

Teameffectiviteit in het onderwijs

Analyse van mogelijke succesvoorspellende factoren op basis van onderzoeksdata

Nicole van Dartel
Jeroen Koppens

In het onderwijs heeft het werken in teams aan belang gewonnen. Verschillende ontwikkelingen hebben daaraan bijgedragen. Echter, mensen samenbrengen in een team blijkt nog niet vanzelfsprekend te leiden tot een soepel samenwerkend en effectief team. Opvallend is dat in de studies over teamwerk de onderwijssector als onderzoekscontext achtergebleven is vergeleken met onderzoek naar teamwerk in de industrie, zakelijke dienstverlening en gezondheidszorg. Het teamgericht werken als organisatievorm heeft de afgelopen decennia echter ook in de onderwijssector terrein gewonnen. In dit artikel presenteren we de bevindingen van onderzoek naar het functioneren van onderwijsteams in po, vo en mbo, met als doel inzicht te geven in de effectiviteit van teams in de onderwijssector en in de factoren die deze effectiviteit mogelijk voorspellen. Geconcludeerd kan worden dat wanneer het teamfunctioneren positief beleefd wordt, leraren ook meer welbevinden ervaren in hun werk en ervan overtuigd zijn dat leerlingen baat hebben bij het teamgericht werken als organisatievorm. (onderzoeksvraag 1). Naast een directe positieve relatie tussen een gezamenlijke teamopdracht en teamfunctioneren (onderzoeksvraag 2), is ook een indirecte relatie gevonden: de gezamenlijke teamopdracht is positief gerelateerd aan factoren als regelvermogen, teamoverleg en professioneel en sociaal teamgedrag, die op hun beurt positiefsamenhangen met het teamfunctioneren (onderzoeksvraag 3). Regelvermogen blijkt een van de belangrijkste succes voorspellende factoren te zijn. Investeren in de kwaliteit van het team, in het bijzonder door het regelvermogen te versterken, zal bijdragen aan de ontwikkeling van een cultuur waarin teamgericht werken meer vanzelfsprekend is.

Inleiding

Het structureren van werkprocessen door middel van teams is vanzelfsprekend geworden. De meeste organisaties gebruiken een vorm van teamgeoriënteerd werken (Cooke & Hilton, 2015; Galbraith & Webb, 2013; Neal & Martz, 2016). Alhoewel tot op heden het begrip team geen eenduidig concept is en er door de jaren heen verschillende labels voor het samenwerken in groepen zijn gebruikt, zoals (semi-) autonome taakgroepen, hele taakgroepen, zelfsturende teams, zelforganiserende teams en high performance teams, wordt onderkend dat teamwerk een van de basiscomponenten is voor het verhogen van organisatie-effectiviteit, productiviteit, kwaliteit van producten en diensten. Bovendien wordt teamwerk gerelateerd aan uitkomsten als lager ziekteverzuim, minder verloop en bevordert teamwerk de professionele ontwikkeling zowel op individueel als teamniveau (Kuipers & Groeneveld, 2014; Savelsbergh,

Drs. N.J. (Nicole) van Dartel is projectmanager bij Miles Research en eigenaar van onderzoeksbureau Reflexy Onderzoek.

Drs. J.L.G. (Jeroen) Koppens is partner bij KOCK strategie | management | organisatie en organisatieadviseur in het primair en voortgezet onderwijs en het middelbaar beroepsopleiding.

Van der Heijden, Poell, 2012; Somech, 2005; Middendorp, Koppens, Joosse & Van Oostveen, 1997). In de afgelopen decennia zijn verschillende teameffectiviteitsmodellen ontwikkeld en empirisch getoetst die een basis hebben gelegd voor het identificeren van teamprocessen die bijdragen aan teameffectiviteit. Opvallend is dat in de studies over teamwerk de onderwijssector als onderzoekscontext achtergebleven is vergeleken met onderzoek naar teamwerk in de industrie, zakelijke dienstverlening en gezondheidszorg. Het teamgericht werken als organisatievorm heeft de afgelopen decennia echter ook in de onderwijssector terrein gewonnen. In dit artikel presenteren we de bevindingen van een onderzoek naar het functioneren van onderwijsteams in po, vo en mbo, met als doel inzicht te geven in de effectiviteit van teams in de onderwijssector en in de factoren die deze effectiviteit mogelijk voorspellen. Deze inzichten zijn voor HR-functionarissen van belang, omdat zij hiermee teams en hun leidinggevenden kunnen adviseren over passende interventies om teamontwikkeling impulsen te geven. Daarnaast is inzicht in deze succesfactoren voor leidinggevenden van teams relevant. Zij geven vanuit hun HR-verantwoordelijkheid leiding aan het proces van teamontwikkeling en dan is het goed om te werken wat werkt. Het zijn namelijk de leidinggevenden die teamprocessen bevorderen en teambevlogenheid stimuleren die tot betere teamprestaties leiden (Kuipers & Groeneveld, 2014).

Allereerst gaan we in op de theoretische achtergronden m.b.t. het werken in teams, en wordt allereerst teamgericht werken in een historisch perspectief geplaatst en worden de ontwikkelingen geschetst die in het onderwijs bijdragen aan de opkomst van het werken in teams. We hebben voor dit onderzoek gebruik gemaakt van data uit de Teammonitor, een instrument waarmee teamfunctioneren in het onderwijs in kaart wordt gebracht. We beschrijven de Teammonitor, alsmede de verwachtingen en onderzoeksvragen die centraal hebben gestaan in het onderzoek. Ook gaan we in op de dataset, de onderzoeksgroep en de gekozen analyses. Daarna worden de resultaten besproken. Het artikel wordt afgerond met enkele conclusies en aanbevelingen, zowel voor vervolgonderzoek als voor de praktijk.

Theoretische achtergronden

Teamgericht werken vanuit historisch perspectief

Het fenomeen teamwerk is niet nieuw. Al in de jaren zestig is in Nederland op een systematische manier geëxperimenteerd met het werken in teams (Benders, Huys, Nijholt & Van Hootehem, 2010). Het was een reactie op het scientific management van Taylor waarin de focus lag op het toekennen van gespecialiseerde taken aan individuen, wat resulteerde in een complexe organisatiestructuur met een vergaande arbeidsdeling. In experimenten in Engelse mijnen kwamen de onderzoekers van het Tavistock Institute of Human Relations tot de conclusie dat het 'sociale systeem' van een organisatie nauw samenhangt met het 'technische systeem' van de organisatie: hoe mensen zich gedragen in organisaties is sterk afhankelijk van de manier waarop de organisatie is ingericht. Het gelijktijdig beschouwen en verbeteren van zowel het sociale als het tech-

nische systeem van een organisatie is hét fundament geworden van een stroming die de naam sociotechniek heeft meegekregen. Met name het baanbrekende werk van Ulbo de Sitter heeft ervoor gezorgd dat de sociotechniek in Nederland één van de belangrijke bedrijfskundige stromingen is geworden (De Sitter, 1981, 1994). Hij heeft de beginselen van de sociotechniek uitgebouwd tot een integrale ontwerpleer voor het vormgeven aan de uitvoerings- en besturingsstructuur van een organisatie. Om zijn werk te onderscheiden van de klassieke sociotechniek van het Tavistock Institute introduceerde De Sitter eind jaren tachtig de term moderne sociotechniek (De Sitter, 1989). De moderne sociotechniek gaat ervan uit dat een ver doorgevoerde arbeidsdeling een belangrijke oorzaak is van ervaren problemen in organisaties, zoals laag innovatief vermogen, weinig betrokkenheid en ondernemerschap, gebrekkige flexibiliteit, onvoldoende binding tussen organisatorische lagen en tekortschietende kwaliteit van producten en dienstverlening. Zodra het principe van ver doorgevoerde arbeidsdeling verlaten wordt, ligt integratie van taken voor de hand en is een vorm van teamarbeid haast onvermijdelijk (Peeters & Koppens, 1998). Daarom is teamwerk een belangrijke pijler van de sociotechnische organisatie- en ontwerpleer.

In de jaren negentig werd het werken in teams gerelateerd aan effectiviteit en efficiency, waarmee in sommige gevallen de sociotechnische oorsprong meer uit het zicht verdween (Benders, Huys, Nijholt & Van Hootegem, 2010). Later werd met teamwerk ook beoogd de betrokkenheid te vergroten en het teamleren te versterken. Tot eind jaren negentig werden teams veelal autonome taakgroepen genoemd. In 1994 deed het begrip ‘zelfsturend team’ zijn intrede met een hoogtepunt eind jaren negentig. Na een stabilisatie in de periode 2000-2009 (Benders, Huys, Nijholt & Van Hootegem, 2010), lijkt er momenteel sprake van een opleving van het concept, mede als gevolg van het succes van organisaties als Buurtzorg¹. Zorgpunt bij deze opleving – merken wij in de adviespraktijk en ook zichtbaar in posts en blogs op sociale media – is dat het begrip ‘zelfsturing’ regelmatig verkeerd wordt geïnterpreteerd, als een concept waarbij leidersrollen overbodig zouden zijn. Vanuit de sociotechniek geredeneerd is nooit de opzet geweest om teams zonder leiding of los van beleidsmatige kaders te laten opereren. Zelfsturing verwijst naar het vermogen (een combinatie van ruimte en handelingsvermogen) om het eigen werk bij te sturen gegeven de eisen die aan het werk worden gesteld (De Lange & Koppens, 2004).

Teamgericht werken in het onderwijs: een definitie

Ook in de onderwijssector heeft het werken in teams aan belang gewonnen. Volgens Kluijtmans, Becker, Crijns en Sewandono (2005) kan vrijwel geen enkele onderwijsvernieuwing zonder een teamgerichte schoolorganisatie waarin in meer of mindere mate zelfsturing het uitgangspunt vormt.

Vanzelfsprekend werkt een onderwijsteam anders dan een productie-team, managementteam of projectteam in de zakelijke dienstverlening. In het onderwijs worden verschillende vormen van samenwerking tussen leraren onder het concept ‘team’ geschaard, wat tot conceptuele verwar-

ring leidt (cf. Vangrieken, Raes, Dochy en Kyndt, 2015). Om het werken in teams in het onderwijs goed te kunnen beschouwen, is het daarom noodzakelijk dat we het concept ‘team’ duidelijk afbakenen.

In zijn promotieonderzoek naar teams in het onderwijs definieert Smeters (2007, p.74) teams als volgt: *‘Een team bestaat uit een vaste groep medewerkers, beperkt in omvang, met elkaar aanvullende vaardigheden. Het gehele team is voor het realiseren van de gemeenschappelijke doelstelling verantwoordelijk. Daartoe maken de teamleden zich ondergeschikt aan de belangen van het team. Zij hebben een gemeenschappelijke aanpak, waar zij elkaar op aanspreken. Zij zijn gezamenlijk verantwoordelijk voor het teamproces en het te behalen resultaat. Planning en controle van werkzaamheden liggen in belangrijke mate in het team zelf.’*

Onder de gemeenschappelijke doelstelling verstaan wij de doelstelling die betrekking heeft op het verzorgen van onderwijs en begeleiden van leerlingen, waarbij overdrachtpunten van team naar team in de schoolloopbaan van leerlingen tot een minimum worden beperkt. Onder leerlingen verstaan wij zowel de leerlingen van het primair onderwijs (po) en voortgezet onderwijs (vo) als studenten van het middelbaar beroepsonderwijs (mbo)². Veel teams in het mbo werken bijvoorbeeld samen vanuit een gemeenschappelijke doelstelling waarin het verzorgen van één of meerdere opleidingen (kwalificatiedossiers) voor een afgebakende groep leerlingen, het uitgangspunt is. Of zoals Hermanussen, Oosterhof en Streefland (2012, p.7) het verwoorden: *‘...van kop tot staart, voor een of meerdere opleidingen, van werving tot diplomering’*.

Ontwikkelingen in teamgericht werken

Wij zien in de praktijk dat een aantal ontwikkelingen bijdraagt en heeft bijgedragen aan de toegenomen belangstelling voor teamgericht werken in het onderwijs:

- De complexiteit van de leer- en gedragsproblemen in de klassituaties is toegenomen als gevolg van de invoering van passend onderwijs in het primair, voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs. Uitgangspunt bij passend onderwijs is dat alle kinderen een zo passend mogelijke plek in het onderwijs krijgen, waarbij scholen rekening houden met mogelijkheden en beperkingen van kinderen. Kinderen gaan, als het kan, zoveel mogelijk naar het regulier onderwijs. Hierdoor wordt het regulier onderwijs geconfronteerd met een leerlingpopulatie met complexere problematiek. De benadering en aanpak van deze problematiek vragen om intensievere afstemming tussen leraren die met deze groep te maken heeft, heeft gehad en gaat krijgen. Er zijn gezamenlijke afspraken nodig en ook afstemming over vorderingen en (acute) problemen die zich voordoen is noodzakelijk. Zo kan een doorlopende lijn in de begeleiding van leerlingen worden geborgd. Het werken in teams maakt deze afstemming gemakkelijker.
- Veel scholen in het vo en mbo spreken de ambitie uit om vakoverstij-

gend samen te werken om de samenhang tussen vakken inzichtelijk te maken voor leerlingen. Ook zoekt men naar mogelijkheden om vakintegratie te realiseren waardoor basiskennis niet louter bij verschillende vakken (soms op een afwijkende wijze) wordt aangeleerd (bijvoorbeeld op het gebied van grammatica). Dit vraagt om vakoverstijgende samenwerking en afstemming. De idee is dat vakoverstijgende samenwerking en vakintegratie manieren zijn om het onderwijs aantrekkelijk en betekenisvol te maken voor leerlingen. In het basisonderwijs is sprake van een gelijksoortige beweging alleen gaat het dan om het doorbreken van de gesloten klassenstructuur. Het zijn wegen geworden om het onderwijs eigentijds(er) te maken. De praktijk van de afgelopen jaren heeft geleerd dat deze gewenste ontwikkeling niet altijd gemakkelijk tot stand komt. Teams zijn een platform om aan deze samenwerking vorm te geven.

- Op dit moment is er in verschillende sectoren van het onderwijs een vernieuwingsgolf waarneembaar waarbij daadwerkelijk de één-regel die het onderwijs zo typeert, wordt losgelaten. De één-regel verwijst naar een onderwijsinrichting waarbij één leraar op één vaststaand roostermoment, met één methode één klas bedient. Op verschillende scholen in het vo en mbo wordt geëxperimenteerd met onderwijsconcepten die in feite breken met deze traditie. Onder het mom van gepersonaliseerd leren, keuzewerktijd en leerpleinen worden alternatieve onderwijsconcepten geïntroduceerd, zoals Kunskapsskolan Education en Regioleren (in de Agrarische Opleidingscentra). Zo ook in het primair onderwijs waar het leerstofjaarklassensysteem op veel scholen nog altijd het fundament vormt en de belangstelling voor individualiserend onderwijs, waarin 21e-eeuwse vaardigheden en Bildung (algemene en persoonlijke vorming) centraal staan, groeit. Kenmerkend voor al deze concepten is dat leerlingen meer regie krijgen over hun eigen leerproces doordat ze keuzes kunnen maken. Voor de schoolorganisatie betekent dit dat leraren meer mogelijkheden moeten hebben om te sturen met de onderwijsmix (aanbod van onderwijsvormen) en inzetmix (inzet van leraren, onderwijsassistenten, leerkrachtondersteuners) om daadwerkelijk tegemoet te kunnen komen aan de behoeften van leerlingen. Dit vergt meer onderlinge afstemming tussen leraren. Dit werkt beter in een organisatieconcept waarin deze afstemming op een natuurlijke wijze tot stand kan komen.

De Onderwijsraad (2016) constateert echter dat dergelijke organisatieconcepten onvoldoende van de grond zijn gekomen in het onderwijs. Zij stelt dat het overheidsbeleid tot op heden sterk neigt naar verticale sturing met als gevolg een doorgeslagen verantwoordingscultuur, hoge regel- en werkdruk en onvoldoende zeggenschap en eigenaarschap. Ook heeft de nadruk in de afgelopen jaren voornamelijk gelegen op de individuele professionaliteit van de leraar (Onderwijsraad, 2016; Quintero, 2017). Om het handelingsvermogen van leraren te versterken, pleit de Onderwijsraad er daarom voor het werken in teams te stimuleren en daarbij meer aandacht aan de structuur en cultuur van de organisatie te besteden. De Onderwijsraad (2016) constateert verder dat, alhoewel versterking van

teamkwaliteit in alle onderwijssectoren wenselijk is, in sommige scholen en sectoren de samenwerking in teams vanzelfsprekender is dan in andere.

De effecten van teamwerk: de bevindingen van onderzoek naar teameffectiviteit

Dat het de moeite waard is een teamgerichte organisatie te realiseren, blijkt uit de overwegend positieve effecten die in onderzoek naar teameffectiviteit zijn gevonden (zie voor een overzichtsstudie van teamonderzoek Mathieu, Travis Maynard, Rapp & Gilson, 2008). Daarbij dient opgemerkt te worden dat verreweg het gros van de onderzoeken uitgevoerd is in de zorg, de industrie en het bedrijfsleven en slechts op zeer beperkte schaal in het onderwijs. Onder teameffectiviteit wordt de capaciteit van het team om haar doelen te bereiken verstaan (Cooke & Hilton, 2015). Deze capaciteit leidt tot positieve uitkomsten van allerlei aard, zoals betere teamprestaties in termen van kwaliteit en kwantiteit (van producten en/of diensten) en positieve affectieve reacties als teamtevredenheid en teambetrokkenheid (cf. Mathieu, Travis Maynard, Rapp & Gilson, 2008).

Ook onderzoek naar samenwerking tussen leraren in het onderwijs laat positieve uitkomsten zien op student-/leerling-, leraar- en schoolniveau. Zo rapporteerden leraren over een hogere motivatie, lagere werkdrukbeleving, meer efficiency, verbeterde communicatie en ICT-vaardigheden, minder isolement. Op leerlingniveau bleken de bevindingen eveneens positief: leerlingen kregen meer leerlinggecentreerd onderwijs en hun inzicht en prestaties waren verbeterd. Op organisatieniveau beleefden leraren onder anderen een meer ondersteunend schoolklimaat, een cultuurverandering naar meer gelijkheid, een professionelere cultuur (Vangrieken et al., 2015; Reeves, Pun & Chung, 2017; Johnson, 2003).

Echter, in de overzichtsstudie van Vangrieken et al. (2015) valt op dat het onderzoek naar samenwerking tussen leraren veelal casestudies bevat; er is weinig kwantitatief onderzoek beschikbaar. Vangrieken et al. (2015) concluderen op basis van hun studie dat er geen eerdere systematische overzichtsstudies bestaan over lerarenteams en dat de focus vooral heeft gelegen op professionele leergemeenschappen of ad hoc vormen van samenwerking. Er is dus nog geen consistent beeld van de effectiviteit van teamgericht werken in het onderwijs en van de factoren die daarop van invloed zijn.

Onderzoek in het onderwijs m.b.v. de Teammonitor

Het meetinstrument: de Teammonitor

Het adviesbureau KOCK strategie | management | organisatie heeft een vragenlijst ontwikkeld die het teamfunctioneren in beeld brengt (spiegelfunctie) en daarmee richting geeft aan teaminterventies (ontwikkelelfunctie). Deze zogeheten Teammonitor bestaat uit een vaste set stellingen waarvan leraren werkzaam binnen met name het voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs dienen aan te geven in welke mate deze van toepassing zijn op hun werkpraktijk. De inzet van de Teammonitor heeft een rijke dataset opgeleverd die bruikbaar is voor ons onderzoek

naar de effectiviteit van teams en mogelijke succesvoorspellende factoren in het onderwijs. Dit onderzoek heeft niet alleen wetenschappelijke relevantie, maar is ook praktisch relevant. De analyses kunnen inzicht geven in de wijze waarop het functioneren van teams kan worden versterkt. Populair verwoord: aan welke ‘knoppen’ kunnen scholen/instellingen het beste draaien om tot teamversterking te komen? Zoals we in de inleiding al stelden, is dit relevante en bruikbare informatie voor HR-professionals en leidinggevenden.

De Teammonitor bevat een aantal constructen dat over het algemeen wordt geacht bij te dragen aan de effectiviteit van het team. Geen toevallige, omdat deze algemeen gezien worden als kenmerken van een succesvol team (zie o.a. Kuipers & Groeneveld, 2014; Van Amelsvoort en Scholtes (1994). In ons onderzoek maken we gebruik van zeven constructen die in totaal 43 onderzochte items omvatten:³

Van teameffectiviteit wordt in de Teammonitor gesproken wanneer de teamleden (c.q. de leraren van de desbetreffende schoolorganisatie) het (1) *teamfunctioneren* en (2) het welvaren van leraar en leerling als positief beoordelen. Deze twee variabelen worden als de uitkomstvariabelen beschouwd, en weerspiegelen de perceptie van de teamleden van de effectiviteit van het team. Beleefd *teamfunctioneren* bestaat uit twee items: ‘Het functioneren van mijn team beoordeel ik met een.....’ en ‘Het werken in teams als organisatievorm binnen mijn afdeling beoordeel ik met een.....’. Beleefd *welvaren* bestaat eveneens uit twee items. ‘Werken in teams vergroot mijn werkplezier’ (het welvaren van het teamlid) en ‘De leerling vaart wel bij het feit dat leraren werken in teams’ (het door de respondent ingeschatte welvaren van de leerling).

De *teamopdracht* is de gemeenschappelijke doelstelling waarnaar in de definitie wordt verwezen. Teamopdracht bestaat uit zeven items. Een voorbeelditem is ‘We weten als team wat het bereiken van de teamdoelen van ons vergt’.

Het *teamoverleg* is het structurele overleg van het team waar het teamplan, het onderwijs en de leerlingen onderwerp van gesprek zijn. *Teamoverleg* bestaat uit zes items; een voorbeelditem is ‘We hebben het tijdens het teamoverleg over de ontwikkeling van de onderwijsprestaties van onze leerlingen/over de ontwikkeling van leerlingen’.

Onder *regelvermogen* wordt in de Teammonitor verstaan: het benutten van de gegeven ruimte om werkprocessen die leiden tot doelrealisatie te sturen en bij te sturen. Werkprocessen binnen een team gaan bijvoorbeeld over het verzorgen van onderwijs conform een onderwijsprogramma, binnen een didactisch concept en met gekozen leermiddelen en het verzorgen van leerlingbegeleiding in lijn met de gekozen pedagogische uitgangspunten. *Regelvermogen* bestaat uit vijftien items. Een voorbeelditem is ‘We maken als team afspraken over de didactische aanpak’.

Teamgedrag valt uiteen in twee concepten: professioneel en sociaal team-

gedrag. Onder *professioneel teamgedrag* wordt verstaan het handelen van teamleden dat gericht is op het behalen van de teamdoelstelling en waarbij de eigen belangen ondergeschikt zijn. Dat betekent dat teamleden kritisch zijn naar elkaar, elkaar aanspreken en elkaars kwaliteiten benutten ten behoeve van de gemeenschappelijke opdracht. Professioneel teamgedrag bestaat uit zes items. Een voorbeelditem is 'We kijken als team kritisch naar de wijze waarop wij onze gemeenschappelijke opdracht uitvoeren'. Onder *sociaal teamgedrag* wordt verstaan dat de teamleden zich sociaal verhouden tot elkaar en gericht zijn op harmonie. Voorbeelden hiervan zijn het respectvol met elkaar omgaan, niemand achterstellen in het team en de aanwezigheid van een groot onderling vertrouwen in elkaar. Sociaal teamgedrag bestaat uit vijf items. Een voorbeelditem is 'We gaan als team respectvol met elkaar om'.

Alle constructen in de Teammonitor, behalve het *teamfunctioneren*, zijn gemeten op een vijfpuntsschaal, waarbij 1= niet van toepassing, 2= nauwelijks van toepassing, 3= in enige mate van toepassing, 4= in sterke mate van toepassing, 5= in zeer sterke mate van toepassing. Het beleefde *teamfunctioneren* is gemeten op een tienpuntsschaal, een beoordeling uitgedrukt in een rapportcijfer (1 tot en met 10).

Onderzoeksvragen

Vanuit theoretisch perspectief wordt een positieve relatie verondersteld tussen het werken in teams en uitkomstvariabelen, zoals persoonlijk welbevinden (bijvoorbeeld afgemeten aan tevredenheid, verloop en verzuim) en effectiviteit (bijvoorbeeld afgemeten aan kwaliteit en rendement). We hebben laten zien dat in verschillende onderzoeken – met name buiten het onderwijs – deze relatie wordt bevestigd. De vraag die we ons stellen, is of deze relatie geldt voor het onderwijs. Is het teamfunctioneren een voorspellende factor voor het welbevinden van leraren en het welvaren van leerlingen?

Verder is interessant te onderzoeken wat voorspellende factoren voor teamfunctioneren zijn en hoe deze relaties precies lopen. Uit onderzoek en uit praktijkervaring weten we dat, wil een team effectief functioneren, het allereerst van belang is dat er een duidelijk afgebakende en gemeenschappelijke teamopdracht is die richting geeft aan de werkzaamheden van het team (zie ook Hermanussen, Oosterhof & Streefland, 2012; Koenen, 2009). Ook Kuipers en Groeneveld (2014) constateren een positief verband met teamfunctioneren. Zij stellen dat 'teambevlogenheid' in publieke organisaties nauw samenhangt met de ambitie om gezamenlijk waardevolle resultaten neer te zetten die ertoe doen.

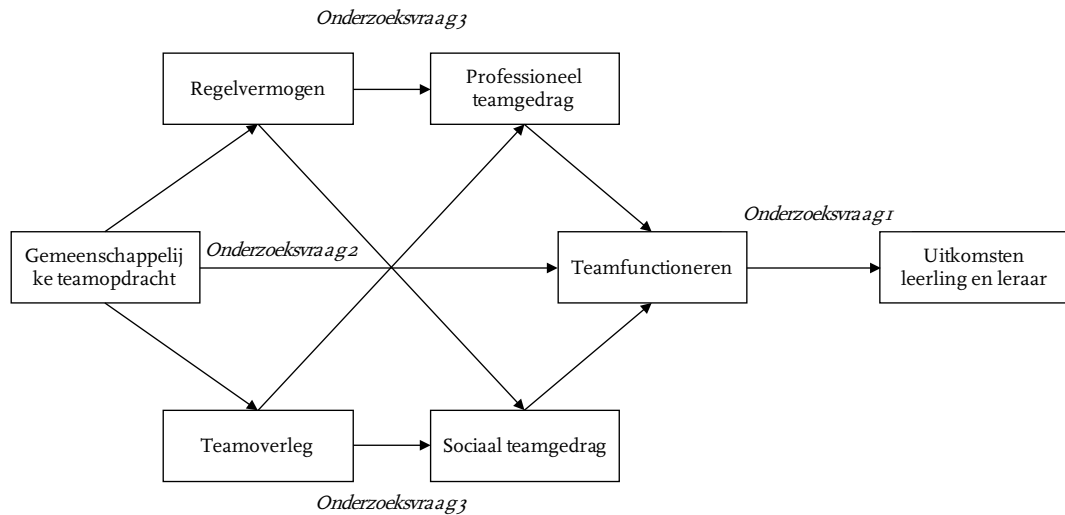
We vermoeden echter dat het hebben van een teamopdracht sec niet de bepalende factor is, maar dat deze relatie via andere factoren loopt (lees: teamprocessen). Want hoe het team binnen deze gegeven opdracht werkt, zal bepalend zijn. Het bestaande onderzoek geeft echter nog onvoldoende zicht op de mogelijke verbanden tussen factoren die een rol spelen in het teamgericht werken in het onderwijs. We verwachten dat het regelvermogen een belangrijke schakel is in de relatie tussen de teamopdracht en het

teamfunctioneren. Immers, als een team verantwoordelijk wordt gesteld voor een gezamenlijke doelstelling, zal zij – om effectief te kunnen zijn – ook de bevoegdheid moeten hebben om de werkprocessen die nodig zijn voor de doelrealisaties te kunnen sturen en bijsturen. We verwachten ook dat het teamoverleg een rol van betekenis speelt. Een goed functionerend teamoverleg maakt het mogelijk om planmatig te werken aan de realisatie van teamopdracht en –doelen, maar is ook een platform om het regelvermogen daadwerkelijk aan te wenden: het biedt teamleden de gelegenheid om samen afspraken te maken, samen te evalueren en samen bij te sturen. Tot slot verwachten we dat het teamgedrag een voorspellende factor is voor teamfunctioneren. De cultuurkant van het samenwerken in teams wordt vaak gezien als succes- en faalfactor (zie bijvoorbeeld Van Amelsvoort; Van Hout; Biessen in: Kluijtmans et al., 2005, p.48-53). Voor een effectief functionerend team is in onze ogen zowel sociaal als professioneel teamgedrag nodig. In teams waar het professioneel teamgedrag domineert, is het risico op individualisme en competitiviteit groter, terwijl teams waarin sociaal teamgedrag de overhand heeft, neigen naar een sociaal werkverband met een lage prestatiegerichtheid. Ontbreken beide aspecten, dan is er enkel sprake van een bundeling individuen (Van de Ven & Adrian, 2010). De teamgedragingen zullen uiteindelijk bepalend zijn in het daadwerkelijke functioneren van het team. Dit wordt ook ondersteund door Kuipers en Groeneveld (2014) die dergelijke ingrediënten voor goed teamfunctioneren onderscheiden. Zij spreken in dit verband over zelfmanagement, en taak- en doelgerichte samenwerking.

Samengevat stellen we ons de volgende onderzoeksvragen:

1. In welke mate is het werken in teams effectief voor leerling en leraar?
2. Wat is de relatie tussen de opdracht die teams hebben en het functioneren van de teams?
3. In welke mate wordt deze relatie (indirect) voorspeld door regelvermogen, teamoverleg en de professioneel en sociaal teamgedrag in de teams?

In onderstaand model zijn de onderzoeksvragen en de door ons veronderstelde relaties in onderlinge samenhang weergegeven.



Figuur 1. Onderzoeksmodel: veronderstelde relaties tussen teamopdracht, regelvermogen, teamoverleg, sociaal teamgedrag, professioneel teamgedrag, teamfunctioneren en leraar- en leerlinguitkomsten.

Onderzoeksaanpak

Dataset en doelgroep

De data van de Teammonitor zijn verzameld onder leraren – uit het po, vo en mbo - die lid zijn van een onderwijsteam. De dataverzameling heeft plaatsgevonden in het kader van onderzoeks- en adviesprojecten en teamontwikkelprogramma's bij opdrachtgevers van KOCK in het onderwijs. Alle respondenten hebben de Teammonitor online ingevuld. Het is mogelijk dat leraren in meer dan één team onderwijs verzorgen. In de vragenlijst is daarom aan de leraren gevraagd voor welk team ze de meeste lessen verzorgen en in welk team ze aan het overleg deelnemen. Aan de leraren is gevraagd dit team als thuisbasisteam te beschouwen en over dit team de vragen in de Teammonitor te beantwoorden.

Voor de beantwoording van de onderzoeksvragen is een selectie gemaakt uit de totale dataset. Er zijn data verzameld onder in totaal 3.236 teamleden van 112 teams. Er zijn alleen data gebruikt van de doelgroep die dezelfde versie hebben ingevuld (de vragenlijst is enkele keren aangepast). Per school zijn data van maximaal een meetmoment meegenomen en de respondenten moesten minimaal 90% van de vragen hebben beantwoord. Dit leverde een dataset van 887 respondenten op van zes scholen werkzaam in totaal 94 teams.

Bijna de helft van de onderzoeksgroep werkt in het voortgezet onderwijs; ruim eenderde in het middelbaar beroepsonderwijs; de overige 13% van de leraren is werkzaam in het primair onderwijs. Van de teamleden is 38% 40 jaar of jonger en 21% ouder dan 55 jaar. Tweederde heeft 20% of minder lesgevendende taken buiten het team en bijna alle medewerkers (91%) hebben een vaste aanstelling. Driekwart werkt 25 uur of meer per week, waarvan het merendeel fulltime.

Vorbereidende analyses

Alle voorbereidende analyses zijn uitgevoerd met SPSS versie 24. De extreme waarden –uitbijters die extreem afwijken van de rest van de data (minimaal 5 keer de standaardafwijking) - zijn verwijderd.⁴ Ook is de betrouwbaarheid van de schalen geanalyseerd. De betrouwbaarheidscoëfficiënten geven inzicht in de mate waarin de constructen intern consistent zijn. Waarden van 0,8 en hoger wijzen op een hoge betrouwbaarheid, wat betekent dat de betreffende vragen nagenoeg hetzelfde concept meten. Waarden tussen 0,7 en 0,8 worden over het algemeen als acceptabel beschouwd.⁵ De uiteindelijke dataset waarop de analyses uitgevoerd zijn, bevat 846 respondenten.

In tabel 1 zijn de correlaties tussen de constructen en de betrouwbaarheidscoëfficiënten van elk construct weergegeven. De constructen hebben een redelijke tot zeer goede betrouwbaarheid (de laagste alpha-waarde is .72; de overige constructen boven .80). Alle variabelen hangen significant met elkaar samen ($p < .01$). Teamoverleg en teamopdracht hangen zeer sterk samen ($r = .74$). Beide constructen, teamopdracht en teamoverleg, hangen sterk samen met regelvermogen (resp. $r = .63$ en $r = .67$). Sociaal teamgedrag hangt sterk samen met professioneel teamgedrag na ($r = .65$), maar heeft relatief zwakke verbanden met de andere constructen ($.39 < r < .46$). Wat betreft de uitkomstvariabelen zijn de verbanden van de verschillende constructen met teamfunctioneren sterker dan met welvaren. In het bijzonder van teamopdracht, teamoverleg en sociaal teamgedrag zijn de verbanden met welvaren zwakker (respectievelijk $r = .37$, $r = .35$, $r = .39$). De twee uitkomstvariabelen hangen redelijk sterk samen met elkaar ($r = .57$).

	1	2	3	4	5	6	7
1. Teamopdracht	(.93)						
2. Regelvermogen	.63	(.92)					
3. Teamoverleg	.74	.67	(.88)				
4. Prof. teamgedrag	.57	.63	.59	(.88)			
5. Soc. teamgedrag	.39	.43	.46	.65	(.87)		
6. Teamfunctioneren	.47	.50	.47	.56	.49	(.72)	
7. Welvaren	.37	.42	.35	.43	.39	.57	(.82)

Noot: Alle coëfficiënten zijn significant met $p < 0.01$.

Cursivering: deze schaal loopt van 1 tot en met 10. De overige schalen lopen van 1 tot en met 5.

1) 7 items; 2) 15 items; 3) 6 items; 4) 6 items; 5) 5 items; 6) 2 items; 7) 2 items.

a missing listwise; $n = 846$.

Tabel 1. Pearson Correlaties en betrouwbaarheidscoëfficiënten van de constructen (Cronbach's alpha's)

Primaire analyses

Voor de beantwoording van de onderzoeksvragen is gebruik gemaakt van Generalized Structural Equation Modeling (GSEM) met STATA versie 13/IC, omdat GSEM de mogelijkheid biedt voor een multilevel seriële mediatieanalyse. De seriële mediatie heeft betrekking op de positionering

van de constructen in het onderzoeksmodel. We willen weten of de relatie tussen teamopdracht en teamfunctioneren indirect via andere constructen verloopt (i.e. mediatie) en verwachten dat zich dit in een serie van meerdere mediators voltrekt. De mediators in ons onderzoek zijn Regelvermogen, Teamoverleg en Professioneel en Sociaal teamgedrag. Het multilevel aspect gaat over het hiërarchische karakter van het databestand. De respondenten in dit onderzoek zijn namelijk niet onafhankelijk van elkaar, maar vormen een groep met gemeenschappelijke contextuele kenmerken. De leraren zijn immers leden van een team; de teams maken deel uit van een school en de scholen vallen onder een specifieke onderwijssoort (po, vo of mbo). De antwoorden van de leraren zullen daardoor van elkaar afhangen of op elkaar lijken, omdat ze dezelfde kenmerken van het team, de school en/of de onderwijssoort hebben. Deze afhankelijkheid kan de resultaten van de mediatieanalyse vertekenen wanneer hiermee geen rekening gehouden wordt.

Er is allereerst getoetst of (beleefd) teamfunctioneren substantieel verschilt tussen de teams los van de verwachte invloed van de constructen (Pinheiro & Bates 2000). Is dit niet het geval, dan is een multilevel analyse niet noodzakelijk. Er blijkt echter sprake te zijn van verschillen tussen de teams die significant bijdragen aan de relatie met het teamfunctioneren.⁶

Resultaten

In tabel 2 is een beschrijving van de variabelen weergegeven, uitgesplitst naar onderwijssoort. Daaruit valt af te leiden dat de meeste factoren (gemiddeld genomen) in enige tot redelijke mate herkend worden in de eigen werkpraktijk op school. Opvallend is dat de scholen in het vo gemiddeld genomen hogere gemiddelde scores laten zien dan de scholen in het po en - nog sterker - in het mbo. De bijdrage van het teamgericht werken aan het welzijn van de leerling wordt sterker in het vo ervaren dan in het po; in het po wordt juist het welbevinden van de leraar sterker beleefd. Teamoverleg laat een gemiddeld lage score zien in het mbo (2,99). Sociaal teamgedrag springt er relatief sterk uit (vergeleken met de andere factoren): gemiddeld tussen 3,6 en 3,9.

	PO	VO	MBO	Totaal
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
1. Teamopdracht	3,08 (0,81)	3,42 (0,78)	3,05 (0,84)	3,23 (0,83)
2. Regelvermogen	3,14 (0,70)	3,14 (0,69)	3,09 (0,70)	3,12 (0,69)
3. Teamoverleg	3,04 (0,71)	3,28 (0,80)	2,99 (0,77)	3,14 (0,79)
4. Prof. teamgedrag	3,20 (0,66)	3,30 (0,75)	3,10 (0,67)	3,21 (0,71)
5. Soc. teamgedrag	3,68 (0,63)	3,90 (0,62)	3,69 (0,64)	3,79 (0,64)
6. Teamfunctioneren	6,85 (1,14)	6,97 (1,02)	6,84 (1,08)	6,90 (1,06)
7. Welvaren	3,41 (0,99)	3,46 (0,95)	3,49 (0,93)	3,46 (0,95)
7a. Welvaren leerling	3,31 (1,05)	3,50 (0,98)	3,49 (0,97)	3,47 (0,99)
7b. Welbevinden leraar	3,52 (1,06)	3,41 (1,11)	3,49 (1,06)	3,45 (1,08)

Cursivering: deze schaal loopt van 1 tot en met 10. De overige schalen lopen van 1 tot en met 5.
a missing listwise; n=846.

Tabel 2. Gemiddelden, standaarddeviaties naar onderwijssoort

Hieronder bespreken we de bevindingen gerelateerd aan de drie onderzoeksvragen.

1. In welke mate is het werken in teams effectief voor leerling en leraar? Teameffectiviteit valt uiteen in teamfunctioneren en welvaren. Een team wordt effectief beschouwd, wanneer 1) het team goed functioneert (beleefd teamfunctioneren) en wanneer leerlingen baat hebben bij het teamgericht werken en het welbevinden van leraren bij deze vorm van werken positief is (beleefd welvaren). Daarbij is de veronderstelling dat het welvaren afhankelijk is van hoe (teamleden vinden dat) het team functioneert (zie figuur 2). Het teamfunctioneren scoort gemiddeld 6,90 (op een tienpuntsschaal) op de scholen. Welvaren laat een gemiddelde van 3,46 op een vijfpuntsschaal zien. Teams geven daarmee aan dat het welvaren van leraar en leerling in enige tot sterke mate van toepassing is. De positieve relatie tussen teamfunctioneren en welvaren is significant en sterk, $b=.49$, $SE=.03$, $p<.001$.
2. Wat is de relatie tussen de opdracht die teams hebben en het functioneren van de teams? Vervolgens is getoetst wat de relaties zijn van de onderliggende constructen met het teamfunctioneren. Uit de mediatioanalyse blijkt dat teamopdracht sterk positief gerelateerd is aan teamfunctioneren, $b=.61$, $SE=.04$, $p<.001$. Na toevoeging van alle mediatoeren (regelvermogen, teamoverleg, sociaal en professioneel teamgedrag) blijft de directe relatie weliswaar significant, maar neemt de sterkte aanzienlijk af, $b=.15$, $SE=.05$, $p<.01$. Dit betekent dat de relatie

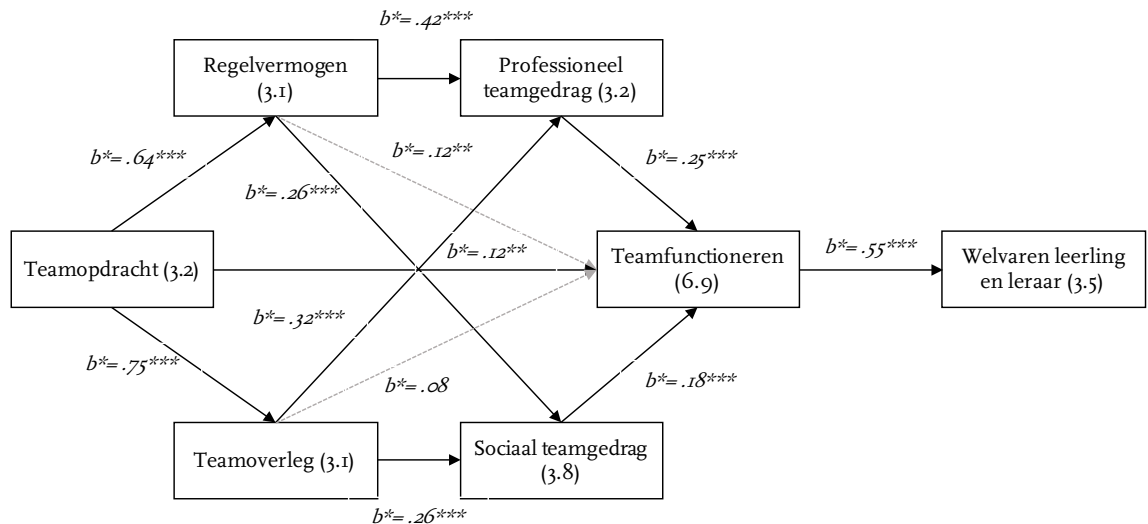
tussen teamopdracht en teamfunctioneren gedeeltelijk gemedieerd wordt door de andere constructen (zie figuur 2 voor gestandaardiseerde coëfficiënten). Geconcludeerd kan worden dat er een indirecte relatie is tussen teamopdracht en teamfunctioneren.

3. In welke mate wordt de relatie tussen teamopdracht en teamfunctioneren voorspeld door regelvermogen, teamoverleg en (professioneel en sociaal) teamgedrag? We hebben getoetst in welke mate de indirecte relatie via regelvermogen en teamgedrag enerzijds en via teamoverleg en teamgedrag anderzijds verloopt. Daarmee zijn twee routes van beïnvloeding geanalyseerd, beide met teamopdracht als vertrekpunt en teamfunctioneren als eindpunt.

Kijkend naar de route via regelvermogen kan geconcludeerd worden dat teamopdracht sterk positief gerelateerd is aan het regelvermogen. Dit verband is significant, $b=.53$, $SE=.02$, $p<.001$. Ook de relatie tussen regelvermogen en teamgedrag is positief, met name met professioneel teamgedrag ($b=.43$, $SE=.06$, $p<.001$); de relatie met sociaal teamgedrag is minder sterk, $b=.24$ $SE=.06$, $p<.001$.

Over de route via teamoverleg kan gesteld worden dat teamopdracht zeer sterk positief gerelateerd is aan teamoverleg, $b=.71$, $SE=.02$, $p<.001$. Dit is de sterkste relatie in het gehele onderzoeksmodel. Ook de relatie tussen teamoverleg en teamgedrag is positief en ook hier geldt dat dit met name met professioneel teamgedrag sterk gerelateerd is ($b=.29$ $SE=.05$, $p<.001$) vergeleken met sociaal teamgedrag, $b=.21$ $SE=.05$, $p<.001$. De relatie tussen teamoverleg en teamgedrag is echter minder sterk positief dan de relatie tussen regelvermogen en teamgedrag.

De volgende schakel in het model betreft de relaties tussen teamgedrag en teamfunctioneren. Deze relaties zijn significant en sterk positief. Dit geldt zowel voor professioneel teamgedrag ($b=.37$, $SE=.06$, $p<.001$) als sociaal teamgedrag ($b=.29$, $SE=.06$, $p<.001$). Teamgedrag is bovendien een significante mediator. De directe relatie tussen regelvermogen en teamfunctioneren is significant positief ($b=.19$, $SE=.06$ $p<.01$), maar beduidend minder sterk dan de indirecte relatie via (professioneel en sociaal) teamgedrag. Geconcludeerd kan worden dat de relatie tussen regelvermogen en teamfunctioneren gedeeltelijk gemedieerd wordt via teamgedrag. De directe relatie tussen teamoverleg en teamfunctioneren laat zelfs een zwak positief verband zien, $b=.11$, $SE=.06$, en is niet significant. De relatie tussen teamoverleg en teamfunctioneren wordt volledig gemedieerd door teamgedrag.



Figuur 2. Resultaten eindmodel multilevel mediatie (gestandaardiseerde coëfficiënten en gemiddelde scores)

Conclusie en aanbevelingen

Conclusie

Met een selectie van 846 respondenten uit de totale dataset van de Teammonitor is in dit artikel een drietal onderzoeksvragen beantwoord en zijn enkele specifieke relaties verkend, waarvan we - ingegeven door praktijkervaring en indicaties uit ander onderzoek - verwachtten dat deze aanwezig zijn. Doel van het onderzoek was inzicht te krijgen in de effectiviteit van teams in de onderwijssector en in de factoren die deze effectiviteit mogelijk voorspellen. In het bijzonder hebben we beoogd inzicht te geven in de relatie tussen de teamopdracht en teameffectiviteit en het veronderstelde verloop van verschillende teamprocessen binnen teams in het vo, po en mbo. Teameffectiviteit is opgesplitst in twee onderdelen, teamfunctioneren en welvaren. Uit de resultaten blijkt dat zowel het teamfunctioneren als het welvaren niet uitgesproken positief beleefd worden. Ook kan geconcludeerd kan worden dat teamfunctioneren positief samenhangt met (in de ogen van de leraar) werkplezier en een sterkere overtuiging dat de leerling baat heeft bij het feit dat leraren in teams werken. Een goed teamfunctioneren draagt dus bij aan het welvaren, maar afgaand op hoe de leraren de huidige praktijk ervaren is er nog veel winst te behalen in het versterken van het teamfunctioneren. Daarvoor liggen aangrijpingspunten in de onderliggende constructen: het hebben van een duidelijk afgebakende teamopdracht heeft een belangrijke invloed op het teamfunctioneren, en voor een groot deel verloopt deze invloed niet rechtstreeks. Naarmate de teamopdracht sterker is (lees: er is een gezamenlijke en door het team gedragen doelstelling), blijkt het team over meer regelvermogen te beschikken en wordt er meer over onderwijsinhoudelijke en teamgerelateerde onderwerpen overlegd. Zowel het regelvermogen als het teamoverleg zijn van positieve invloed op het teamgedrag. Naarmate leraren het teamgedrag sterker als sociaal, maar vooral als professioneel ervaren, zijn zij positiever over het teamfunctioneren. Kortom: een gezamenlijke

teamopdracht die leraren onderling van elkaar afhankelijk maakt, dwingt tot een taakverdeling, tot het benutten van elkaars kwaliteiten maar ook het kritisch zijn op elkaar, en doet een beroep op onderling vertrouwen en respect. Het teamoverleg zelf heeft geen significant direct effect op teamfunctioneren, wat voor regelvermogen wel geldt: regelvermogen heeft niet alleen een directe positieve invloed op teamgedrag maar ook direct op het teamfunctioneren. Dit maakt het regelvermogen een sterke succesvoorspellende factor.

Opvallend zijn de verschillen tussen met name vo en mbo, waarbij de teams in het vo een positievere beleving laten zien dan de teams ten aanzien van alle constructen.

Beperkingen van de Teammonitor voor dit onderzoek

De teammonitor is in eerste aanleg niet ontwikkeld voor wetenschappelijk onderzoek, maar voor het stimuleren van teamontwikkeling in de praktijk. Dat brengt ons bij een aantal voorbehouden voor de uitkomsten van onze analyses. Zo worden het teamfunctioneren en het welvaren van leraren en leerlingen ook beïnvloed door teameigenschappen die niet gemeten zijn in de Teammonitor. Om de invloed van deze contextuele effecten zoveel mogelijk uit te sluiten, is een multilevel analyse toegepast. Een kanttekening is hierbij op zijn plaats. Voor een betrouwbare multilevel analyse wordt een minimum van 20 groepen (Kreft en De Leeuw, 1998) of zelfs 50 aangeraden (Maas & Hox, 2004). Voor zes scholen en drie onderwijssoorten is een multilevel analyse in feite veel minder geschikt. Er kan ook voor een multilevel analyse met alleen teams als niveau sprake zijn van limitaties. Zo wordt een minimum van 30 waarnemingen per groep genoemd als vereiste voor een betrouwbare multilevel analyse. In de dataset is van elk team de teamgrootte bekend; daaruit weten we dat een gemiddeld team 18 teamleden telt ($SD=3.99$), met een minimum van 12 en maximum van 23. De conclusies zullen, gezien de invloed van aantal categorieën binnen de clusters op de betrouwbaarheid, met enige terughoudendheid getrokken moeten worden in dit onderzoek. Voortzetten van de Teammonitor op meer scholen in de onderwijssoorten is van belang; een grotere dataset zal positief bijdragen aan de betrouwbaarheid van het onderzoek.

Een tweede voorbehoud betreft het tijdsaspect. In de afgelopen jaren is het besef toegenomen dat teamfunctioneren ook een temporeel, dynamisch karakter heeft. Alhoewel de Teammonitor een longitudinale opzet kent waardoor ontwikkelingen in de tijd gevolgd kunnen worden, is voor de beantwoording van de onderzoeksvragen gebruik gemaakt van data van één meetmoment per school, waardoor de opzet van dit onderzoek in feite te beschouwen is als crosssectioneel. De reden hiervoor is dat slechts vier teams – en bovendien van één scholengemeenschap – twee keer aan de Teammonitor hebben deelgenomen. Uitspraken over ontwikkeling in de tijd zijn op basis van slechts vier teams niet mogelijk. Dit betekent dat de veronderstelde relaties in het onderzoeksmodel niet getoetst kunnen

worden in termen van (causale) effecten, omdat hiervoor teams langere tijd gevolgd zouden moeten worden. Daarnaast loopt de ontwikkeling van teams mogelijk niet per se in één richting. De vraag kan gesteld worden of sommige constructen niet twee richtingen op werken en elkaar wederzijds beïnvloeden. Teamkenmerken kunnen dan zowel uitkomst als mediator zijn. Zo zou teamopdracht wellicht een mediator kunnen zijn van het effect van teamoverleg op teamfunctioneren.

Een derde beperking is dat in het onderzoek de percepties van teamleden in kaart zijn gebracht; het gaat om meningen en affectieve reacties van de leraren zelf en niet om (aanvullende) objectieve gegevens over de werkpraktijk. Omdat de onderzoeksdata uitsluitend zijn verkregen via zelfrapportage, kan afgevraagd worden in hoeverre dit geleid heeft tot sociaalwenselijke antwoorden. Met dit artikel hebben we een eerste aanzet willen geven tot het verkrijgen van inzicht in succesvoorspellende factoren voor teamgericht werken. De teammonitor wordt nog steeds uitgezet onder scholen en het is dan ook zeer de moeite waard het onderzoek naar de onderlinge relaties voort te zetten, aangevuld met gegevens uit andere bronnen.

Aanbevelingen vervolgonderzoek

Uit de literatuur zijn geen aanwijzingen gevonden over de invloed van demografische kenmerken van leraren op het teamfunctioneren. Waar persoonlijke kenmerken van leraren zijn meegenomen in onderzoeken naar teameffectiviteit, betreft dit vooral kenmerken als attitude, zelfevaluatievaardigheden, kennis van teamprocessen, teambereidheid. Wel zijn enkele onderzoeken bekend buiten de onderwijssector die de relatie tussen teameffectiviteit en demografische kenmerken, zoals geslacht, leeftijd en ras, hebben onderzocht, maar hierbij ging het vooral om de mate van diversiteit in het team op deze kenmerken (c.q. teamvariabele). De meeste onderzoeken laten een negatieve uitkomst zien. Een interessante uitkomst uit het onderzoek van Harrison, Price en Bell (1998) in dat licht is dat de naarmate een team langer samenwerkte de invloed van oppervlakkige diversiteit (leeftijd, geslacht e.d.) op teamcohesie neutraliseerden, terwijl de effecten van diepere diversiteit (overtuigingen, attitude) de effecten versterkten. Tijd is zoals eerdergenoemd een belangrijke factor in teamfunctioneren en teameffectiviteit. Op de analyses waarvan in dit artikel verslag is gedaan, zijn geen demografische kenmerken meegenomen. Dergelijke analyses zijn in de toekomst, wanneer een longitudinaal ontwerp mogelijk wordt, de moeite waard.

Een tweede aanbeveling voor vervolgonderzoek is om verbindingen te leggen tussen de teamspecifieke data met eerder verzamelde data, zoals tevredenheidsonderzoeken onder leerlingen, ouders en medewerkers, maar ook verzuim- en rendementcijfers van de Onderwijsinspectie of het Ministerie van OC&W. Met een dergelijke secundaire analyse kan onderzocht worden of de in ons onderzoek gevonden gepercipieerde opbrengsten (subjectieve beoordeling) ook uit andere bronnen en uit bronnen met objectieve gegevens naar voren komen.

Aanbevelingen voor de praktijk

Met het onderzoek naar mogelijke voorspellers van teameffectiviteit op basis van de data uit de Teammonitor hebben we de voordelen van teamgericht werken empirisch aannemelijk kunnen maken en weten we ook welke samenhangende teamprocessen waarschijnlijk succesvoorspellend zijn. Toch constateren we op basis van praktijkervaringen dat in veel onderwijsorganisaties die voor teams als organisatieconcept hebben gekozen nog winst te boeken is. Onze praktijkervaring wordt ondersteund door empirisch onderzoek (Hackman en Wageman, 2005, Neal & Martz, 2016). Mensen samenbrengen in een team blijkt nog niet vanzelfsprekend te leiden tot een soepel samenwerkend team of een bevrediging van de behoeften die binnen het team leven (Torabi, 2016). We kunnen ons daarmee vinden in de constatering van de Onderwijsraad (2016) dat de versterking van teamkwaliteit in alle onderwijssectoren wenselijk is en dat daarin meer aandacht moet zijn voor structuur en ontwikkeling van de culturele praktijk van het werken in teams. Opvallend zijn de verschillen in de beleving van het teamgericht werken tussen met name vo en mbo, waarbij de teams in het vo een positievere beleving laten zien dan de teams ten aanzien van alle constructen. Een mogelijke verklaring is de mate van zeggenschap en professionele ruimte die leraren in het vo en mbo ervaren. De Onderwijsraad (2016) constateerde dat leraren in het voortgezet onderwijs meer dan in de andere sectoren een zeggenschap hebben en dat het verschil met het mbo daarin opmerkelijk groot is. In het middelbaar beroepsonderwijs geven relatief weinig leraren aan een beslissende stem te hebben in onderwijskundige vernieuwingen (Onderwijsraad, 2016, p.14).

Het is niet zozeer de vraag of het werken in teams zinvol is, maar vooral hoe dit verder ontwikkeld en versterkt kan worden. Inzicht hierin is van belang voor leidinggevend en voor de adviespraktijk van HR-professionals.

Een belangrijke conclusie uit ons onderzoek is dat het investeren in de ontwikkeling van het regelvermogen van teams profijtelijk is voor onderwijsinstellingen: het heeft direct effect op het teamfunctioneren, maar ook een indirect effect doordat regelvermogen helpend is bij het realiseren van een professionele samenwerking die weer van positieve invloed is op het teamfunctioneren. Twee vliegen in één klap en dus een belangrijk aanknopingspunt om teamontwikkeling impulsen te geven. Maar hoe kan het regelvermogen van teams worden versterkt? Het start volgens ons met het (her)definiëren van de teamopdracht. De opdracht van het team is bepalend voor de scope van werkzaamheden (waarover gaat het team) en daarmee bepalend voor het gewenste regelvermogen (welke invloed het team nodig heeft). Als de opdracht staat, is het mogelijk het regelvermogen van teams daadwerkelijk te versterken door:

- samen afspraken te maken over de uitvoering van onderwijsactiviteiten (les, coaching, begeleiding, toetsing en afsluiting);
- samen het werk te coördineren (afspraken maken over bijvoorbeeld werkverdeling);

- samen te komen tot probleemoplossing op korte en langere termijn;
- samen te werken aan continue verbetering van de kwaliteit van werkprocessen en daarmee van onderwijs en begeleiding.

Wij denken dat juist het proces van continu verbeteren een beroep doet op de professionaliteit van de samenwerking in het team. Met elkaar reflecteren op dagelijkse praktijken, deze spiegelen aan de teamopdracht en daaraan gekoppelde gezamenlijke uitgangspunten over goed onderwijs en vervolgens afspraken maken over gewenste verbeteringen vragen veel van de interactie binnen het team. Durven leraren bij elkaar in de les te kijken, durven leraren feedback te geven aan collega's, zijn leraren bereid om oordelen uit te stellen, zijn leraren zich bewust van de eigen normen die ze meenemen in het werk? Als onderwijsteams de weg van het continu verbeteren inslaan en leren hoe ze dit op een professionele manier kunnen doen, nemen onderwijsteams echt de regie; hebben ze invloed op het eigen werkproces en is er dus in onze ogen sprake van regelvermogen. Het is de taak van een leidinggevende om het team te begeleiden in deze reflectieve dialogen, waarbij de leidinggevende moet sturen op de kwaliteit van het resultaat, maar zeker ook op de kwaliteit van het interactieproces dat tot dit resultaat leidt. Dit klinkt misschien vreemd, omdat teams zelf verantwoordelijk zijn. Het tegendeel is waar; de weg naar teamgericht werken, waarbij teams in een professionele samenwerking komen tot doelrealisatie vergt een sterke processturing vanuit de leiding, om te voorkomen dat het proces naar een zelfregulerend en samenwerkend klimaat stuurloos wordt (zie ook Biessen, in: Kluijtmans et al., 2005). Maar die processturing moet wel inhouden dat leidinggevendenden een voorwaardenscheppende rol aannemen, ruimte en vertrouwen geven, verantwoording vragen en scherp zijn op de vereiste dat alles moet blijven passen bij de bedoeling van de school verwoord bijvoorbeeld in het strategisch beleidsplan of het schoolplan. Kunnen leidinggevendenden de verleiding weerstaan om in oude controlereflexen te vallen?

Uit ons onderzoek mag dan komen dat de ontwikkeling van regelvermogen een belangrijke succesfactor voor teamfunctioneren is, het is geen eenvoudige knop om aan te draaien. Onderwijsinstellingen moeten rekening houden met een aantal 'plekken der moeite'. Op de eerste plaats is de vraag of leraren wel altijd 'willen'. Het werken in teams lijkt op gespannen voet te staan met de individuele professionele autonomie (cf. Smetsers, 2007). Dit kan, zo stellen De Prins en Henderickx (2005, p.84) "ontaarden in eigengereidheid of niet-coöperatief gedrag.". Volgens Katzenbach en Smith (1993, in: Smetsers, 2007) omarmen professionals het teamgericht werken niet altijd; zij denken dat er te veel tijd verloren gaat aan niet-productieve vergaderingen of ervaren teamwerk als persoonlijk ongemak. Regelvermogen wordt – zo blijkt uit onze adviespraktijk – vaak gezien als werkdrukverhogend. Eigenlijk paradoxaal als in ogeschouw wordt genomen dat de theorie stelt en ook uit ons onderzoek blijkt dat het werken in teams bijdraagt aan welbevinden van leraren. Daarbij hebben teamleden het beeld dat ze organisatorische klussen moeten oppakken, die eigenlijk tot het takenpakket van de leidinggevende behoren en hij

wordt daarvoor betaald. Voor veel leraren – vooral in voortgezet onderwijs en in mindere mate het middelbaar beroepsonderwijs – is de vaksectie een natuurlijkere thuisbasis. Overleg met vakgenoten ligt hen gemakkelijker dan multidisciplinair samenwerken rond onderwijs- en begeleidingsprocessen. Hoe de leraar hierin staat, heeft ook te maken met de eigen visie op leraarschap: de set van overtuigingen waarmee hij of zij aan het werk is.

Op de tweede plaats is de vraag of alle leraren ‘kunnen’. Zo is het op een groot aantal scholen/instellingen geen gemeengoed om bij elkaar in de klas te kijken of samen te werken aan lesvoorbereidingen (Cheng & Ko, 2009; Markow & Pieters, 2010; Vogels, 2009; in: Vangrieken et al, 2015). Leraren ontwikkelen hiermee niet belangrijke teamvaardigheden.

Op de derde plaats is de vraag of teams wel altijd in staat zijn gesteld om regelvermogen te ontwikkelen, en dus regelruimte krijgen. We zien bijvoorbeeld binnen scholen de reflex om gebruik te maken van ‘hulpstructuren’ zoals werkgroepen, projectgroepen en overlegvormen. Als teams een opdracht hebben op het gebied van leerlingbegeleiding, dan is het op zich vreemd dat er andere hulpstructuren zoals klasbesprekingen, rapportbesprekingen en leerlingbesprekingen nodig zijn. Waar teams in het onderwijs maar moeizaam van de grond komen, constateren wij vaak dat:

- de werkprocessen en het bijbehorende regelvermogen om tot doelrealisatie te komen niet in teams zijn belegd (maar eerder bij hulpstructuren). Gevolg hiervan is dat teams verworden tot ‘lege hulzen’. Het teamoverleg is dan vaak een platform voor informatieoverdracht vanuit de schoolleiding in plaats van een platform voor afstemming en ontwikkeling van onderwijs en leerlingbegeleiding.
- de opdrachten van teams en vaksecties niet goed zijn afgebakend. Als een team bijvoorbeeld de opdracht heeft om onderwijs te verzorgen aan een groep leerlingen, is het vreemd dat de schoolleiding bij tegenvallende onderwijsrendementen direct naar (enkele) vaksecties stapt om tot verbetering te komen. Wat is dan de waarde van teams?
- de gekozen teamstructuur teveel versnipperd is, waardoor het regelvermogen van ieder team per definitie beperkt wordt, omdat een team eerst moet afstemmen met andere teams alvorens ideeën of keuzes werkelijkheid kunnen worden. Hoe is anders een doorlopende lijn in bijvoorbeeld het pedagogisch klimaat goed te borgen?

SUMMARY

Many educational institutions use a form of team-oriented work. Yet setting up teams does not necessarily lead to a smoothly cooperating team. Noteworthy is that studies on teamwork in educational institutes are lagging behind compared to research on teamwork in other branches. In practice, however, team-oriented work has increased significantly in recent decades. In this article, we reflect on the development of teamwork of teachers and answer three research questions based on data collected with the Team Monitor, a tool that maps the functioning of teacher teams. We conclude that teachers who positively assess their team functioning experience more well-being and have a stronger belief that pupils benefit from the teacher team (research question 1). Besides a direct positive relationship between a joint team assignment and team functioning (research question 2), an indirect relationship was also found: a joint team assignment forces the division of tasks, the use of each other's qualities, but also the feedback of each other and mutual trust and respect (research question 3). Control power seems to be one of the most important factors, which makes it a critical factor for success. Investing in team quality, particularly in the development of control power, will be helpful in the development of the cultural practice that fits team-oriented work.

Bibliografie

- Amelsvoort, P.J.L.M van & Scholtes, G.H. (1994). *Zelfsturende teams: ontwerpen, invoeren en begeleiden*. Oss: ST groep.
- Benders, J., Huys, R., Nijholt, J.J., Hootegem, G. van (2010). Trends in de prevalentie van zelfsturende teams in Nederland en Vlaanderen. *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken*, 26 (4), 454-463.
- Cooke, N.J. and Hilton, M.L. (2015). *Enhancing the Effectiveness of Team Science*. Washington: National Academy of Sciences.
- Galbraith, D.D. and Webb, F.L. (2013). Teams That Work: Preparing Student Teams For The Workplace. *American Journal Of Business Education* – March/April 2013, 6(2), 223-234.
- Hackman, J.R. & R. Wageman (2005). A Theory of Teamcoaching. *The Academy of Management Review*, Vol. 30, No. 2 (Apr., 2005), pp. 269-287.
- Harrison, D.A., Price, K.H. and Bell, M.P. (1998). Beyond Relational Demography: Time and the Effects of Surface- and Deep-Level Diversity on Work Group Cohesion. *The Academy of Management Journal*, Vol. 41, No. 1 (February 1998), pp.96-107.

- Hermanussen, J., Oosterhof, A., F. Streefland (2012). De bijdrage van HRM aan teams in het mbo. Verschillende perspectieven. 's-Hertogenbosch/Utrecht: ECBO.
- Johnson, B. (2003). Teacher collaboration: good for some, not so good for other. *Educational Studies*, 29, 337-350.
- Joosse, D.J.B., Ykema-Weinen, P.M.L., Masselink, W.G. en Ris, B.G.M. (1990). Zelfstandig samenwerken in autonome taakgroepen: praktijkervaringen in industrie en dienstverlening. COB/SER-publicatie 90/66, Den Haag.
- Koenen, E. (2009). Artikel en samenvatting gebaseerd op een interview door Diane Coutu met prof. J.Richard Hackman, Harvard University, in de Harvard Business Review van mei 2009. Kessels & Smit The learning company.
- Kluijtmans, F., Becker, B., Crijns, M. en Sewandono, I. (2005). Anders leren, anders organiseren!?. Eindrapport van het project Leraar anders: Herontwerp van schoolorganisaties. Working Paper. Ruud de Moor Centrum - Open Universiteit Nederland.
- Kreft, I. en Leeuw, J. de (1998). *Introducing multilevel modeling*. London: Sage Publications.
- Kuipers, B. en Groeneveld, S. (2014). De kracht van High Performance Teams. Zes ingrediënten voor excellent presteren in de publieke sector. Amsterdam: Mediawerf.
- Lange, W.A.M. de en Koppens, J.L.G. (2004). De duurzame arbeidsorganisatie. Een geloofwaardig vervolg op maatschappelijk verantwoord ondernemen. Zwolle: Netwerk Pers.
- Maas, C. en Hox, J. (2004). Sufficient sample sizes for multilevel modeling. *Methodology European Journal of Research Methods for the Behavioral and Social Science* 1(3). 86-92. DOI 10.1027/1614-1881.1.3.86.
- Mathieu, J. M. Travis Maynard, T. Rapp and L. Gilson (2008). Team Effectiveness 1997-2007: A Review of Recent Advancements and a Glimpse Into the Future. *Journal of Management* 2008; 34; 410-476.
- Middendorp, J., J.L.G. Koppens, D.J.B. Joosse en F. van Oostveen (1997). Toekomst voor taakgroepen. Zes jaar praktijkervaring in industrie en dienstverlening. Haarlem/Amsterdam: AWWN/NIA TNO.
- Neal, B. & Martz, B. (2016). Foundations for a Team Oriented Curriculum. *Journal of Learning in higher Education*, 12, 45-53.

- Onderwijsraad (2016). Een ander perspectief op professionele ruimte in het onderwijs. Versterk vermogen om te handelen vanuit het team. 20160191/1095. Uitgave van de Onderwijsraad, Den Haag, 2016.
- Peeters, M. en Koppens, J.L.G. (1998). Groepswerk als gemene deler: Een kritische beschouwing over nieuwe productieconcepten. *Bedrijfskunde*, 70, 2, 46-53.
- Pinheiro, J. and D. Bates (2000). *Mixed-Effects Models in S and S-PLUS*. Springer Science & Business Media.
- Prins, P. de en Henderickx, E. (2005). Teams in de quartaire sector. Samen werken met en voor mensen. *Tijdschrift voor HRM*, 1 (2005), 73-89.
- Quintero, E. (2017). Elevating Relationships: How Collaboration Shapes Teaching and Learning. *AMERICAN EDUCATOR | SUMMER 2017*, 18-21.
- Savelsbergh, C., Heijden, B. van der en Poell, R. (2012). Team-leergedrag, rolstress en presteren in projectteams. *Tijdschrift voor HRM*, 1 (2012), 56-68.
- Sitter, L.U. de (1981). *Op weg naar nieuwe fabrieken en kantoren*. Deventer: Wolters Kluwer Nederland.
- Sitter, L.U. de (1989). *Moderne Sociotechniek. Gedrag en Organisatie*, 2 (4/5), 222-267.
- Sitter, L.U. de (1994). *Synergetisch produceren,- Human Resources Mobilisation in de productie: een inleiding in structuurbouw*. Assen: Van Gorcum.
- Smetsers, F. (2007). *Samenwerken in teams: een vanzelfsprekendheid? Een onderzoek naar de condities die het samenwerken van professionals in teams beïnvloeden (Doctoral dissertation)*.
- Somech, A. (2005). Teachers' Personal and Team Empowerment and Their Relations to Organizational Outcomes: Contradictory or Compatible Constructs? *Educational Administration Quarterly*, 41(2), 237-266.
- Torabi, M. H. R. (2016). Assessing the Relationship between Teamwork Group-level Factors and Human Resource Empowerment in the Branches of Keshavarzi Bank of Tehra. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 230 (2016), 31 – 38.
- Vangrieken, K., Raes, E., Dochy, F., Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, pp.17-40.

Eindnoten

- 1 Zie <https://www.buurtzorgnederland.com/organisatie/>
- 2 We beperken ons tot deze deelsectoren van het onderwijs, omdat de dataset alleen gegevens bevat over onderwijs-teams uit deze sectoren.
- 3 In de Teammonitor worden ook data verzameld over andere constructen (o.a. taakverdeling, rol van de (formele) teamleider, verbeter- en vernieuwingsinitiatieven en de structuur van het teamoverleg). In dit artikel zijn alleen de constructen gebruikt waarover van alle scholen in de doelgroep gegevens verzameld zijn.
- 4 Om de invloed van extreme waarden te minimaliseren zijn op basis van de Mahalanobisafstand 41 extreme uitbijters verwijderd.
- 5 De betrouwbaarheidscoëfficiënt die hier gebruikt is, wordt uitgedrukt in Cronbach's alpha.
- 6 Er is een nulmodel opgesteld met de uitkomstvariabele teamfunctioneren (onconditioneel model) en een drie-traps clustervariabele: teams binnen scholen binnen onderwijssoort. Toetsing van dit model levert een beeld op van de onverklaarde variantie, dat wil zeggen variantie in de data die niet verklaard kan worden door andere variabelen. Deze onverklaarde variantie is te verdelen in twee componenten: een binnengroepsvariantie, die de verschillen tussen individuele teamleden weergeeft, en een tussengroepsvariantie, die de verschillen tussen de clusters weerspiegelt. De variantieproportiecoëfficiënt (VPC) is 0.17 (i.e. 17% van de onverklaarde variantie in de uitkomstvariabele is toe te schrijven aan verschillen tussen de clusters. Met de Loglikelihood Ratio Test (LRT) is getoetst of de clustervariabele significant bijdraagt aan de onverklaarde variantie van de uitkomstvariabele. Er is een significante deviantie gevonden tussen het onconditioneel model zonder en met de clustervariabele teams, $\chi^2(df 1) = 39.76, p < .001$. Na opname van alle onderzochte variabelen, is de VPC aanzienlijk kleiner, omdat een deel verklaard kan worden door de onderzochte variabelen. Ongeveer 5% van de totale onverklaarde variantie in teamfunctioneren wordt verklaard door teamverschillen.