nederland: Kluwer Academic Publishers.
- B&T Organisatieadvies. (2014). Met lef in de goede richting [Persbericht]. Geraadpleegd op <http://www.vbent.org/publicaties/actueel/met-lef-de-goede-richting/>
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2014). *Onderwijsinstellingen; grootte, soort, levensbeschouwelijke grondslag*. Geraadpleegd op <http://statline.cbs.nl/StatWeb/publication/?VW=T&DM=SLNL&PA=03753&LA=NL>
- Coburn, C.E., & Russell, J.L. (2008). District policy and teachers' social networks. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30(3), 203-235.
- Cohen, J., McCabe, E.M., Michelli, N.M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teacher College Record*, 111, 180-213.
- Coleman, J.S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, OH: Harvard University Press.
- Connell, J., Ferres, N., & Travaglione, T. (2003). Engendering trust in manager-subordinate relationships: Predictors and outcomes. *Personnel Review*, 32(5), 569-587.

- Cools, K. (2005). *Controle is goed vertrouwen nog beter. Over bestuurders en corporate governance*. Assen, Nederland: Van Gorcum.
- Croft, D.B., & Halpin, A.W. (1962). *The organizational climate of schools*. Chicago, IL: University of Chicago.
- De Wit, B. (2012). *Loyale leiders: Een onderzoek naar de loyaliteit van leidinggevendenden aan docenten in het voortgezet onderwijs* (Proefschrift, Universiteit Utrecht, Nederland). Geraadpleegd op <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/218590>
- Delhey, J.N.K. (2005). Predicting cross-national levels of social trust: Global pattern or Nordic exceptionalism? *European Sociological Review*, 21(4), 311-327.
- Dienst Uitvoering Onderwijs. (2013). *Leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Geraadpleegd op http://data.duo.nl/organisatie/open_onderwijsdata/databestanden/vo/leerlingen/default.asp
- Donker, M., Vermeulen, M., & Beek, S. (2012). *Het schoolbestuur? Geen flauw idee wat zij doen! 's* Hertogenbosch: KPC Groep.
- Fuite, M., Bolk, T., Rood, F., & Haaijer, R. (2014). *Kwaliteitszorg heeft een geest?! Acht principes van strategisch kwaliteitsmanagement*. Hoorn, Nederland: Van Beekveld & Terpstra.
- Fukuyama, F. (1995). *Trust: The social virtue and the creation of prosperity*. New York, NY: Free Press Paperbacks.
- Gambetta, D.G. (1988). Can we trust trust? In D.G. Gambetta (Ed.), *Trust* (pp. 213-237). New York, NY: Basil Blackwell.
- Ghaith, G. (2010). De relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Research*, 45(1), 83-93.
- Granovetter, M. (1985). Economic action and social structure: The problem of embeddedness. *American Journal of Sociology*, 91, 481-510.
- Hardin, R. (2002). *Trust and trustworthiness*. New York, NY: Russell Sage.
- Hardin, R. (2006). *Trust*. Cambridge, OH: Polity.
- Herreros, F. (2004). *The problems of forming social capital. Why trust?* New York, NY: Palgrave.
- Hooge, E. (2014). *Hoge verwachting, vrije uitvoering, stevige sturing*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Hoy, W.K. (z.d.). Form Enabling School Structure. Geraadpleegd op <http://www.waynekhoy.com/pdfs/form-ess.pdf>
- Hoy, W.K. (z.d.). The Organizational Climate Description for secondary schools (QCDQ-RS). Geraadpleegd op <http://www.waynekhoy.com/ocdq-rs.html>
- Hoy, W.K., Smith, K., & Sweetland, P. (2003). The development of the organizational climate index for high schools: Its measure and relationship to faculty trust. *High School Journal*, 86(2), 38-49.
- Hoy, W.K., & Sweetland, P. (2001). Designing better schools: The meaning and measure of enabling

- school structures. *Educational Administration Quarterly*, 37(3), 296-321.
- Hoy, W., & Sweetland, P. (2000). School bureaucracies that work: Enabling not coercive. *Journal of School Leadership*, 10(6), 525-541.
- Hoy, W.K., Tarter, C.J., & Kottkamp, R.B. (1991). *Open schools, healthy schools: measuring organizational climate*. Newbury Park, CA: Sage.
- Hoy, W.K., & Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9, 184-209.
- Hulsbos, F., Andersen, I., Kessels, J.W.M., & Wassink, H. (2012). *Professionele ruimte en gespreid leiderschap*. Heerlen, Nederland: Open Universiteit.
- Inspectie van het Onderwijs. (2011). *De beoordeling van opbrengsten in het voortgezet onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs. (2014). De staat van het onderwijs. Hoofdlijnen uit het onderwijsverslag 2012-13. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap .
- Kipnis, D. (1996). Trust and technology. In R. Kramer., & T. Tyler (Eds.), *Trust in organizations: Frontiers of theory and research* (pp. 39-50). Thousand Oaks, CA.: Sage.
- Kneyber, R., & Evers, J. (2013). *Het alternatief. Weg met de afrekencultuur in het onderwijs!* Amsterdam, Nederland: Boom.
- Krackhardt, D. (1992). The strength of strong ties. In N. Nohria., & R.G. Eccles (Eds.), *Networks and organizations: Structure, form and action* (pp. 216-239). Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.
- Leisink, P., & Boselie, P. (2014). *Strategisch HRM voor beter onderwijs*. Utrecht, Nederland: Departement voor Bestuurs- en Organisationswetenschap (USBO).
- Leithwood, K.A., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Nottingham, Engeland: National College for School Leadership.
- Lin, N. (1999). Social networks and status attainment. *Annual Review Sociology*, 25, 467-487.
- Mayer, R.C., Davis, J.H., & Schoorman, D.F. (1995). An integrative model of organizational trust. *The Academy of Management Review*, 20(3), 709-734.
- McAllister, D.J. (1995). Affect- and cognition-based trust as foundations for interpersonal cooperation in organizations. *The Academy of Management Journal*, 38(1), 24-59.
- McKnight, D.H., & Chervany, N.L. (1996). The meanings of trust.
- Mewes, J. (2014). Gen(d)realized trust: Woman, work, and trust in strangers. *European Sociological Review*, 30(3), 373-386.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2006). *Toezicht in vertrouwen, vertrouwen in toezicht*. Den Haag: Ministerie van OCW.

- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2013). *Trends in beeld 2013. Zicht op Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Mishra, A.K. (1996). Organizational responses to crisis: The centrality of trust. In R. Kramer, & T. Tyler (Eds.), *Trust in organizations: Frontiers of theory and research* (pp. 261-284). Thousand Oaks, CA.: Sage.
- Molm, L.D., Schaefer, D.R., & Collet, J.L. (2009). Fragile and resilient trust: Risk and uncertainty in negotiated and reciprocal exchange. *Sociological Theory*, 27(1),1-32.
- Molm, L.D., Takahashi, N., & Peterson, G. (2000). Risk and trust in social exchange: An experimental test of a classical proposition. *American Journal of Sociology*, 105(5), 1396-1427.
- Moolenaar, N.M. (2010). *Ties with potential: nature, antecedents, and consequences of social networks in school teams* (Proefschrift Universiteit van Amsterdam, Nederland). Geraadpleegd op <http://dare.uva.nl/document/2/76710>
- Naber, B., Overdiep, I. & Van Rooijen, E. (2006). *Governance: Tussen bewijzen en vertrouwen*. Den Haag: B&A Groep. Geraadpleegd op <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2007/02/16/bijlage-f-governance-tussen-bewijzen-en-vertrouwen.html>
- Nahapiet, J., & Ghoshal, S. (1998). Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage. *Academy of Management Review*, 23(2), 242-266.
- Nannestad, P. (2008). What have we learned about generalized trust, if anything? *Annual Review Political Science*, 11, 412-436.
- Onderwijsraad. (2004). *Koers voortgezet onderwijs: Nieuw vertrouwen* (Nr. 20040311/787). Geraadpleegd op http://www.onderwijsraad.nl/upload/documents/publicaties/volledig/website_koers_vo.pdf
- Powell, W.W. (1990). Neither market nor hierarchy: Network forms of organization. *Research in Organizational Behaviour*, 295-336.
- Putnam, R.D. (1993). *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*. New York, NY: Princeton University Press.
- Quite, W., Hofstra, B., Knigge, A., & De Schipper, N. (2013). De werking van sociaal kapitaal in het statusverwervingsproces in Nederland. *Mens en Maatschappij*, 88(4), 400-425.
- Schoorman, F.D., Mayer, R.C., & Davis, J.H. (2007). An integrative model of organizational trust: past, present and future. *Academy of Management Review*, 32(2), 344-354.
- Six, F.E. (2010). Vertrouwen in toezicht. *Tijdschrift voor Toezicht*, 1(4), 6-26.
- Stamos. (2014). *Lerarenopleiding hbo*. Geraadpleegd op http://stamos.nl/downloads/instroom_lerarenopleiding.pdf

- Tarter, C. J., Bliss, J. R., & Hoy, W. K. (1989). School characteristics and faculty trust in secondary schools. *Educational Administration Quarterly*, 25(3), 294-308.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgens-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- Tsai, W., & Ghoshal, S. (1998). Social capital and value creation: The role of intrafirm networks. *Academy of management Journal*, 41(4), 464-476.
- Tschannen-Moran, M. (2014). *Trust matters: Leadership for successful schools*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools. The role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217-247.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70(4), 547-593.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. (1998). Trust in schools: A conceptual and empirical analysis. *Journal of Education Administration*, 36(4), 334-352.
- Torsvik, G. (2000). Social capital and economic development. A plea for the mechanism. *Rationality and Society*, 12(4), 451-476.
- Turkenburg, M. (2008). *De school bestuurd*. Den Haag, Nederland: Sociaal Cultureel Planbureau.
- Van Houtte, M.V. (2006). Tracking and teacher satisfaction: role of study culture and trust. *The Journal of Educational Research*, 99(4), 247-256.
- Van Maele, D., Moolenaar, N.M., & Daly, A.J. (2015). *All for one and one for all: A social network perspective on the effects of social influence on teacher trust*. In M. DiPaola., & W.K. Hoy (Eds.), *Leadership and School Quality*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Van Maele, D., & Van Houtte, M.V. (2009). Faculty trust and organizational school characteristics: An exploration across secondary school in Flanders. *Educational Administration Quarterly*, 45(4), 556-589.
- Wahlstrom, K.L., & Louis, K.S. (2008). How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458-495.
- Whitener, E.M., Brodt, S.E., Korsgaard, M.A., & Werner, J.M. (1998). Managerial Trustworthy Behavior. *The Academy of Management Review*, 23(3), 513-530.

Appendix

Appendix A | Vragenlijst

	<u>Vragen voor schoolbesturen</u>	<u>Vragen voor schoolleiding</u>	<u>Vraag aan leraren</u>	<u>Antwoord categorieën</u>
Introductievragen: Er volgen eerst een aantal algemene vragen.				
1	Wat is uw geslacht?	Wat is uw geslacht?	Wat is uw geslacht?	(1) Man, (2) vrouw, (3) anders
2	In welk jaar begon u met werken binnen dit schoolbestuur?	In welk jaar begon u met werken binnen deze school?	In welk jaar begon u met werken binnen deze school?	
3	Is ten minste één van uw ouders in het buitenland geboren?	Is ten minste één van uw ouders in het buitenland geboren?	Is ten minste één van uw ouders in het buitenland geboren?	(1) Ja, (2) Nee
4	Wat is het hoogste opleidingsniveau dat u heeft afgerond?	Wat is het hoogste opleidingsniveau dat u heeft afgerond?	Wat is het hoogste opleidingsniveau dat u heeft afgerond?	(1) Basisschool, (2) Middelbare school, (3) Middelbaar beroepsonderwijs, (4) Hoger beroepsonderwijs, (5) Wetenschappelijk onderwijs, (7) Anders
5	Wat is het totaal aantal leerlingen op de scholen die behoren tot uw schoolbestuur?			(1) Minder dan 2500, (2) 2500- 5000, (3) Meer dan 5000
5b		Hoeveel leerlingen heeft de school?	Hoeveel leerlingen heeft de school?	(1) Minder dan 1000, (2) 1000 - 2000, (3) Meer dan 2000
Algemeen vragen naar vertrouwen				
6	Je moet altijd heel voorzichtig zijn in de omgang met vreemden.	Je moet altijd heel voorzichtig zijn in de omgang met vreemden.	Je moet altijd heel voorzichtig zijn in de omgang met vreemden.	(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens
7	De meeste mensen zijn eerlijk.	De meeste mensen zijn eerlijk.	De meeste mensen zijn eerlijk.	(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens
8	Bij de meeste mensen kan je er op rekenen dat ze doen wat ze zeggen.	Bij de meeste mensen kan je er op rekenen dat ze doen wat ze zeggen	Bij de meeste mensen kan je er op rekenen dat ze doen wat ze zeggen	(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens
9	Je moet oppassen dat andere mensen geen gebruik van je maken.	Je moet oppassen dat andere mensen geen gebruik van je maken	Je moet oppassen dat andere mensen geen gebruik van je maken	(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens
Vertrouwen in schoolbestuur: De volgende vragen gaan over het schoolbestuur. De vragen hebben betrekking op de personen die zitting nemen in het College van Bestuur, Raad van Bestuur of de functie vervullen van directeur-bestuurder. U kunt voor ieder van de uitspraken aangeven in hoeverre u het er mee oneens of eens bent. Het gaat hierbij om uw eigen beleving. Er zijn geen goede of foute antwoorden.				
10		Het schoolbestuur handelt met het belang van de schoolleiding in gedachten.	Het schoolbestuur handelt met het belang van de leraren in gedachten.	(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens
11		Indien nodig biedt het schoolbestuur steun aan de schoolleiding	Indien nodig biedt het schoolbestuur steun aan de leraren.	(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens
12		Het schoolbestuur houdt in het dagelijks werk rekening met de zorgen die door de schoolleiding zijn uitgesproken.	Het schoolbestuur houdt in het dagelijks werk rekening met de zorgen die door leraren zijn uitgesproken.	(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens

13		Het schoolbestuur is bekwaam voor het uitvoeren van zijn taken.	Het schoolbestuur is bekwaam voor het uitvoeren van zijn taken.	(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens
14		Het schoolbestuur is integer.	Het schoolbestuur is integer.	(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens
15		Het schoolbestuur is begaan met de belangen van de schoolleiding	Het schoolbestuur is begaan met de belangen van de leraren.	(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens
16		Het schoolbestuur spreekt richting de schoolleiding openlijk over de gang van zaken.	Het schoolbestuur spreekt richting de leraren openlijk over de gang van zaken.	(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens
17		Ik vertrouw het schoolbestuur.	Ik vertrouw het schoolbestuur.	(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens
18		Het schoolbestuur houdt zich aan zijn woord.	Het schoolbestuur houdt zich aan zijn woord.	(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens
19		Het schoolbestuur deelt belangrijke informatie met de schoolleiding.	Het schoolbestuur deelt belangrijke informatie met de leraren.	(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens
20		Het contact met het schoolbestuur ervaar ik als positief.	Het contact met het schoolbestuur ervaar ik als positief.	(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens
21		Het schoolbestuur stelt zich behulpzaam.	Het schoolbestuur stelt zich behulpzaam op.	(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens
22		Het schoolbestuur voorziet mij van informatie en advies, ook als het hiertoe niet verplicht is.	Het schoolbestuur voorziet mij van informatie en advies, ook als het hiertoe niet verplicht is.	(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens
23		Ik kan rekenen op steun vanuit het schoolbestuur als daar behoefte aan is.	Ik kan rekenen op steun vanuit het schoolbestuur als daar behoefte aan is.	(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens
24		De relatie met het schoolbestuur is gebaseerd op wederkerigheid.	De relatie met het schoolbestuur is gebaseerd op wederkerigheid.	(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens
25		Hoe frequent spreekt u inhoudelijk over het werk met het schoolbestuur?	Hoe frequent spreekt u inhoudelijk over het werk met het schoolbestuur?	(1) Nooit , (2) Tenminste 1 keer per jaar, (3) Tenminste 1 keer per half jaar, (4) Tenminste 1 keer per maand, (5) Tenminste 1 keer per week, (6) Dagelijks
<p>Vertrouwen in schoolleiding: De volgende vragen gaan over de schoolleiding. De vragen hebben betrekking op de personen die behoren tot de schoolleiding of directie van uw school. U kunt voor ieder van de uitspraken aangeven in hoeverre u het er mee oneens of eens bent. Het gaat hierbij om uw eigen beleving. Er zijn geen goede of foute antwoorden.</p>				
26	De schoolleiding handelt met het belang van het schoolbestuur in gedachten.		De schoolleiding handelt met het belang van de leraren in gedachten.	(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens
27	Indien nodig biedt de schoolleiding steun aan het schoolbestuur.		Indien nodig biedt de schoolleiding steun aan de leraren.	(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens
28	De schoolleiding houdt in het dagelijks werk rekening met de zorgen die door het schoolbestuur zijn uitgesproken.		De schoolleiding houdt in het dagelijks werk rekening met de zorgen die door leraren zijn uitgesproken.	(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens
29	De schoolleiding is bekwaam voor het uitvoeren van haar taken.		De schoolleiding is bekwaam voor het uitvoeren van haar taken.	(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens
30	De schoolleiding is integer.		De schoolleiding is integer.	(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens
31	De schoolleiding is begaan met de belangen van het schoolbestuur.		De schoolleiding is begaan met de belangen van de leraren.	(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens
32	De schoolleiding spreekt richting het schoolbestuur openlijk over de gang van zaken.		De schoolleiding spreekt richting de leraren openlijk over de gang van zaken.	(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens
33	Ik vertrouw de schoolleiding.		Ik vertrouw de schoolleiding.	(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens

34	De schoolleiding houdt zich aan haar woord.		De schoolleiding houdt zich aan haar woord.	(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens
35	Schoolleiders delen belangrijke informatie met het schoolbestuur.		De schoolleiding deelt belangrijke informatie met de leraren.	(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens
36	Het contact met de schoolleiding ervaar ik als positief.		Het contact met de schoolleiding ervaar ik als positief.	(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens
37	De schoolleiding stelt zich behulpzaam op.		De schoolleiding stelt zich behulpzaam op.	(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens
38	De schoolleiding voorziet mij van informatie en advies, ook als zij hiertoe niet verplicht is.		De schoolleiding voorziet mij van informatie en advies, ook als zij hiertoe niet verplicht is.	(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens
39	Ik kan rekenen op steun vanuit de schoolleiding als daar behoefte aan is.		Ik kan rekenen op steun vanuit de schoolleiding als daar behoefte aan is.	(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens
40	De relatie met de schoolleiding is gebaseerd op wederkerigheid.		De relatie met de schoolleiding is gebaseerd op wederkerigheid.	(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens
41	Hoe frequent spreekt u inhoudelijk over het werk met de schoolleiding?		Hoe frequent spreekt u inhoudelijk over het werk met de schoolleiding?	(1) Nooit , (2) Tenminste 1 keer per jaar, (3) Tenminste 1 keer per half jaar, (4) Tenminste 1 keer per maand, (5) Tenminste 1 keer per week, (6) Dagelijks
Vertrouwen in leraren: De volgende vragen gaan over de leraren. De vragen hebben betrekking op alle leraren op uw school. U kunt voor ieder van de uitspraken aangeven in hoeverre u het er mee oneens of eens bent. Het gaat hierbij om uw eigen beleving. Er zijn geen goede of foute antwoorden.				
42	De leraren handelen met de belangen van het schoolbestuur in gedachten.	De leraren handelen met de belangen van de schoolleiding in gedachten.		(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens
43	Indien nodig bieden de leraren steun aan het schoolbestuur.	Indien nodig bieden de leraren steun aan de schoolleiding.		(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens
43	De leraren houden in het dagelijks werk rekening met de zorgen die door het schoolbestuur zijn uitgesproken.	De leraren houden in het dagelijks werk rekening met de zorgen die door de schoolleiding zijn uitgesproken.		(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens
44	De leraren zijn bekwaam voor het uitvoeren van hun taken.	De leraren zijn bekwaam voor het uitvoeren van hun taken.		(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens
45	Leraren zijn integer.	De leraren zijn integer.		(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens
46	De leraren zijn begaan met de belangen van het schoolbestuur.	De leraren zijn begaan met de belangen van de schoolleiding.		(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens
47	De leraren spreken richting het schoolbestuur openlijk over de gang van zaken.	De leraren spreken richting de schoolleiding openlijk over de gang van zaken.		(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens
48	Ik vertrouw de leraren.	Ik vertrouw de leraren.		(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens
49	De leraren houden zich aan hun woord.	De leraren houden zich aan hun woord.		(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens
50	De leraren delen belangrijke informatie met het schoolbestuur.	De leraren delen belangrijke informatie met de schoolleiding.		(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens
51	Het contact met de leraren ervaar ik als positief.	Het contact met de leraren ervaar ik als positief.		(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens
52	De leraren stellen zich behulpzaam op.	De leraren stellen zich behulpzaam op.		(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens
53	De leraren voorzien mij van informatie en advies, ook als zij hiertoe niet verplicht zijn.	De leraren voorzien mij van informatie en advies, ook als zij hiertoe niet verplicht zijn.		(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens
54	Ik kan rekenen op steun vanuit de leraren als	Ik kan rekenen op steun vanuit de leraren als		(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens

	daar behoefte aan is.	daar behoefte aan is.		
55	De relatie met de leraren is gebaseerd op wederkerigheid.	De relatie met de leraren is gebaseerd op wederkerigheid.		(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens
56	Hoe frequent spreekt u inhoudelijk over het werk met de leraren?	Hoe frequent spreekt u inhoudelijk over het werk met de leraren?		(1) Nooit , (2) Tenminste 1 keer per jaar, (3) Tenminste 1 keer per half jaar, (4) Tenminste 1 keer per maand, (5) Tenminste 1 keer per week, (6) Dagelijks
De school als organisatie: De volgende vragen hebben betrekking op de wijze waarop de school waar u werkzaam bent is georganiseerd. U kunt voor ieder van de uitspraken aangeven in hoeverre u het er mee oneens of eens bent. Ook hierbij geldt dat het gaat om uw eigen beleving. Er zijn geen goede of foute antwoorden.				
57	De administratieve regels in de school helpen mij in de uitvoering van mijn werk.	De administratieve regels in de school helpen mij in de uitvoering van mijn werk.	De administratieve regels in de school helpen mij in de uitvoering van mijn werk.	(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens
58	De schoolleiding en het schoolbestuur gebruiken hun autoriteit om het onderwijsproces zo goed mogelijk te faciliteren.	De schoolleiding en het schoolbestuur gebruiken hun autoriteit om het onderwijsproces zo goed mogelijke faciliteren.	De schoolleiding en het schoolbestuur gebruiken hun autoriteit om het onderwijsproces zo goed mogelijke faciliteren.	(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens
59	De regels en procedures werken eerder beperkend dan faciliterend.	De regels en procedures werken eerder beperkend dan faciliterend.	De regels en procedures werken eerder beperkend dan faciliterend.	(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens
60	Bij beslissingen wordt uit gegaan van de professionaliteit van bestuurders, schoolleiding en leraren.	Bij beslissingen wordt uit gegaan van de professionaliteit van bestuurders, schoolleiding en leraren.	Bij beslissingen wordt uit gegaan van de professionaliteit van bestuurders, schoolleiding en leraren.	(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens
61	De regels en procedures in de school dragen bij aan het realiseren van de missie van de school.	De regels en procedures in de school dragen bij aan het realiseren van de missie van de school.	De regels en procedures in de school dragen bij aan het realiseren van de missie van de school.	(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens
62	De wijze waarop de organisatie is georganiseerd zorgt er voor dat ik optimaal mijn werk kan doen.	De wijze waarop de school georganiseerd is zorgt er voor dat ik optimaal mijn werk kan doen.	De wijze waarop de school georganiseerd is zorgt er voor dat ik optimaal mijn werk kan doen.	(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens
63	Er wordt naar je geluisterd als je suggesties hebt voor verbetering.	Er wordt naar je geluisterd als je suggesties hebt voor verbetering.	Er wordt naar je geluisterd als je suggesties hebt voor verbetering.	(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens
64	De wijze van besluitvorming door het schoolbestuur laat weinig flexibiliteit aan de scholen om zelf besluiten te nemen.	De wijze van besluitvorming door het schoolbestuur laat weinig flexibiliteit aan de scholen om zelf besluiten te nemen.	De wijze van besluitvorming door het schoolbestuur laat weinig flexibiliteit aan de scholen om zelf besluiten te nemen.	(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens
65	De belangen van de leerlingen staan voorop.	De belangen van de leerlingen staan voorop.	De belangen van de leerlingen staan voorop.	(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens
Het schoolklimaat: De volgende vragen hebben betrekking op het klimaat in de school. U kunt voor ieder van de uitspraken aangeven in hoeverre u het er mee oneens of eens bent. Opnieuw gaat het om uw eigen beleving. Er zijn geen goede of foute antwoorden.				
66	Collega's gaan met plezier en enthousiasme elke dag aan het werk.	Collega's gaan met plezier en enthousiasme elke dag aan het werk.	Collega's gaan met plezier en enthousiasme elke dag aan het werk.	(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens
67	Ik kan trots zijn op de prestaties van de school.	Ik kan trots zijn op de prestaties van de school.	Ik kan trots zijn op de prestaties van de school.	(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens
68	Nieuwe collega's binnen de scholen worden geaccepteerd.	Nieuwe collega's binnen de school worden geaccepteerd.	Nieuwe collega's binnen de school worden geaccepteerd.	(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens
69	De professionaliteit van anderen wordt gerespecteerd.	De professionaliteit van anderen wordt gerespecteerd.	De professionaliteit van anderen wordt gerespecteerd.	(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens
70	Collega's geven elkaar constructieve feedback.	Collega's geven elkaar constructieve feedback.	Collega's geven elkaar constructieve feedback.	(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens

71	Kritiek op elkaar wordt onderbouwd.	Kritiek op elkaar wordt onderbouwd.	Kritiek op elkaar wordt onderbouwd.	(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens
72	Er is ruimte om zelf beslissingen te nemen op basis van de eigen professionaliteit.	Er is ruimte om zelf beslissingen te nemen op basis van de eigen professionaliteit.	Er is ruimte om zelf beslissingen te nemen op basis van de eigen professionaliteit.	(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens
73	Het welbevinden van medewerkers wordt belangrijk geacht.	Het welbevinden van medewerkers wordt belangrijk geacht.	Het welbevinden van medewerkers wordt belangrijk geacht.	(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens
74	Het schoolbestuur, de schoolleiding en de leraren waarderen elkaar onderling.	Het schoolbestuur, de schoolleiding en de leraren waarderen elkaar onderling.	Het schoolbestuur, de schoolleiding en de leraren waarderen elkaar onderling.	(1) helemaal mee oneens tot (7) helemaal mee eens

Geachte mevrouw, mijnheer,

In het onderwijsbestuur, -management en de dagelijkse praktijk wordt steeds vaker gesproken over vertrouwen. Op alle niveaus is er behoefte aan. Tussen scholen en beleidsmakers op het ministerie van OCW, tussen leraren en de schoolleiding, maar ook in de samenwerking met ouders. Dit is niet zonder reden. Vertrouwen draagt bij aan het realiseren van ambities, een goede samenwerking en faciliteert de onderlinge dialoog. Je kunt er niet meer omheen: vertrouwen doet ertoe!

Het wat en hoe van vertrouwen

Het benoemen is echter een ding, daadwerkelijk vertrouwen geven kan weleens iets anders zijn. Behoeften zeggen nog weinig over de feitelijke aanwezigheid. Is dit herkenbaar? Vindt u vertrouwen tussen leraren, schoolleiding en het schoolbestuur een belangrijk thema, maar blijft het een abstract begrip en mist het concrete inhoud? Of wordt vertrouwen wel ervaren, maar is niet duidelijk welke factoren in de organisatie hieraan bijdragen? Als dit vragen zijn waarop u het antwoord schuldig moet blijven, dan bent u niet de enige. Vertrouwen is een belangrijk, maar net zo complexe aangelegenheid.

De antwoorden op deze vragen zijn echter wel van belang. Door inzichtelijk te krijgen waar het om draait bij vertrouwen kunt u het succesvol inzetten en uw school te laten groeien. Mijn onderzoek kan u hierbij helpen. Als onderdeel van mijn afstudeertraject aan de Universiteit Utrecht en mede in opdracht van B&T doe ik onderzoek naar onderling vertrouwen tussen leraren, schoolleiding en schoolbesturen in het voortgezet onderwijs.

Onderzoek

Wilt u graag meer te weten komen over de rol van vertrouwen in het voortgezet onderwijs? Niet specifiek op uw school/scholen, maar juist een breder beeld krijgen van de feitelijke aanwezigheid ervan in het gehele vo? Wilt u aan het eind van het onderzoek praktische handvatten ontvangen over hoe u kunt inzetten op vertrouwen? Dan is mijn onderzoek van betekenis voor u. Deelname vraagt maar een hele beperkte tijdsinvestering.

Wat houdt het in?

Het onderzoek bestaat uit een korte vragenlijst gericht aan leraren, schoolleiders en schoolbesturen in het vo. Het invullen vindt digitaal plaats, kost maximaal 15 minuten en is vertrouwelijk. De duur waarin de vragenlijsten worden afgenomen, beslaat twee weken. Ik hoor graag of u deelneemt en met wie ik contact op kan nemen over het uitzetten van het onderzoek. U en de school hebben er daarna nog weinig omkijken naar. Ik zorg er dat de vragenlijsten goed terecht komen en verwerk de resultaten.

Wat levert het op?

Met de resultaten kan in zijn algemeenheid iets gezegd worden over vertrouwen in het vo en welke factoren bijdragen aan de totstandkoming van vertrouwen. Deze informatie kunt u inzetten op uw school/scholen. De belangrijkste conclusies en aanbevelingen komen u natuurlijk schriftelijk toe. Ik kom ook graag een persoonlijke toelichting geven, indien u daar behoefte aan heeft. Tot slot ontvangt u als deelnemer gratis het boekje 'Kwaliteitszorg heeft een geest' van B&T als dank.

Ik zie uit naar uw reactie. Mocht u nog vragen hebben, dan kunt u mij op het onderstaande adres bereiken.

Met vriendelijke groet,

Roos Peters, stagiaire B&T – masterstudente 'Vraagstukken van beleid en organisatie'

Roos.Peters@vbent.org

Tel. 0229-24 42 24 | 06-13 03 06 83

Appendix C | Assumpties

De modellen dienen aan vier statistische assumpties te voldoen als voorwaarden voor de analyses die zijn gedaan. De assumpties zijn: onafhankelijke waarnemingen, lineariteit, homoscedasticiteit en normale verdeling van residuen. Daarnaast is ook gekeken of er mogelijk sprake van multicollineariteit.

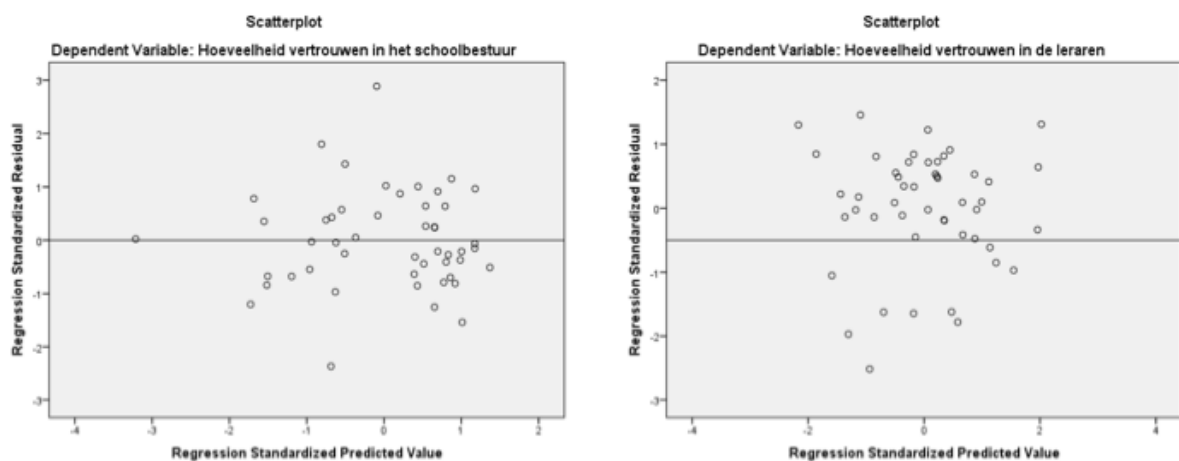
Assumptie 1: Onafhankelijke waarnemingen

De assumptie van onafhankelijke waarnemingen houdt in dat er geen samenhang mag zijn tussen de cases, omdat dit er toe kan leiden dat de verkeerde conclusies worden getrokken. In dit onderzoek is echter niet geheel sprake van onafhankelijke waarnemingen. Zo bevatten de datasets respondenten van dezelfde scholen. Er kan dan samenhang ontstaan in de scores van respondenten, met als gevolg dat de regressie coëfficiënten minder nauwkeurig worden geschat en er sneller een verband wordt gevonden. Voor dit onderzoek was het echter vrijwel niet mogelijk om geheel onafhankelijke waarnemingen te hebben. Zo was het lastig om veel verschillende scholen te werven en leraren binnen dezelfde school delen al snel ervaringen met andere leraren op dezelfde school. Ze werken immers in gelijke omstandigheden.

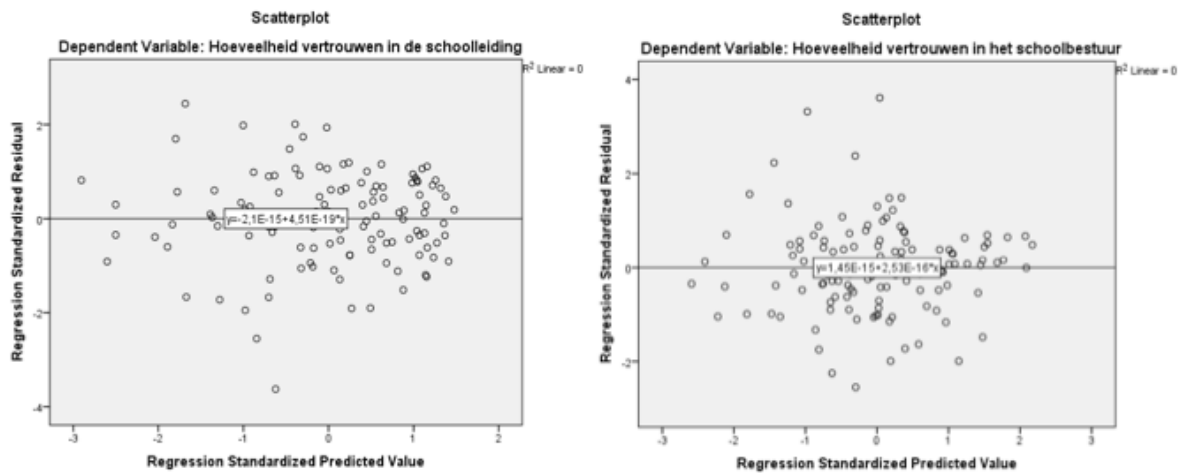
Assumptie 2: Lineariteit

Om een lineaire regressieanalyse uit te voeren dient er sprake te zijn van een lineair verband tussen de onafhankelijke- en afhankelijke variabelen. Uit de residuenplots (figuur 10 en figuur 11) kan worden opgemaakt dat er in dit onderzoek voldaan wordt aan deze assumptie. Er zijn namelijk geen systematisch afwijking zichtbaar in de verdeling van de residuen rondom de nullijn.

Figuur 10. Residuenplots dataset schoolleiding



Figuur 11. Residuenplots dataset leraren



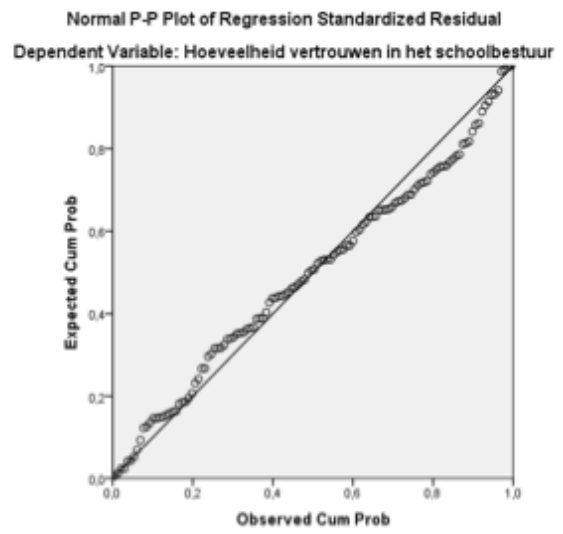
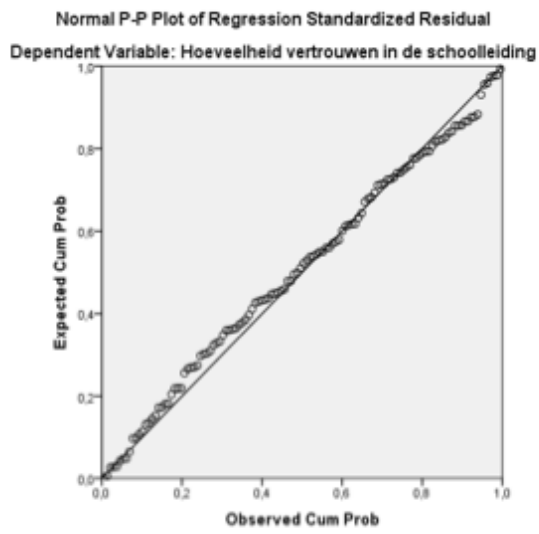
Assumptie 3: Homoscedasticiteit

De derde assumptie houdt in dat de variatie op de residuen constant moet zijn. Als dit niet het geval is kan het namelijk zijn dat de toetsen in het model onjuist zijn. Of er aan deze assumptie wordt voldaan kan ook worden afgelezen uit de residuenplots. Uit de figuren 10 en 11 is op te maken dat in alle vier de gevallen de residuen willekeurig zijn verdeeld en er geen patroon is te ontdekken. Dit betekent dat er ook aan de derde assumptie wordt voldaan.

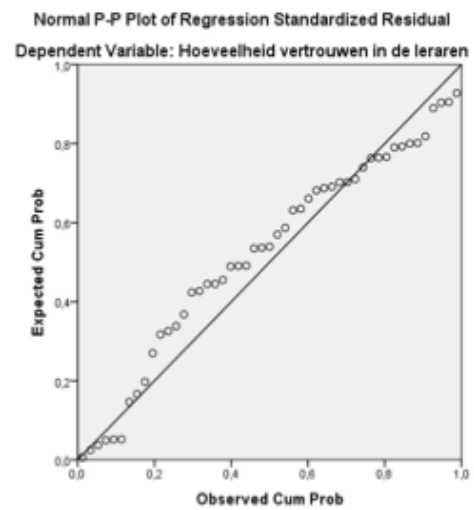
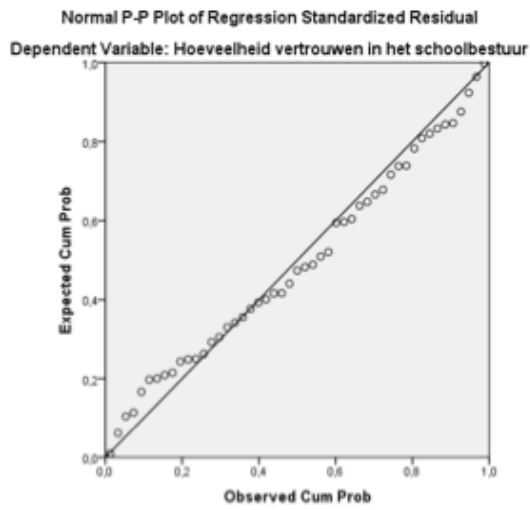
Assumptie 4: Normale verdeling van residuen

Of aan de assumptie van een normale verdeling in residuen wordt voldaan wordt bepaald door middel van een PP-plot of histogram. In een PP-plot moeten de residuen langs een diagonale lijn liggen en het histogram moet een normale verdeling weergeven. In figuur 12 en 13 is te zien dat bij leraren de residuen licht schommelen rondom de diagonale lijn en bij schoolleiding nog iets meer. Ook de histogrammen (figuur 14 en 15) zijn niet helemaal zoals het hoort, maar wijken niet zoveel af dat er geen sprake is van normale verdeling van de residuen. Dit betekent dat ondanks dat het niet perfect is, wel wordt voldaan aan de assumptie van een normale verdeling.

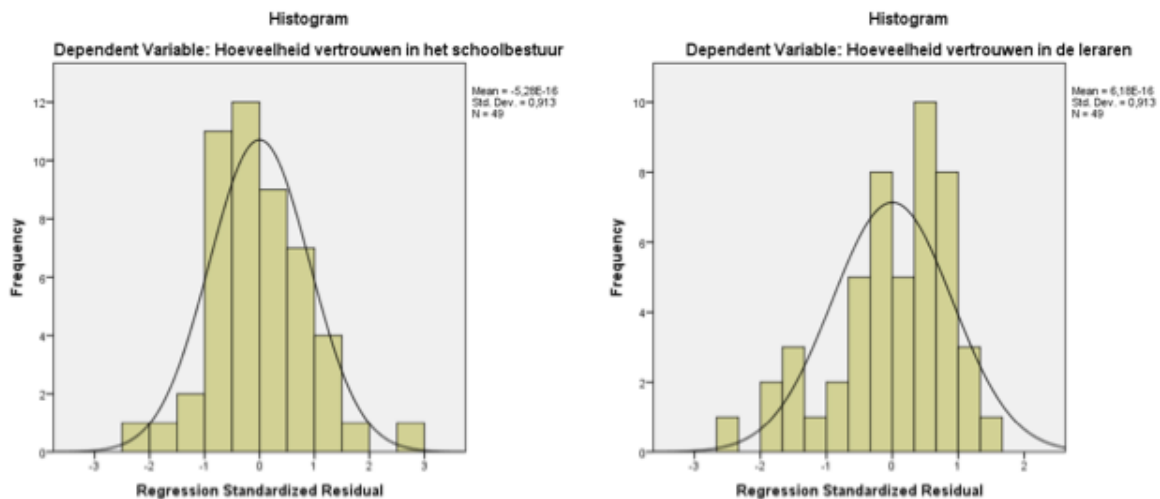
Figuur 12. PP-plot dataset leraren



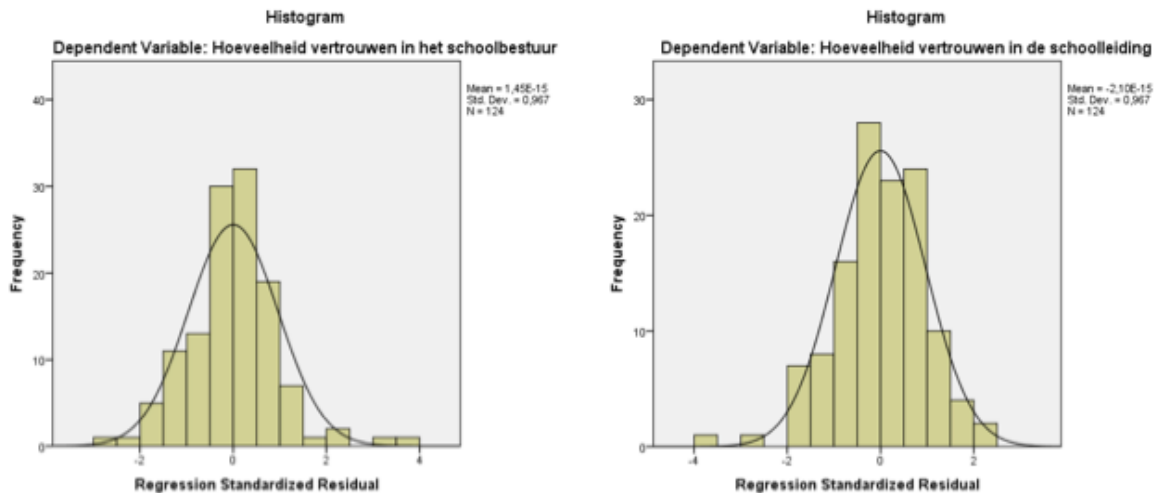
Figuur 13. PP-plot dataset schoolleiding



Figuur 14. Histogram van residuen dataset schoolleiding



Figuur 15. Histogram van residuen dataset leraren



Multicollineariteit

Correlaties tussen onafhankelijke variabelen en controlevariabelen kunnen duiden op multicollineariteit. Dit houdt in dat er sprake van samenhang is tussen de variabelen en zij dezelfde variantie verklaren in de afhankelijke variabelen. Het toevoegen van variabelen aan het model zou in dat geval niet leiden tot meer verklaarde variantie. Of hier sprake van is wordt bepaald door middel van de *Variance Inflation Factor* (VIF-waarden). Als de VIF-waarden hoger is dan twee is er sprake van multicollineariteit en dit is problematisch indien de waarden gelijk of hoger is dan 10. Bij leraren en schoolleiding geldt dat de VIF-waarde voor een *open schoolklimaat* en *faciliterende formele structuur* hoger zijn dan twee. Voor deze twee variabelen geldt dat meer dan 50 procent van de variantie verklaard worden door andere variabelen in het model. Dit verklaard waarom de *Adjusted R²* bij de multivariate analyses bij schoolleiding (tabel 7 en tabel 8) en leraren (tabel 9 en tabel 10)

maar weinig verbeterd als de variabelen *faciliterende formele structuur* en *open schoolklimaat* worden toegevoegd. De VIF-waarden is echter nog niet zo hoog dat het problematisch is.

	Afhankelijke variabele	VIF-waarde <i>open schoolklimaat</i>	VIF-waarde <i>faciliterende formele structuur</i>
Schoolleiding	Vertrouwen in schoolbestuur	2,01	2,16
	Vertrouwen in leraren	2,22	2,12
Leraren	Vertrouwen in schoolbestuur	2,33	2,02
	Vertrouwen in schoolleiding	2,40	2,54

Appendix D | Syntax

De data die tijdens het onderzoek zijn verzameld is opgedeeld in drie datasets: schoolbestuur, schoolleiding en docenten. Dit betekent dat er ook drie verschillende syntaxis zijn. De wijze van codering en de analyses die zijn gedaan zijn bij alle drie de dataset hetzelfde. Hieronder is als voorbeeld de syntax van de schoolleiding toegevoegd.

```
RECODE Geslacht ('Man (1)='0') ('Vrouw (2)='1').  
EXECUTE.
```

```
RECODE Etniciteit ('2 (nee)='0') ('1 (ja)='1').  
EXECUTE.
```

```
RECODE Opleidingsniveau ('Basisschool (1)='1') ('Middelbare school (2)='2') ('Middelbaar '+  
'beroepsonderwijs (3)='3') ('Hoger beroepsonderwijs (4)='4') ('Wetenschappelijk onderwijs '+  
'(5)='5') ('Anders (6)='6').  
EXECUTE.
```

```
RECODE Aantalleerlingenschool ('Minder dan 1000 (1)='1') ('1000- 2000 (2)='2') ('1000 - 2000 '+  
'(2)='2') ('Meer dan 2000 (3)='3').  
EXECUTE.
```

```
RECODE Soc_kap_leraar6 ('Nooit (1)='1') ('Tenminste 1 keer per jaar (2)='2') ('Tenminste 1 keer '+  
'per half jaar (3)='3') ('Tenminste 1 keer per maand (4)='4') ('Tenminste 1 keer per week '+  
'(5)='5') ('Dagelijks (6)='6').  
EXECUTE.
```

```
RECODE Soc_kap_best6 ('Nooit (1)='1') ('Tenminste 1 keer per jaar (2)='2') ('Tenminste 1 keer '+  
'per half jaar (3)='3') ('Tenminste 1 keer per maand (4)='4') ('Tenminste 1 keer per week '+  
'(5)='5') ('Dagelijks (6)='6').  
EXECUTE.
```

```
RECODE For_structuur8 (1=7) (2=6) (3=5) (4=4) (5=3) (6=2) (7=1).  
EXECUTE.
```

```
RECODE For_structuur3 (1=7) (2=6) (3=5) (4=4) (5=3) (6=2) (7=1).  
EXECUTE.
```

```
COMPUTE Werkervaring=2015 - Jarenwerkzaam.  
EXECUTE.
```

```
DESCRIPTIVES VARIABLES=Best_vert1 Best_vert2 Best_vert3 Best_vert4 Best_vert5 Best_vert6 Best_vert7  
Best_vert8 Best_vert9 Best_vert10  
/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
```

```
DESCRIPTIVES VARIABLES=Leraren_vert1 Leraren_vert2 Leraren_vert3 Leraren_vert4 Leraren_vert5 Leraren_vert6  
Leraren_vert7  
Leraren_vert8 Leraren_vert9 Leraren_vert10  
/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
```

```
DESCRIPTIVES VARIABLES=Soc_kap_best1 Soc_kap_best2 Soc_kap_best3 Soc_kap_best4 Soc_kap_best5  
Soc_kap_best6  
/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
```

```
DESCRIPTIVES VARIABLES=Soc_kap_leraar1 Soc_kap_leraar2 Soc_kap_leraar3 Soc_kap_leraar4 Soc_kap_leraar5  
Soc_kap_leraar6  
/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
```

```
DESCRIPTIVES VARIABLES=For_structuur1 For_structuur2 For_structuur3 For_structuur4
  For_structuur5 For_structuur6 For_structuur7 For_structuur8 For_structuur9
/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
```

```
DESCRIPTIVES VARIABLES=Schoolklimaat1 Schoolklimaat2 Schoolklimaat3 Schoolklimaat4 Schoolklimaat5
  Schoolklimaat6 Schoolklimaat7 Schoolklimaat8 Schoolklimaat9
/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
```

```
RELIABILITY
/VARIABLES=Best_vert1 Best_vert2 Best_vert3 Best_vert4 Best_vert5 Best_vert6 Best_vert7
  Best_vert8 Best_vert9 Best_vert10
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA
/SUMMARY=TOTAL.
```

```
RELIABILITY
/VARIABLES=Leraren_vert1 Leraren_vert2 Leraren_vert3 Leraren_vert4 Leraren_vert5 Leraren_vert6 Leraren_vert7
  Leraren_vert8 Leraren_vert9 Leraren_vert10
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA
/SUMMARY=TOTAL.
```

```
RELIABILITY
/VARIABLES=Soc_kap_best1 Soc_kap_best2 Soc_kap_best3 Soc_kap_best4 Soc_kap_best5
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA
/SUMMARY=TOTAL.
```

```
RELIABILITY
/VARIABLES=Soc_kap_leraar1 Soc_kap_leraar2 Soc_kap_leraar3 Soc_kap_leraar4 Soc_kap_leraar5
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA
/SUMMARY=TOTAL.
```

```
RELIABILITY
/VARIABLES=For_structuur1 For_structuur2 For_structuur3 For_structuur4 For_structuur5
  For_structuur6 For_structuur7 For_structuur8
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA
/SUMMARY=TOTAL.
```

```
RELIABILITY
/VARIABLES=Schoolklimaat1 Schoolklimaat2 Schoolklimaat3 Schoolklimaat4 Schoolklimaat5
  Schoolklimaat6 Schoolklimaat7 Schoolklimaat8 Schoolklimaat9
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA
/SUMMARY=TOTAL.
```

```
FACTOR
/VARIABLES Best_vert1 Best_vert2 Best_vert3 Best_vert4 Best_vert5 Best_vert6 Best_vert7
  Best_vert8 Best_vert9 Best_vert10
/MISSING LISTWISE
/ANALYSIS Best_vert1 Best_vert2 Best_vert3 Best_vert4 Best_vert5 Best_vert6 Best_vert7 Best_vert8
  Best_vert9 Best_vert10
/PRINT INITIAL EXTRACTION
/CRITERIA MINEIGEN(1) ITERATE(25)
/EXTRACTION PC
/ROTATION NOROTATE
/METHOD=CORRELATION.
```

```
FACTOR
```

```
/VARIABLES Leraren_vert1 Leraren_vert2 Leraren_vert3 Leraren_vert4 Leraren_vert5 Leraren_vert6
  Leraren_vert7 Leraren_vert8 Leraren_vert9 Leraren_vert10
/MISSING LISTWISE
/ANALYSIS Leraren_vert1 Leraren_vert2 Leraren_vert3 Leraren_vert4 Leraren_vert5 Leraren_vert6
  Leraren_vert7 Leraren_vert8 Leraren_vert9 Leraren_vert10
/PRINT INITIAL EXTRACTION
/CRITERIA MINEIGEN(1) ITERATE(25)
/EXTRACTION PC
/ROTATION NOROTATE
/METHOD=CORRELATION.
```

FACTOR

```
/VARIABLES Soc_kap_best1 Soc_kap_best2 Soc_kap_best3 Soc_kap_best4 Soc_kap_best5 Soc_kap_best6
/MISSING LISTWISE
/ANALYSIS Soc_kap_best1 Soc_kap_best2 Soc_kap_best3 Soc_kap_best4 Soc_kap_best5 Soc_kap_best6
/PRINT INITIAL EXTRACTION
/CRITERIA MINEIGEN(1) ITERATE(25)
/EXTRACTION PC
/ROTATION NOROTATE
/METHOD=CORRELATION.
```

FACTOR

```
/VARIABLES Soc_kap_leraar1 Soc_kap_leraar2 Soc_kap_leraar3 Soc_kap_leraar4 Soc_kap_leraar5
  Soc_kap_leraar6
/MISSING LISTWISE
/ANALYSIS Soc_kap_leraar1 Soc_kap_leraar2 Soc_kap_leraar3 Soc_kap_leraar4 Soc_kap_leraar5
  Soc_kap_leraar6
/PRINT INITIAL EXTRACTION
/CRITERIA MINEIGEN(1) ITERATE(25)
/EXTRACTION PC
/ROTATION NOROTATE
/METHOD=CORRELATION.
```

FACTOR

```
/VARIABLES For_Structuur1 For_Structuur2 For_Structuur3 For_Structuur4 For_Structuur5
  For_Structuur6 For_Structuur7 For_Structuur8 For_Structuur9
/MISSING LISTWISE
/ANALYSIS For_Structuur1 For_Structuur2 For_Structuur3 For_Structuur4 For_Structuur5
  For_Structuur6 For_Structuur7 For_Structuur8 For_Structuur9
/PRINT INITIAL EXTRACTION
/CRITERIA MINEIGEN(1) ITERATE(25)
/EXTRACTION PC
/ROTATION NOROTATE
/METHOD=CORRELATION.
```

FACTOR

```
/VARIABLES Schoolklimaat1 Schoolklimaat2 Schoolklimaat3 Schoolklimaat4 Schoolklimaat5
  Schoolklimaat6 Schoolklimaat7 Schoolklimaat8 Schoolklimaat9
/MISSING LISTWISE
/ANALYSIS Schoolklimaat1 Schoolklimaat2 Schoolklimaat3 Schoolklimaat4 Schoolklimaat5
  Schoolklimaat6 Schoolklimaat7 Schoolklimaat8 Schoolklimaat9
/PRINT INITIAL EXTRACTION
/CRITERIA MINEIGEN(1) ITERATE(25)
/EXTRACTION PC
/ROTATION NOROTATE
/METHOD=CORRELATION.
```

```
COUNT NMISS_vert_best=Best_vert1 Best_vert2 Best_vert3 Best_vert4 Best_vert5 Best_vert6 Best_vert7
  Best_vert8 Best_vert9 Best_vert10(MISSING).
EXECUTE.
```

```
FREQUENCIES VARIABLES=NMISS_vert_best
/ORDER=ANALYSIS.
```

```
COUNT NMISS_vert_leraren=Leraren_vert1 Leraren_vert2 Leraren_vert3 Leraren_vert4 Leraren_vert5
  Leraren_vert6 Leraren_vert7 Leraren_vert8 Leraren_vert9 Leraren_vert10(MISSING).
EXECUTE.
```

```
FREQUENCIES VARIABLES=NMISS_vert_leraren
/ORDER=ANALYSIS.
```

```
COUNT NMISS_Soc_kap_best=Soc_kap_best1 Soc_kap_best2 Soc_kap_best3 Soc_kap_best4 Soc_kap_best5
  (MISSING).
EXECUTE.
```

```
FREQUENCIES VARIABLES=NMISS_Soc_kap_best
/ORDER=ANALYSIS.
```

```
COUNT NMISS_Soc_kap_leraar=Soc_kap_leraar1 Soc_kap_leraar2 Soc_kap_leraar3 Soc_kap_leraar4
  Soc_kap_leraar5 (MISSING).
EXECUTE.
```

```
FREQUENCIES VARIABLES=NMISS_Soc_kap_leraar
/ORDER=ANALYSIS.
```

```
COUNT NMISS_For_Structuur=For_Structuur1 For_Structuur2 For_Structuur3 For_Structuur4
  For_Structuur5 For_Structuur6 For_Structuur7 For_Structuur8 (MISSING).
EXECUTE.
```

```
FREQUENCIES VARIABLES=NMISS_For_Structuur
/ORDER=ANALYSIS.
```

```
COUNT NMISS_Schoolklimaat=Schoolklimaat1 Schoolklimaat2 Schoolklimaat3 Schoolklimaat4
  Schoolklimaat5 Schoolklimaat6 Schoolklimaat7 Schoolklimaat8 Schoolklimaat9(MISSING).
EXECUTE.
```

```
FREQUENCIES VARIABLES=NMISS_Schoolklimaat
/ORDER=ANALYSIS.
```

```
COMPUTE Schaal_vertrouwen_schoolbestuur=MEAN(Best_vert1,Best_vert2,Best_vert3,Best_vert4,Best_vert5,
  Best_vert6,Best_vert7,Best_vert8,Best_vert9,Best_vert10).
EXECUTE.
```

```
COMPUTE Schaal_vertrouwen_leraren=MEAN(Leraren_vert1,Leraren_vert2,Leraren_vert3,Leraren_vert4,
  Leraren_vert5,Leraren_vert6,Leraren_vert7,Leraren_vert8,Leraren_vert9,Leraren_vert10).
EXECUTE.
```

```
COMPUTE Schaal_sociaalkapitaal_schoolbestuur=MEAN(Soc_kap_best1,Soc_kap_best2,Soc_kap_best3,
  Soc_kap_best4,Soc_kap_best5).
EXECUTE.
```

```
COMPUTE Schaal_sociaalkapitaal_leraren=MEAN(Soc_kap_leraar1,Soc_kap_leraar2,Soc_kap_leraar3,
  Soc_kap_leraar4,Soc_kap_leraar5).
EXECUTE.
```

```
COMPUTE Schaal_formelestructuur=MEAN(For_Structuur1,For_Structuur2,For_Structuur3,For_Structuur4,
  For_Structuur5,For_Structuur6,For_Structuur7,For_Structuur8).
EXECUTE.
```

```
COMPUTE Schaal_schoolklimaat=MEAN(Schoolklimaat1,Schoolklimaat2,Schoolklimaat3,Schoolklimaat4,
  Schoolklimaat5,Schoolklimaat6,Schoolklimaat7,Schoolklimaat8,Schoolklimaat9).
EXECUTE.
```

```
FREQUENCIES VARIABLES=Schaal_vertrouwen_schoolbestuur Schaal_vertrouwen_leraren
  Schaal_sociaalkapitaal_schoolbestuur Schaal_sociaalkapitaal_leraren Schaal_formelestructuur
  Schaal_schoolklimaat
```



```
/STATISTICS=MINIMUM MAXIMUM MEAN  
/HISTOGRAM  
/ORDER=ANALYSIS.
```

USE ALL.

```
COMPUTE filter_$=((NMISS_vert_best <= 5) AND (NMISS_vert_leraren <= 5) AND (NMISS_soc_kap_best <=2.5)  
AND (NMISS_soc_kap_leraar <= 2.5) AND (NMISS_For_Structuur <= 4) AND (NMISS_Schoolklimaat <= 4.5) AND (Geslacht  
<= 1) AND (Etniciteit <= 1)  
AND (Opleidingsniveau <= 6) AND (Aantalleerlingenschool <= 3)).  
VARIABLE LABELS filter_$ '(NMISS_vert_best <= 5) AND (NMISS_vert_leraren <= 5) AND '+  
'(NMISS_soc_kap_best <= 2.5) AND (NMISS_soc_kap_leraar <= 2.5) AND (NMISS_For_Structuur <= 4) AND '+  
'(NMISS_Schoolklimaat <= 4.5) AND (Geslacht <= 1) AND (Etniciteit <= 1) AND (Opleidingsniveau <= 6) AND  
(Aantalleerlingenschool <= 3) (FILTER)'.  
VALUE LABELS filter_$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.  
FORMATS filter_$ (f1.0).  
FILTER BY filter_$.  
EXECUTE.
```

```
FREQUENCIES VARIABLES=Schaal_vertrouwen_schoolbestuur Schaal_vertrouwen_leraren  
Schaal_sociaalkapitaal_schoolbestuur Schaal_sociaalkapitaal_leraren Schaal_formelestructuur  
Schaal_schoolklimaat  
/STATISTICS=MINIMUM MAXIMUM MEAN  
/HISTOGRAM  
/ORDER=ANALYSIS.
```

```
FREQUENCIES VARIABLES=Schaal_vertrouwen_schoolbestuur Schaal_vertrouwen_leraren  
Schaal_sociaalkapitaal_schoolbestuur Schaal_sociaalkapitaal_leraren Schaal_formelestructuur  
Schaal_schoolklimaat Geslacht Etniciteit Opleidingsniveau Aantalleerlingenschool Werkervaring  
/STATISTICS=STDDEV MINIMUM MAXIMUM MEAN  
/HISTOGRAM  
/ORDER=ANALYSIS.
```

CORRELATIONS

```
/VARIABLES=Schaal_vertrouwen_schoolbestuur Schaal_vertrouwen_leraren  
Schaal_sociaalkapitaal_schoolbestuur Schaal_sociaalkapitaal_leraren Schaal_formelestructuur  
Schaal_schoolklimaat Werkervaring Etniciteit Opleidingsniveau Aantalleerlingenschool Geslacht  
/PRINT=TWOTAIL NOSIG  
/MISSING=PAIRWISE.
```

REGRESSION

```
/MISSING LISTWISE  
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA CHANGE ZPP  
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)  
/NOORIGIN  
/DEPENDENT Schaal_vertrouwen_schoolbestuur  
/METHOD=ENTER Schaal_sociaalkapitaal_schoolbestuur  
/METHOD=ENTER Schaal_formelestructuur  
/METHOD=ENTER Schaal_schoolklimaat  
/METHOD=ENTER Geslacht Etniciteit Opleidingsniveau Aantalleerlingenschool Werkervaring.
```

REGRESSION

```
/MISSING LISTWISE  
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA CHANGE ZPP  
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)  
/NOORIGIN  
/DEPENDENT Schaal_vertrouwen_leraren  
/METHOD=ENTER Schaal_sociaalkapitaal_leraren  
/METHOD=ENTER Schaal_formelestructuur  
/METHOD=ENTER Schaal_schoolklimaat  
/METHOD=ENTER Geslacht Etniciteit Opleidingsniveau Aantalleerlingenschool Werkervaring.
```

REGRESSION

```
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS CI(95) R ANOVA COLLIN TOL CHANGE ZPP
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT Schaal_vertrouwen_schoolbestuur
/METHOD=ENTER Schaal_sociaalkapitaal_schoolbestuur
/METHOD=ENTER Schaal_formelestructuur
/METHOD=ENTER Schaal_schoolklimaat
/METHOD=ENTER Geslacht Etniciteit Opleidingsniveau Aantalleerlingenschool Werkervaring
/SAVE COOK LEVER
/PARTIALPLOT ALL
/SCATTERPLOT=(*ZRESID,*ZPRED)
/RESIDUALS HISTOGRAM(ZRESID) NORMPROB(ZRESID).
```

```
REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS CI(95) R ANOVA COLLIN TOL CHANGE ZPP
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT Schaal_vertrouwen_leraren
/METHOD=ENTER Schaal_sociaalkapitaal_leraren
/METHOD=ENTER Schaal_formelestructuur
/METHOD=ENTER Schaal_schoolklimaat
/METHOD=ENTER Geslacht Etniciteit Opleidingsniveau Aantalleerlingenschool Werkervaring
/SAVE COOK LEVER
/PARTIALPLOT ALL
/SCATTERPLOT=(*ZRESID,*ZPRED)
/RESIDUALS HISTOGRAM(ZRESID) NORMPROB(ZRESID).
```

```
T-TEST PAIRS=Schaal_vertrouwen_schoolbestuur WITH Schaal_vertrouwen_leraren (PAIRED)
/CRITERIA=CI(.9500)
/MISSING=ANALYSIS.
```

```
GRAPH
/SCATTERPLOT(BIVAR)=Schaal_sociaalkapitaal_schoolbestuur WITH Schaal_vertrouwen_schoolbestuur
/MISSING=LISTWISE.
```

```
GRAPH
/SCATTERPLOT(BIVAR)=Schaal_formelestructuur WITH Schaal_vertrouwen_schoolbestuur
/MISSING=LISTWISE.
```

```
GRAPH
/SCATTERPLOT(BIVAR)=Schaal_schoolklimaat WITH Schaal_vertrouwen_schoolbestuur
/MISSING=LISTWISE.
```

```
GRAPH
/SCATTERPLOT(BIVAR)=Schaal_sociaalkapitaal_leraren WITH Schaal_vertrouwen_leraren
/MISSING=LISTWISE.
```

```
GRAPH
/SCATTERPLOT(BIVAR)=Schaal_formelestructuur WITH Schaal_vertrouwen_leraren
/MISSING=LISTWISE.
```

```
GRAPH
/SCATTERPLOT(BIVAR)=Schaal_schoolklimaat WITH Schaal_vertrouwen_leraren
/MISSING=LISTWISE.
```

```
REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA CHANGE ZPP
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
```

```
/DEPENDENT Schaal_vertrouwen_schoolbestuur  
/METHOD=ENTER Schaal_formelestructuur  
/METHOD=ENTER Schaal_schoolklimaat  
/METHOD=ENTER Geslacht Etniciteit Opleidingsniveau Aantalleerlingenschool Werkervaring.
```

```
REGRESSION  
/MISSING LISTWISE  
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA CHANGE ZPP  
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)  
/NOORIGIN  
/DEPENDENT Schaal_vertrouwen_leraren  
/METHOD=ENTER Schaal_formelestructuur  
/METHOD=ENTER Schaal_schoolklimaat  
/METHOD=ENTER Geslacht Etniciteit Opleidingsniveau Aantalleerlingenschool Werkervaring.
```