

**Werken in teams in het middelbaar  
beroepsonderwijs**  
Een kennisbasis

## Colofon

Titel                   Werken in teams in het middelbaar beroepsonderwijs  
Auteur                 José Hermanussen

Versie                 1  
Datum                 januari 2013  
Projectnummer

ecbo 's-Hertogenbosch  
Postbus 1585  
5200 BP 's-Hertogenbosch  
T 073 687 25 00  
F 073 612 34 25  
[www.ecbo.nl](http://www.ecbo.nl)

ecbo Utrecht  
Postbus 19194  
3501 DD Utrecht  
T 030 296 04 75  
F 030 636 04 31  
[www.ecbo.nl](http://www.ecbo.nl)



© ecbo 2013

Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, op welke andere wijze dan ook, zonder vooraf schriftelijke toestemming van de uitgever.

# Inhoudsopgave

<b>Inleiding.....</b>	<b>5</b>
<b>1 Analysemodel voor teameffectiviteit .....</b>	<b>7</b>
<b>2 Constructen nader bekeken .....</b>	<b>10</b>
2.1 Inleiding .....	10
2.2 Outcomes .....	10
2.3 Inputs .....	11
2.4 Mediatoren .....	21
<b>3 Conclusie en aanbevelingen voor vervolgonderzoek .....</b>	<b>26</b>
<b>Bijlage 1. Geraadpleegde bronnen .....</b>	<b>30</b>
<b>Bijlage 2. Context geraadpleegde bronnen.....</b>	<b>37</b>



## Inleiding

Resultaatverantwoordelijke teams hebben in mbo instellingen een hoge vlucht genomen (zie o.a. Hermanussen en Thomsen, 2011). Kenmerkend aan een teamorganisatie is dat bevoegdheden en verantwoordelijkheden in principe zo laag mogelijk binnen de organisatie worden belegd. Teams zijn - binnen algemeen geldende kaders- verantwoordelijk voor de uitvoering van onderwijstaken, maar ook voor de regeltaken die daarbij horen (zoals kwaliteitsbewaking en planning) en het verbeteren van bestaande processen en routines. In het Professioneel Statuut MBO, waarin de professionele ruimte van docenten is uitgewerkt, is vastgelegd dat teams de centrale organisatie-eenheden in de mbo-instellingen vormen (Professioneel Statuut, 2010).

Over de achtergronden van deze ontwikkeling is veel gepubliceerd. (o.a. Smit e.a., 2005; Van de Venne e.a., 2001). Scholen zien (resultaatverantwoordelijke) teams als hét antwoord op de complexe opgaven waarvoor zij als gevolg van politiek-bestuurlijke, sociaaleconomische en onderwijskundige ontwikkelingen staan. Voorbeelden van complexe opgaven zijn de omslag naar meer competentiegericht onderwijs (cgo) en ook de opdracht om flexibeler, rendabeler en kwalitatief beter onderwijs te realiseren.

Diverse auteurs benadrukken (o.a. Tjepkema, 2002, 2003) dat teams een vorm van organiseren zijn om de doelstellingen van de organisatie te behalen, ze zijn geen doel op zich.

De belangrijkste motieven voor de implementatie van een teamstructuur zijn in het algemeen gerelateerd aan de bedrijfsvoering, aan het lerend vermogen van de instelling en aan het realiseren van de drievoudige kwalificatieopdracht van mbo. Scholen verwachten dat ze door een teamstructuur slagvaardiger, efficiënter en adequater kunnen inspelen op de steeds wisselende omstandigheden in de omgeving, de toenemende heterogeniteit van de deelnemerspopulatie en de daarmee samenhangende veranderingen in de vraag (maatwerk). De verwachting is tevens dat het toekennen van meer verantwoordelijkheid, regelcapaciteit en invloed aan onderwijsteams, de betrokkenheid van onderwijsmedewerkers bij de doelen van de organisatie vergroot, tot kwalitatief betere werkprocessen leidt, tot een betere benutting van aanwezige competenties in het team en uiteindelijk tot betere prestaties in termen van onderwijskwaliteit en rendement. Bovendien wordt verwacht dat deze werkwijze een kwaliteitsverbetering van de arbeid oplevert, onder meer tot uiting komend in een hogere arbeidssatisfactie bij de medewerkers. (Visser en Bunjes, 1995).

Uit onderzoek blijkt dat mbo-scholen over de gerealiseerde opbrengsten van de team-organisaties tot op heden slecht tot hooguit matig tevreden zijn (zie o.a. Hermanussen & Thomsen, 2011). De verwachting dat teams de kwaliteit van de werkprocessen verhogen en uiteindelijk leiden tot betere prestaties (output), lijkt nog niet op grote schaal te zijn ingelost.

### **Kennisbehoefte**

Roc's stellen zichzelf steeds meer de vraag naar het functioneren van teams en wat daarin de werkzame elementen zijn die de teamprestaties (i.c. onderwijskwaliteit) kunnen versterken. Welke processen van samenwerking en professionalisering, welke vormen van taak - en verantwoordelijkheidsverdeling (binnen teams en tussen teams en

schoolorganisatie) en de teamsamenstelling, spelen daarin een rol van betekenis? Hoewel er over de afzonderlijke elementen van teamfunctioneren in het mbo een en ander bekend is (Hermanussen en Thomsen, 2011), weten we voor de mbo-sector nog maar amper hoe we deze elementen de effectiviteit van teams kunnen beïnvloeden. Kennis hierover kan scholen handvatten bieden gericht te sturen op condities voor teamkwaliteit en onderwijskwaliteit (prestaties). De relevantie van onderzoek naar teamfunctioneren in relatie tot onderwijskwaliteit is temeer urgent nu van het mbo een krachtige kwaliteitsimpuls wordt gevraagd (zie Actieplan Focus op vakmanschap, en Actieplan Leraren 2020).

### **Kennisbasis teameffectiviteit**

Tot op heden is er dus weinig onderzoek gedaan naar teams in het mbo.

Ecbo heeft in achterliggende jaren enkele studies verricht die te maken hebben met één of meerdere aspecten van het werken in teams in mbo-instellingen. De kennis die deze studies heeft opgeleverd is echter nog te fragmentarisch om adequaat de vraag te beantwoorden welke factoren precies leiden tot teameffectiviteit in het mbo. Gelet op het belang van het vraagstuk is ecbo met ingang van 2012 een meerjarig onderzoek gestart naar teameffectiviteit in het mbo.

Om een actuele kennisbasis beschikbaar te hebben voor dit onderzoek, heeft ecbo een literatuurstudie verricht naar het effectief werken met teams. In deze studie zijn zowel bronnen van binnen als buiten de context van het onderwijs geraadpleegd.

Bij de exercitie stond de volgende onderzoeksvraag centraal:

*Wat is er bekend over het effectief werken van teams in het algemeen en in het mbo in het bijzonder? Wat werkt, waarom, voor wie, wanneer, in welke situatie? Of anders gezegd: welke factoren beïnvloeden teameffectiviteit?*

In het voorliggende rapport wordt verslag gedaan van de uitkomsten van deze literatuurstudie.

### **Leeswijzer**

In hoofdstuk 1 wordt eerst een analysemodel gepresenteerd dat naar onze mening bruikbare handvatten bevat voor het beschrijven van de kennisbasis op het vlak van teameffectiviteit. In hoofdstuk 2 belichten we per afzonderlijk construct van het model relevante inzichten vanuit de onderzoeksliteratuur en gaan we in op de onderliggende relaties. In hoofdstuk 3 maken we de balans op en doen we aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

In het literatuuroverzicht in bijlage 1 is te zien welke bronnen zijn geraadpleegd. In bijlage 2 is aangegeven op welke contexten de bronnen betrekking hebben, respectievelijk op het mbo of andere onderwijssectoren of bedrijfscontexten.

# 1 Analysemodel voor teameffectiviteit

In de afgelopen vijftig jaar is er in binnen- en buitenland veel onderzoek gedaan naar teameffectiviteit in arbeidsorganisaties. Hoewel het meeste onderzoek plaats vond buiten de context van het onderwijs (zie bijlage 2) heeft het een uitgebreide lijst aan beïnvloedende factoren opgeleverd die mogelijk ook het effectief functioneren van onderwijsteams in het middelbaar beroepsonderwijs kunnen verklaren (Truijen, 2012).

In de literatuur wordt teameffectiviteit dikwijls gezien als een construct dat bestaat uit een aantal aspecten. Globaal zijn deze in te delen in drie categorieën<sup>1</sup>:

- 1 Daadwerkelijke prestaties van het team;
- 2 Levensvatbaarheid van het team (sociaal/affectieve houdingen van de teamleden: het vermogen en de bereidheid om samen te blijven werken in teamverband);
- 3 Persoonlijke opbrengsten (welbevinden en ontwikkeling individuele teamleden).

Volgens Truijen (2012) die een promotieonderzoek verrichtte naar teameffectiviteit in het mbo, sluit deze omschrijving goed aan bij wat scholen *zelf* onder teameffectiviteit verstaan. Scholen definiëren *prestaties* van teams in termen van kwalitatief goed onderwijs, hoge slaagpercentages, laag aantal drop-outs en tevredenheid van stakeholders zoals studenten en bedrijven. Daarnaast benadrukken scholen ook het belang van meegaan met onderwijskundige ontwikkelingen (veranderingsbereidheid, innovatief vermogen) en de bereidheid van docenten om samen te (blijven) werken in teams (levensvatbaarheid). In ander onderzoek recent naar teams in het mbo (Platt, 2007; Hermanussen & Thomsen, 2011) wordt teameffectiviteit ook gerelateerd aan de doelen van de schoolorganisatie als geheel (verhoging flexibiliteit, efficiëntie, transparantie, organisatiekwaliteit) en kwaliteit van de arbeid.

Grootschalige overzichtsstudies op het vlak van de teamliteratuur (zie o.a. Mathieu e.a., 2008; Burke et al, 2006; Kozlowski, 2006), laten zien dat in het onderzoek naar teameffectiviteit in de achterliggende decennia, veelvuldig gebruik is gemaakt van analysemodellen die gebaseerd zijn op het klassieke Input- Process- Output model (IPO, MC Grath, 1964).

In het IPO model zijn mogelijke relaties tussen een aantal onafhankelijke kenmerken, processen en teameffectiviteit gegeven. Het model omvat daarbij factoren op verschillende niveaus: individueel teamlid, teamniveau en organisatie- en contextniveau.

Onder *input* vallen bijvoorbeeld de competenties en persoonlijkheden van teamleden, de samenstelling van het team, de taakstructuur, leiderschap en aspecten van de organisatie en de omgeving die het teamwerken al dan niet ondersteunen. Bij *processen* gaat het onder meer om de uitwisseling van bronnen (zoals kennis, informatie en expertise) tussen de teamleden en de aard van deze interactie. Onder *Output* worden alle opbrengsten van het teamwerken verstaan.

---

<sup>1</sup> Hackman, 1983 en Kozlowski & Ilgen, 2006

## Aanpassingen

Het IPO model is in de loop van de tijd regelmatig bekritiseerd, veranderd en uitgebreid. (o.a. Hackman, 1988; Kuipers, 2005; Ilgen e.a., 2005)

De meeste aanpassingen houden in dat het model in een bredere context is geplaatst, er een tijdselement en/of ontwikkelperspectief is toegevoegd en dat componenten verder zijn toegespitst.

Een voorbeeld is het opnemen van een *genestelde structuur* van teams (in organisaties, in de omgeving): de organisatie- en omgevingsfactoren beïnvloeden inputfactoren, zoals leiderschapspraktijken, taakstructuren en andere factoren.

Verder wordt het model bekritiseerd omdat het volgens sommigen er niet in slaagt een duidelijk verschil te maken tussen verschillende proces- en outputvariabelen. Ook wordt gesteld dat niet alles wat tussen input en output gebeurt, processen zijn. Naast processen kunnen ook cognitieve, motivatie-gerelateerde en affectieve *gemoedstoestanden*, mediators zijn.

Een belangrijk bezwaar tegen het IPO model is dat het proces te veel als een *black box* wordt beschouwd. In de literatuur zijn er stromingen die dit als een minpunt zien, omdat hierdoor de *ontwikkelfase* waarin het team verkeert buiten beschouwing blijft, terwijl juist ook het ontwikkelstadium van het team van invloed zou zijn op de prestaties. In antwoord hierop zijn in de achterliggende periode verschillende fasenmodellen ontwikkeld. Bekend is de groepsontwikkelingstheorie van Tuckman (1965). Volgens hem verloopt de ontwikkeling van een team in vier fasen: *Forming* (oriëntatiefase), *Storming* (machtsfase), *Norming* (affectiefase), *Performing* (van de autonome groep). Dit model wordt veel gebruikt in de organisatieadvieswereld en in het verleden ook in het onderwijsonderzoek (vgl. Van de Venne, 2001).

Een ander veel gebruikt fasemodel is het socio-technische fasemodel (Van Amelsfoort & Benders, 1996). Op deze fasemodellen is echter ook veel kritiek: de fasen en de uitkomsten van elke fase zijn vaak onduidelijk gedefinieerd. Daarnaast blijkt uit onderzoek (Kuipers, 2005) dat teams zich niet ontwikkelen in een reeks van opeenvolgende fasen, maar dat bepaalde processen gedurende het bestaan van een team *simultaan* plaatsvinden. Daarbij levert elk proces een verschillende bijdrage aan de outputs van een team. Deze inzichten hebben nieuwe theorieën opgeleverd over de koppeling tussen de ontwikkeling van een team en prestaties. Deze theorieën beschrijven een aantal kenmerken van ontwikkelprocessen bij teams: zoals *doeloriëntatie*, *conflictmanagement* en *multifunctionaliteit*. (Kuipers, 2005).

Daarnaast zijn er theorieën ontwikkeld die meer specifiek gaan over de aard en de kwaliteit van samenwerkingsprocessen binnen teams en de ontwikkeling ervan. In deze theorieën worden dimensies onderscheiden als *groepsidentiteit*, *gedeeld interactierepertoire* en *gedeeld domein*. (Wenger, 1998). Om ontwikkelstadia te beschrijven worden niveaus onderscheiden als *limited*, *moderate* en *strong*. (Admiraal e.a., 2010 in druk).

Hollebeck e.a. (2012 in druk) hebben een ander model ontworpen om ontwikkelstadia van teams in kaart te brengen. Zij stellen voor om teams te beschrijven aan de hand van drie dimensies:

- Differentiatie in vaardigheden: de mate waarin er tussen teamleden variatie in vaardigheden is.
- Differentiatie in autonomie: de mate waarin beslissingsbevoegdheid bij een formele leidinggevende, een teamlid, subgroepen of het collectief ligt.



- **Tijdstabiliteit:** de mate waarin teamleden een geschiedenis van samenwerken hebben en een verwachting van toekomstige samenwerking.

Aan de hand van deze dimensies zijn teams binnen een meerdimensionaal raamwerk te plaatsen. Dit vergemakkelijkt het redeneren in termen van gevolgen voor teamprocessen en teamuitkomsten.

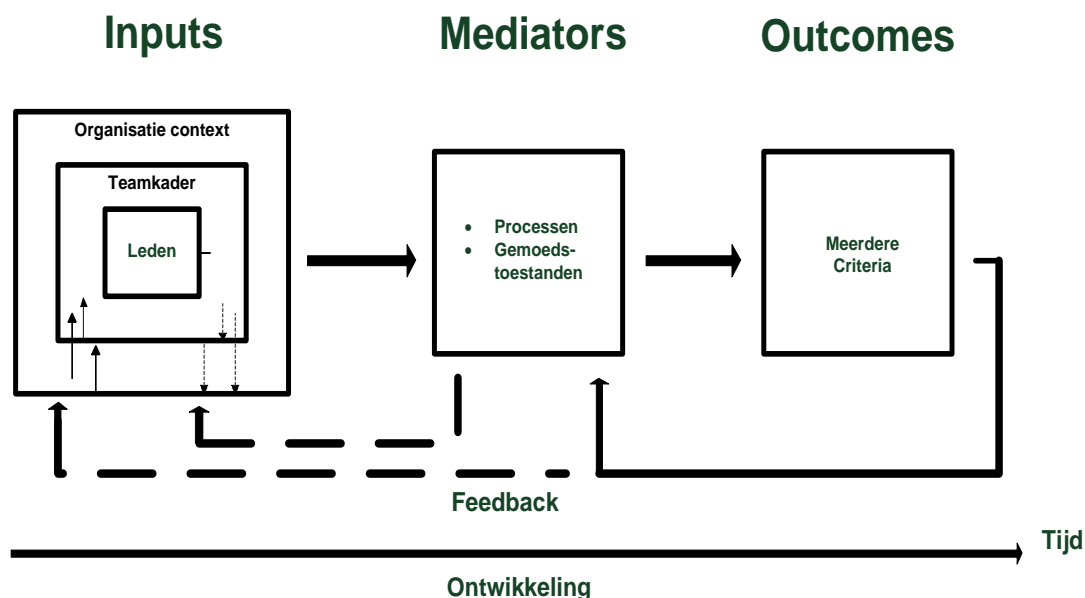
### Aangepaste modellen

De laatste jaren wordt in het teamonderzoek steeds vaker gebruik gemaakt van modellen die geënt zijn op het input-mediator-outcomes (IMO) model van Ilgen (2005). Zie figuur 1. Dit model poogt de hierboven beschreven beperkingen van het IPO model te ondervangen en de voortgeschreden theorievorming een plaats te geven. Niet alleen de constructen zijn bijgesteld, ook zijn er feedback loops en een tijdslijn toegevoegd, om zodoende het cyclische, dynamische en ontwikkelingsgerichte karakter van teamfunctioneren en teameffectiviteit te benadrukken.

We hebben het IMO model als uitgangspunt genomen voor het literatuuronderzoek waarvan in dit rapport verslag wordt gedaan. Het lijkt ons een geschikt kader omdat de kritiek op en de ontwikkeling van het IPO model hierin zijn verwerkt.

In figuur 1 is het model in 'kale' vorm gegeven. In het volgende hoofdstuk kleuren we het model verder in en gaan we aan de hand van de literatuur per construct (inputs, mediators en outcomes) nader in op essentiële factoren en de relaties ertussen.

**Figuur 1.1 Input-Mediator-Outcome (IMO) Team Effectiveness Framework**



## 2 Constructen nader bekeken

### 2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk belichten we per afzonderlijk construct van het IMO model relevante inzichten vanuit de onderzoeksliteratuur en gaan we in op de onderliggende relaties. Zoals eerder gezegd, vormt het *werken in teams geen doel op zich*, maar moet het uiteindelijk leiden tot betere outcomes van de organisatie. In dit hoofdstuk gaan we daarom eerst op in de outcomes, zodat we een scherper beeld krijgen van wat het teamwerk per saldo moet opleveren. In paragraaf 2.3 gaan we in op de onafhankelijke variabelen, de inputs. In de laatste paragraaf (2.4) bespreken we de mediators.

### 2.2 Outcomes

In het vorige hoofdstuk gaven we reeds aan dat de outcomes van teams die in de (onderzoeks) literatuur worden onderscheiden, globaal gesproken in drie categorieën zijn in te delen (Hackman, 1983; Kozlowski & Ilgen, 2006), te weten: 1) Daadwerkelijk prestaties van het team; 2) Levensvatbaarheid van het team; 3) Persoonlijke opbrengsten.

In de loop der tijd zijn er op het vlak van de outcomes de nodige verfijningen aangebracht, waarbij opvalt dat de scheidslijn tussen mediators en outcomes niet altijd even scherp is. Zo onderscheiden Beal e.a. (2003) in hun meta-analyse twee soorten teamprestaties: *prestatiegedrag* en *prestatieopbrengst*. Prestatiegedrag betreft de handelingen die relevant zijn om doelen te bereiken (zoals verbeteringen van het teamproces, leergedrag en cognitieve taakprestatie) en prestatieopbrengsten zijn de consequenties of resultaten van dit gedrag. Prestatieopbrengsten zijn contextafhankelijk. Ze worden vaak gemeten door supervisorratings bijvoorbeeld voor nauwkeurigheid en productkwaliteit. Andere opbrengsten op teamniveau, die in recent onderzoek een prominentere rol spelen, zijn de *tevredenheid over de teamservice* en *het innovatievermogen van teams*. Niet in alle studies wordt een verschil gemaakt tussen prestatiegedrag en –opbrengsten. Er van uitgaande dat teams verschillende functies hebben, zijn gemengde meetinstrumenten wellicht goede indicatoren voor teameffectiviteit. Hackman (1987) verdeelt outcomes onder andere *in prestaties beoordeeld door anderen, het vervullen van de behoeften van teamleden en levensvatbaarheid van het team* (of de wens van teamleden om een lid van het team te blijven).

Ook *attitudes* worden nog steeds veel onderzocht als indicatoren voor teameffectiviteit, weliswaar minder dan tien jaar geleden. Team-, werk- en organisatie- tevredenheid en team- en organisatiebetrokkenheid krijgen tegenwoordig steeds meer aandacht. Attitudes (en ook prestatiegedrag) kunnen in plaats van opbrengsten ook gezien worden als mediators voor teamopbrengsten. Of attitudes als opbrengsten of mediators worden gezien zou gerelateerd kunnen worden aan de ontwikkelstadia van teams. Meer tevredenheid en betrokkenheid van teamleden zou, op een later tijdstip, tot hogere prestaties kunnen leiden. Bepaalde auteurs (Kuiper, 2005; Platt, 2007) bepleiten dat het teamonderzoek indicatoren voor teameffectiviteit moet kiezen, die zorgvuldig gekoppeld zijn aan de taken (opdracht) en functies van het team en dat er tevens een onderscheid gemaakt wordt tussen de

constituerende elementen van teameffectiviteit (bijvoorbeeld kwaliteit, kwantiteit en klanttevredenheid). Bovendien zou het teamonderzoek veel nadrukkelijker het verband moet zoeken tussen teamontwikkeling en teamprestaties.

### 2.3 Inputs

Onderwijsteams werken niet in een vacuüm; het zijn geen autonoom opererende eenheden met een carte blanche. Teams opereren in een dynamische context en hebben steeds te maken met verschillende factoren die hun speelveld begrenzen en het functioneren beïnvloeden.

Teams vormen altijd een onderdeel van een bredere (school) organisatie waardoor ze - wat ambities en uitvoering betreft – gebonden zijn aan overkoepelende kaders en voorwaarden. Onderwijsinstellingen maken onder invloed van externe eisen en ontwikkelingen (zoals sociaaleconomische, culturele-, technologische-, demografische-, en onderwijskundige ontwikkelingen, alsmede veranderingen in de deelnemerspopulatie, wet- en regelgeving) keuzen, welke een vertaalslag krijgen in school-interne factoren. Het gaat dan om factoren als de taakstelling en het onderwijsconcept van de instelling, de bekostigingssystematiek, het organisatie- en besturingsconcept ( inrichting werkorganisatie, leiderschapsstructuur, verantwoordelijkheidsverdeling, regelruimte) en het flankerend beleid (o.a. HRM/ HRD ). Deze school- interne factoren vormen de algemene kaders voor het team; hiervan worden de voorwaarden en structuren afgeleid die de opdracht, inrichting en bewegingsruimte van de teams bepalen. Voor deze factoren op teamniveau worden in de literatuur verschillende begrippen gebruikt. Zo spreekt Kuiper (2005) over het *teamkader*, terwijl andere auteurs voor ongeveer dezelfde lading begrippen hanteren als *ontwerpfactoren* (Cohen en Baily, 1997), *structuurkenmerken* (Delarue et al, 2004), of *teamdesignfactoren* (Kozlowski, 2006, Hackman, 2009).

In navolging van Kuiper hanteren we in dit artikel het begrip *teamkader*. Tot het teamkader worden factoren gerekend als de teamopdracht, het takenpakket, afhankelijkheid, samenstelling van het team, het leiderschap en de facilitering van het team door de overkoepelden organisatie in termen van middelen, ondersteuning, instrumentarium, tijd en ruimte. In deze paragraaf zoomen we aan de hand van de inzichten uit de literatuur in op een aantal aspecten van het teamkader, te weten de teamopdracht, het takenpakket, teamsamenstelling, leiderschap en facilitering.

### 2.3.1 Teamkader

#### *Teamopdracht*

In de literatuur is er consensus over het feit dat een *haalbare teamopdracht* en een *heldere richting* essentiële voorwaarden zijn voor teameffectiviteit. Anders gezegd: wil een team succesvol kunnen werken dan is het allereerst van belang dat het team een duidelijk beeld heeft van de te varen koers en de beoogde resultaten. (Hackman, 2009).

Tevens wordt benadrukt - ook in het onderwijsonderzoek - dat de teamopdracht in overeenstemming moet zijn met de beschikbare middelen en capaciteiten. Dit betekent keuzes maken. Vink e.a., 2010, die onderzoek gedaan hebben naar onderwijsteams in het mbo, constateerden dat, wil een team effectief zijn, het tot een werkbare doelafbakening moet komen met een bereikbaar resultaat, bij voorkeur in het licht van een flexibel meerjarig perspectief dat ruimte laat voor nieuwe ontwikkelingen.

Dat proces van doelafbakening en koersbepalen dient voldoende aandacht te krijgen. Het moet voor ieder lid duidelijk zijn wat het doel van het team is en vooral wat men gezamenlijk moet en wil realiseren. Cruciaal voor het functioneren van teams is dat individuele teamleden zich committeren aan de teamdoelen en er ook echt voor gaan deze in teamverband te realiseren. Succesfactor hierbij is, wanneer de ambities van individuele leden samen komen in één teamambitie. (Hackman, 2009).

Uit het onderwijsonderzoek (zie o.a. Smit & Pelkmans, 1999; Verbiest, 2004; Moerkamp & Hermanussen, 2013) komt naar voren dat het van belang is het team actief te betrekken bij dit proces van visie-ontwikkeling, doelbepaling en inrichting. Het werkt niet als enkel het (hoger) management de teamopdracht bepaalt en deze *top down* serveert. Het eigenaarschap van de teamleden ten aanzien van teamambities zou toenemen, wanneer het team direct betrokken wordt bij het formuleren van de ambities en zelf een taak heeft in het (mede)ontwikkelen en inkleuren van de kaders. Het gaat hierbij niet alleen om richtinggevend kaders met betrekking tot de outcomes (bijvoorbeeld: *welke eisen stellen we aan de onderwijskwaliteit, hoeveel afgestudeerden per jaar willen we afleveren, welke uitvalpercentage vinden we acceptabel*), maar ook om doelen op het vlak van de teamwerkwijze en de samenwerking intern en met externe partijen (bijvoorbeeld: met andere scholen in de regio om doorlopende leerlijnen te ontwikkelen) en het werkveld (*welke ambities hebben we ten aanzien van het gezamenlijk opleiden van onze leerlingen*). Bij de interne samenwerking gaat het niet alleen om het formuleren van uitgangspunten voor de samenwerking binnen het eigen team, maar ook om de verbinding met de andere teams binnen de schoolorganisatie.

Ondanks deze aanwijzingen vanuit het onderwijsonderzoek is de relatie tussen de teamopdracht en teameffectiviteit nauwelijks systematisch onderzocht in het mbo. In de management- en organisatieliteratuur wordt juist benadrukt (zie o.a. Kozlowski, 2006) dat de teamopdracht een belangrijk element is in de analyse van teameffectiviteit, omdat van de teamopdracht vier belangrijke inputfactoren af te leiden zijn: *de benodigde activiteiten en verantwoordelijkheden van de teamleden* (ook wel de teamtaken genoemd), *de minimaal benodigde competenties van de teamleden*, alsmede *de benodigde werkprocesstructuren en coördinatie*. Op een aantal van deze aspecten gaan we hierna wat dieper in.

### *Takenpakket*

Het onderwijsonderzoek ( zie o.a. Van de Venne, 2001; Wiersma, 2005; De Bruijn & van Kleef, 2006; Hermanussen e.a., 2007; Teurlings e.a., 2009, 2011) heeft intussen diverse aanwijzingen opgeleverd over de (benodigde) kenmerken van het takenpakket en bevoegdheidsdomein van resultaatverantwoordelijke teams in het mbo, al is de relatie tussen de kenmerken van het pakket en teameffectiviteit nog nauwelijks systematisch onderzocht. De aanwijzingen uit de literatuur komen neer op de volgende sets taken die onder de teamverantwoordelijkheid vallen. Buiten de directe hoofdtaak (uitvoeringstaken op het niveau van de leerling: lesgeven, begeleiden, beoordelen) gaat het om:

- (mede) team opdracht bepalen; (visie ontwikkelen, doelen stellen);
- (mede) teamontwerp bepalen; (inrichting werkorganisatie, rollen en taken verdelen, coördinatie-, communicatie- en besluitvormingsstructuur bepalen);
- opleidingsontwerp; (ontwerpen van actuele maatwerk-leertrajecten);
- operationele taken; (regel- en coördinatietaken);
- monitoring en evaluatie; (bewaken voortgang en kwaliteit teamprestaties);
- personeel- en teamontwikkeling. (competentieontwikkeling op individueel en teamniveau).

In de literatuur is er overeenstemming op het punt dat teams voldoende beslis-/regelruimte (autonomie) moeten hebben om uitvoering te kunnen geven aan de taken waarvoor ze verantwoordelijk zijn. In de woorden van Vink e.a. (2010): 'Als teams onvoldoende ruimte krijgen om zelf invulling te geven aan hun onderwijs, dan is het verkeerd hen aan te sturen op de resultaten ervan'. Om als resultaatverantwoordelijk team slagvaardig te kunnen handelen, dienen de beslislijnen kort te zijn en de afhankelijkheid van andere teams zo klein mogelijk. Ook de dienstverlening van de ondersteunende diensten binnen de school (zoals rooster- en examenbureau, financiële administratie, hrm) dient in de pas te lopen met de regel- en ontwikkelbehoeften van de resultaatverantwoordelijke teams.

Uit het onderzoek van Hermanussen & Thomsen (2011) naar de actuele stand van zaken met het werken in teams in het mbo, kwam naar voren dat anno 2010 in de perceptie van betrokkenen (docenten, management) de meeste beoogde taken van het hierboven geschetste pakket, nog maar matig uit de verf komen. Bovendien zijn bepaalde taken, zoals teamontwerp en personeel- en teamontwikkeling bij een groot deel van de teams in het mbo niet sterk aan de orde, althans niet in de perceptie van betrokkenen. Over de realisatie van de operationele taken zijn de betrokkenen het meest te spreken: met een score van 3,5 geeft men aan dat de realisatie het midden houdt tussen matig en tamelijk sterk. Uit het onderzoek bleek tevens dat de teams het meeste regelruimte ervaren op het vlak van de operationele taken en verreweg het minst op gebied van het teamontwerp en personeel- en teamontwikkeling. Dat laatste is een opvallende uitkomst, gelet op de bepaling in de CAO dat teams tegenwoordig bevoegd zijn om in onderling overleg taken en rollen te verdelen en verantwoordelijk zijn invulling te geven aan de verdere professionalisering van het team en haar leden (zie Professioneel Statuut).

### *Afhankelijkheid*

Hoewel het onderwijsonderzoek op het vlak van de teamtaken in relatie tot teameffectiviteit nog in de kinderschoenen staat heeft het wel een paar relevante inzichten opgeleverd die overeenkomen met inzichten uit de management- en organisatieliteratuur.

Het opleiden met behulp van nieuwe opleidingsconcepten als cgo, veronderstelt intensieve samenwerking in teamverband. Immers, om de diversiteit aan deelnemers op maat te kunnen bedienen met samenhangende competentiegerichte leertrajecten is er input vanuit de verschillende vakdisciplines en synergie tussen werkprocessen nodig, zowel op het niveau van de inhoud, begeleiding en beoordeling. (De Bruin & Van Kleef, 2006; Hermanussen, 2007; Huisman, 2010). Samenwerken is dus nodig vanuit het onderwijsconcept geredeneerd, maar dat wil niet zeggen dat het dan ook automatisch gebeurt. Uit ervaring blijkt dat samenwerking tussen onderwijsmedewerkers specifieke eisen stelt aan de structuur van het takenpakket van het team in het algemeen en dat van de individuele teamleden in het bijzonder, namelijk *interne afhankelijkheid*. Anders gezegd, de taken moeten zodanig worden ingericht dat teamleden elkaar daadwerkelijk nodig hebben voor de uitvoering ervan. Wanneer hiervan geen sprake is, vervalt voor teamleden de noodzaak tot samenwerking en kan eenieder vanaf zijn of haar eigen eilandje opereren. Dat wil overigens niet zeggen dat binnen teams altijd alles samen moet worden gedaan.

Samenwerken moet wél meerwaarde hebben, want er zijn beslist ook taken, die beter, of efficiënter door één persoon gedaan kunnen worden, dan dat een heel team zich ermee bemoeit. (Hackman, 2009).

In het algemeen wordt *wederzijdse afhankelijkheid* (interdependentie) in de literatuur (zie bijvoorbeeld Becker, 2005) als voorwaarde gezien voor routinevorming en routines op hun beurt een voorwaarde voor teameffectiviteit. Onder *routine* wordt het vermogen van het team verstaan om in een bepaalde situatie adequaat te handelen. Routines bestaan uit twee delen: een cognitief deel en een handelingscomponent. Het cognitieve deel wordt daarbij als basis gezien voor de collectieve handelingspatronen in teams.

Ten aanzien van afhankelijkheid wordt er vaak een onderscheid gemaakt *tussen taak- en relationele interdependentie*. Taakinterdependentie betekent dat teamleden van elkaar afhankelijk zijn voor het succesvol uitvoeren van hun werk, terwijl relationele interdependentie betrekking heeft op hoe teamleden met elkaar omgaan en wat ze van elkaar verwachten. Uit eerder onderzoek blijkt (zie o.a. Campbell & Greogorie, 1993; Prussia & Kinicki, 1996) dat er een relatie bestaat tussen *routinevorming* en *groepefficacy*: het gedeelde vertrouwen onder alle teamleden dat het team goed kan presteren. Het is een flexibel construct dat verandert door bijvoorbeeld nieuwe kennis, feedback en ervaringen van het team. Interdependentie blijkt een interactie-effect te hebben tussen groepefficacy en teamprestatie.

Truijen (2012) vond in haar onderzoek naar teameffectiviteit in het mbo een positief verband tussen relationele afhankelijkheid, routines, groepefficacy en de (gepercipieerde) effectiviteit van het team, tenminste als het gaat om de outcome-maat *levensvatbaarheid* van het team. Verbanden met de outcome-maat *teamprestatie* werden niet aangetroffen. Ook vond zij geen relatie tussen taakinterdependentie en teameffectiviteit. Truijen schrijft deze uitkomsten toe aan de kleine omvang van de steekproef en aan het feit dat in de onderwijscontext taakinterdependentie niet vanzelfsprekend is, omdat het leraarschap voor een deel een autonoom beroep is en docenten niet gewend zijn om van elkaar afhankelijk te zijn. Dit impliceert, aldus Truijen, dat het creëren van een hoge mate van taakinterdependentie mogelijk een goede interventie kan zijn in docententeams.

### *Omvang en samenstelling van het team*

Onderzoek heeft laten zien, dat in onderwijsinstellingen de samenstelling van teams vaak een knelpunt is, omdat teams in de regel op een pragmatische manier worden samengesteld (Euwema & van der Waal, 2005). De samenstelling sluit daardoor niet altijd goed aan bij de behoeften van het team. Dat heeft te onder meer maken met het feit dat onderwijsinstellingen - onder meer vanwege de krapte op de arbeidsmarkt - aangewezen zijn op zittend personeel en de marges voor de teamsamenstelling daardoor nogal klein zijn (Smit & Pelkmans, 1999).

In de literatuur komt de samenstelling van het team (en de omvang ervan) – evenwel als belangrijke conditie voor teameffectiviteit uit de bus. Om te beginnen wordt benadrukt dat het team voor het uitvoeren van de teamopdracht over *voldoende personeel* moet beschikken.

Bij een structurele onderbezetting, raken mensen overbelast en loopt het op den duur spaak. Daarnaast is ook de omvang van het team een factor van betekenis. Een team moet niet te groot en ook niet te klein zijn. Kleine teams blijken effectiever te zijn dan grote (coördinatie en planning zijn eenvoudiger). De ideale grootte zou tussen zes en twintig leden liggen. (Voncken e.a., 2008; Wiersma e.a., 2005; Truijten, 2012).

Voldoende personeel alleen, is uiteraard niet genoeg. Zeker zo belangrijk is dat het team - naast de getalsmatige voorwaarde - een *juiste mix aan bekwaamheden* kent, zowel op vakinhoudelijke vlak als op beheersmatig en sociaal communicatief terrein (Smit & Pelkmans, 1999; Diephuis & van Kasteren, 2006). Vanuit het onderzoek wordt met betrekking tot de doelstelling van CGO en teamleren sterk het belang onderstreept van een *heterogene samenstelling* van het team (Teurlings & Vermeulen, 2004). Heterogeen wil zeggen dat een team bestaat uit verschillende typen mensen die verschillende, elkaar aanvullende competenties hebben. Ook kan het gaan om verschillende persoonskenmerken en rollen.

De samenstelling van een team is dus van belang voor het functioneren ervan, maar het is nog de vraag welke samenstelling het meest effectief is; het lijkt erop dat voor het dagelijkse functioneren en samenwerken een homogeen team het beste werkt, terwijl voor het innovatief vermogen juist een heterogene samenstelling van belang lijkt.

Diversiteit in teamsamenstelling en de relatie met teamprocessen en teamprestaties is voornamelijk onderzocht in het management- en organisatiedomein, ofschoon de laatste jaren ook in het onderzoek er in toenemende mate aandacht is voor de teamsamenstelling in relatie tot teamprocessen en - opbrengsten.

Een veelgebruikt onderscheid is dat tussen *taak-gerelateerde diversiteit* en *relatie-georiënteerde diversiteit* (Webber & Donahue, 2001).

Bij taak-gerelateerde diversiteit gaat het om specifieke vaardigheden die nodig zijn om een taak uit te voeren (opleiding, werkervaring, beroepservaring). Met relatie-georiënteerde diversiteit worden aangeboren kenmerken, zoals sekse en leeftijd bedoeld.

Theoretische noties impliceren dat taak-gerelateerde diversiteit een positief effect heeft op het teamfunctioneren, omdat het team hierdoor een bredere toegang heeft tot relevante bronnen die nodig zijn om complexe problemen op te lossen en dat teams daardoor meer innoveren. Tegelijkertijd suggereren sommige studies dat op bepaalde punten de verschillen ook weer niet te groot moeten zijn, bijvoorbeeld op het vlak van de onderwijsvisie en werkmotivatie. Een voorbeeld hiervan is de studie van Crow en Pounder (2000) waaruit blijkt

dat docenten uit een team met collega's in dezelfde loopbaanfase en onderwijsvisie minder moeite hebben met plannen, overeenstemming creëren, beslissingen nemen, coördinatie en gedeelde activiteiten.

Relatie-georiënteerde diversiteit zou het teamfunctioneren juist remmen, omdat dit stereotypen zou versterken die invloed hebben op hoe teamleden over elkaar denken. Relatie-georiënteerde uniformiteit zou teamleden juist naar elkaar doen toetrekken en de cohesie versterken. Voor de samenhang van het team zou het voorts goed zijn, dat de samenstelling redelijk constant is, dus dat de leden niet te vaak wisselen (van de Venne e.a., 2001).

Hackman (2009) waarschuwt daarentegen voor te veel stabiliteit en homogeniteit, aangezien dit de dynamiek in het team onder druk kan zetten. Hackman (2009): *'Every team needs a deviant, someone who can help the team by challenging the tendency to want too much homogeneity*. Kortom: een succesvol team koestert haar luizen in de pels.

Brouwer e.a. (2012) die onderzoek deden naar teams in het voortgezet onderwijs vonden ook een verband tussen diversiteit (taak- en relatie) in teamsamenstelling en de processen in het team.

Als procesvariabele is er gekeken naar de mate van samenwerking in de docententeams, geoperationaliseerd als de mate van *wederzijdse verbondenheid, mate van gedeeld omgangsrepertoire en mate van gezamenlijke onderneming*. (zie paragraaf 2.4)

Diversiteit in opleidingsniveau en sekse correspondeerden positief met de mate van samenwerking in de docententeams, terwijl diversiteit in jaren dienstverband en jaren beroepservaring juist negatief correspondeerden met de mate van samenwerking in de docententeams. Er werd geen relatie gevonden tussen diversiteit in leeftijd en de mate van samenwerking in het team.

Al met al is er nog niet echt sprake van een consistente empirische onderbouwing voor de effecten van teamsamenstelling op team functioneren. De bevindingen zijn inconsistent te noemen (Horwitz & Horwitz, 2007). Onderzoekers raden gezien deze resultaten aan, om diversiteit niet als generiek concept te onderzoeken, maar onderscheid te maken tussen verschillende typen diversiteit omdat niet elk type diversiteit een positief verband houdt met team functioneren. De inhoud van het concept diversiteit verdient nadere specificatie en validatie in empirisch onderzoek (Jackson, 1996).

## **Leiderschap**

Leiderschap is een thema dat in het onderwijs grote belangstelling geniet (zie o.a. Smits, Slegers & Driessen 2005; Truijten, 2012; Kessels, 2012). De onderwijsliteratuur bevat vele noties dat leiderschap een belangrijke factor vormt bij de implementatie van het werken in teamverband. Voor het succesvol functioneren van resultaatverantwoordelijke teams zou het van belang zijn dat het management meer op afstand komt te staan en dat teams naar mate van progressie steeds meer autonomie krijgen. (Smit, Slegers & Driessen, 2005). Ook vraagt een teamstructuur een andere rol van het management: het management moet vooral het team ondersteunen en de benodigde voorwaarden voor zelfsturing scheppen (Smit & Pelkmans, 1999). Onderzoek bij mbo-instellingen heeft laten zien, dat vooral consistentie in het beleid van het management een belangrijke rol speelt voor het welslagen van een teamstructuur (Van de Venne e.a., 2001). Recent onderzoek van Van Diggele en



Geurts (2011) in het mbo suggereert dat continuïteit en stabiliteit van het management ook belangrijke variabelen zijn in de relatie leiderschap - teameffectiviteit. De auteurs constateren dat het enorme verloop binnen de leiding in mbo-instellingen, met name op het niveau van het middenmanagement, de direct leidinggevend, een stagnerende werking heeft op de ontwikkeling en prestaties van het team. Nader onderzoek wordt aanbevolen.

In de literatuur (Verbiest, 2004) worden de volgende aanbevelingen gedaan voor het leiderschap in relatie tot resultaatverantwoordelijke teams. De leiding:

- heeft een heldere visie op het werken in teams (doelen, werkwijze, beoogde opbrengsten e.d.). In de visie wordt een expliciete verbinding gelegd tussen onderwijsontwikkeling en organisatie-/schoolontwikkeling. Er is sprake van onderwijskundig leiderschap op alle managementniveaus;
- betreft de onderwijsteams actief bij de ontwikkeling van deze visie. De visie inspireert onderwijsmedewerkers om in teamverband aan de slag te gaan;
- stuurt op de resultaten (output) van het team;
- vervult een voorbeeldrol als het gaat om het werken in teams;
- schept passende structuurcondities voor het werken met teams ( tijd, middelen, enzovoorts);
- schept passende condities voor de ontwikkeling van een positief leer-/ en werkklimaat binnen de teams;
- vervult een coachende rol bij het werken in teams (aansluitend bij de ontwikkelfase van het team).

Uit het onderzoek van Hermanussen & Thomsen (2011) naar de actuele stand van zaken van het werken in teams in het mbo, kwam naar voren dat er volgens betrokkenen ( docenten en managers) op het vlak van de leiderschapscondities nog een weg is te gaan. De gemiddelde score ligt rond de 2,5 ( enigszins tot matig) wat betreft de mate van realisatie van de leiderschapscondities. Het beeld dat uit de scores naar voren komt, is dat het (hoger) kader op zich wel een duidelijke visie heeft op resultaatverantwoordelijke teams, maar dat de teams onvoldoende betrokken worden bij de ontwikkeling van deze visie en bij het implementatietraject van de teams. Ook het onderwijskundig leiderschap laat nog te wensen over. Daarnaast wordt er onvoldoende gestuurd op resultaten en wordt er te weinig werk gemaakt van het scheppen van passende structuurcondities en condities voor de ontwikkeling van een positief leer- en werkklimaat. De coachende rol van de leiders wordt als matig beoordeeld.

Als het gaat om de empirische onderbouwing van de relatie tussen leiderschap en teameffectiviteit is er in het onderwijsonderzoek werk aan de winkel. Dergelijke studies zijn nog dun gezaaid. In bedrijfscontexten is er wat dat betreft, meer systematisch onderzoek gedaan. Hieruit komt naar voren dat leiderschap een essentiële rol speelt in het verhogen van teameffectiviteit (Burke e.a., 2006; Mathieu, 2008). Er zijn voldoende aanwijzingen dat leiderschap invloed heeft op alle (gebieden van) teamprocessen: cognitief, affectief/motivatiegericht of gedragsmatig. Zo laat het onderzoek van Kozlowski en Doherty (1989) bijvoorbeeld zien dat leider-leden-relaties (LMX) invloed hebben op het teamklimaat. De resultaten betreffende de invloed van coaching op teamprestaties zijn arbitrair, maar coaching blijkt wel een duidelijk effect te hebben op zelfmanagement (Wageman, 2001), de kwaliteit van de relatie tussen teamleden (Kirkman & Rosen, 1999) en psychologische zekerheid (Edmondson, 1999).

Verder onderzoek wordt aanbevolen. De auteurs merken bepaalde gebieden als bijzonder veelbelovend voor toekomstig onderzoek aan: extern leiderschap (sturen op afstand) versus gedeeld leiderschap en coaching.

### *Gedeeld leiderschap*

Gedeeld leiderschap heeft nog weinig aandacht gekregen in eerder onderzoek, al lijkt daar verandering in te komen, ook in onderwijsonderzoek (zie bijvoorbeeld, oratie van Kessels 2012, Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte; Andersen & Hulsbos, 2012) Gedeeld leiderschap - ook wel gespreid leiderschap genoemd - wordt opgevat als het kenmerk van een team dat expertise bundelt en de waardevolle invloed van collega's erkent en daar gebruik van maakt voor gemeenschappelijke doelen (Gronn, 2002). Binnen dit concept wordt leiderschap niet opgevat als een statisch gegeven dat gekoppeld is aan een persoon in een specifieke functie of positie. Dit betekent dat leiders een formele of informele leiderschapspositie kunnen hebben (Spillane, 2006). Afhankelijk van de situatie kunnen mensen dus beurtelings leiderschapsactiviteiten uitoefenen en volgersgedrag vertonen (Kessels, 2012).

DeRue en Ashford (2010) hebben het dynamische karakter van de leider- en volger-identiteit uitvoerig beschreven met veel aandacht voor het wederkerig proces van het verwerven ('claiming') en toekennen ('granting') van de leiderschapsrol. Als teamleden een gedeeld beeld hebben over de kenmerken van gespreid leiderschap zullen verwervings- en toekenningprocessen naar verwachting soepeler verlopen.

Er zijn een paar onderzoeken die een positief verband tussen gedeeld leiderschap en teamprestaties aantonen (o.a. Carson e.a., 2007), maar er zijn ook onderzoeken die geen verband hebben gevonden (o.a. Mehra e.a., 2006). Hiller e.a. (2006) hebben verschillende aspecten van gedeeld leiderschap onderzocht en gevonden dat ontwikkel- en mentoringfuncties het meest belangrijk zijn.

Onderzoek naar gedeeld leiderschap in middelbare scholen in België (Hulpia e.a., 2009), heeft een verband gevonden tussen gedeeld leiderschap (ondersteuningsfunctie) en de cohesie in het leiderschapsteam en de betrokkenheid en tevredenheid van docenten. Nauw verbonden met gedeeld leiderschap is het concept van *empowerment* van docenten. Empowerment is een proces waarbij docenten competenties ontwikkelen om hun ontwikkeling zelf te sturen en hun problemen op te lossen (Short, 1994). Een belangrijk onderdeel van empowerment is dat docenten mee mogen beslissen en ruimte krijgen om zelf verantwoording te nemen. Onderzoek heeft een verband tussen empowerment van docenten en hoge prestaties van scholen (e.g. Marks en Louis, 1997) en het leren van docenten (o.a. Marks en Louis, 1999) aangetoond. De auteurs doen de aanbeveling, dat onderzoek naar leiderschap zich niet enkel zou moeten richten op extern (sturen op afstand) of gedeeld leiderschap. Er zou eerder gekeken moeten worden naar wie welke leiderschapsfuncties het beste zou kunnen vervullen in welke situaties (vgl. Kessel, 2012). Ook wordt verder onderzoek naar coaching door de auteurs aanbevolen.

### *Leiderschapsstijlen*

We zijn hierboven met name ingegaan op de structuuraspecten van leiderschap. Op het vlak van leiderschapsstijlen in relatie tot team functioneren is in de achterliggende jaren het nodige aan onderzoek verricht, met name in bedrijfscontexten.

In een meta-analyse van vijftig empirische onderzoeken (Burke, 2006) zijn de effecten van zeven verschillende gedragspatronen van leiders apart onderzocht, die samengevat kunnen worden in twee leiderschapsstijlen: *taakgericht*- en *persoonsgericht*.

Taakgericht leiderschap omvat *transactional* leiderschap (d.w.z. gedrag dat gericht is op uitwisseling en beloning, actief leiderschap op basis van verwachtingen en passief leiderschap op basis van verwachtingen), *initiating structure* (d.w.z. creëren van een structuur waarin de focus ligt op het volbrengen van taken via het minimaliseren van dubbelzinnigheid van rollen en rolconflicten) en *boundary spanning* (d.w.z. samenwerken met anderen buiten het team, informatie inwinnen van de omgeving en onderhandelen van goede resources voor het team).

Persoonsgericht leiderschap omvat *transformational* leiderschap (d.w.z. gedrag dat teamleden beweegt om hogere behoeftes in het werk te vervullen, zoals zelfactualisatie. Leiderschapsgedrag dat hierbij een rol speelt is charismatisch gedrag, inspirerend gedrag, intellectuele stimulatie en individuele consideratie), *consideration* (d.w.z. gedrag dat zich richt op het opbouwen en behouden van sociale relaties en groepssaamhorigheid, zoals open communicatie, respect tonen en vertrouwen geven), *empowerment* (d.w.z. gedrag gericht op het ontwikkelen van zelfmanagement en zelfsturingvaardigheden) en *motivation* (dat wil zeggen: gedrag dat extra inspanningen van de teamleden bevordert, zoals aanmoedigen van teamleden, actieve consideratie en positieve opmerkingen over de vaardigheden van teamleden).

De resultaten laten zien dat taakgericht leiderschap een positieve invloed heeft op de ervaren teameffectiviteit en teamproductiviteit.

Persoonsgericht leiderschap heeft een positieve invloed op alle drie onderscheiden teamprestaties (effectiviteit, productiviteit en teamleren), waarvan de sterkste invloed op teamleren (verklaarde variatie: 31%).

Uitgesplitst naar de gedrags-elementen laten de resultaten laten zien dat *transactional* leiderschap geen invloed heeft op ervaren teameffectiviteit. *Initiating structure* en *boundary spanning* hebben wel een positief effect op de ervaren teameffectiviteit. *Initiating structure* heeft ook een positieve invloed op teamproductiviteit (kwaliteit van producten).

Ook *transformational* leiderschap, *consideration* en *empowerment* hebben een positief effect op de ervaren teameffectiviteit en -productiviteit. *Empowerment* heeft ook een positief effect op teamleren. Daarnaast suggereren de resultaten dat met een toename aan *taakafhankelijkheid* ook het belang van leiderschap voor teameffectiviteit toeneemt.

Truijten (2012) vond in haar onderzoek naar teameffectiviteit in het mbo ook een direct verband tussen transformationeel leiderschap (onderzocht is charisma) en de prestaties van het team. Relaties met groepefficacy werden echter niet aangetroffen. Nader onderzoek moet volgens haar uitwijzen of er mogelijk andere eigenschappen ten grondslag liggen aan de impact van transformationeel leiderschap op groepefficacy, namelijk de visionaire eigenschappen.

### 2.3.2 Faciliteiten (organisatie input)

In de afgelopen jaren is er veel geschreven over welke faciliteiten (middelen, instrumenten, diensten e.d.) een onderwijsinstelling ter beschikking zou moeten stellen om het werken in teams te ondersteunen. In de literatuur wordt deze faciliteiten ook wel geschaard onder de noemer *organisatie-input*.

De condities die we in de onderwijsliteratuur aantreffen, betreffen onder meer dat een team over *voldoende (beleids)informatie* moet beschikken passend bij de teamtaken. Om de resultaatverantwoordelijkheid van teams te stimuleren worden *prestatiecontracten met het management*, *teambudgetten* en *teamprestatiebeloning* als belangrijke condities genoemd. (o.a. Van de Venne, 2001). Ook dient een team om succes te hebben over *voldoende ruimte*

*middelen en tijd* te beschikken. Daarbij gaat het niet alleen om voldoende experimenteerruimte en professionaliseringsactiviteiten. Gezien de essentiële rol die communicatie binnen teams speelt, zijn ook faciliteiten, zoals geschikte werkruimtes en communicatiemiddelen, en tijd voor frequente interactie en overleg noodzakelijk (Smit, Sleegers & Driessen, 2005). Tegelijkertijd dient een team de mogelijkheid te hebben voor kennisdeling met andere teams en beschikking te hebben over passende instrumenten (bijvoorbeeld voor het opstellen van prestatiecontracten, teamontwikkelplannen, monitoring) (Teurlings & Vermeulen, 2004).

Uit het onderzoek van Hermanussen & Thomsen (2011) naar de actuele stand van zaken van het werken in teams in het mbo, kwam naar voren dat volgens betrokkenen ( docenten en managers) de facilitering van het teamwerk door de organisatie in termen van tijd , middelen en diensten bepaald nog niet optimaal is. Conditie om de resultaatverantwoordelijkheid te stimuleren, in de vorm van prestatiecontracten en teambudgetten en teamprestatiebeloning zijn volgens de respondenten niet of nauwelijks aan de orde binnen hun instelling. Andere studies hebben aanwijzingen opgeleverd ( o.a. Oosterhof en Streefland, 2011; Hermanussen e.a., 2013) dat veel mbo-instellingen worstelen met een adequate positionering en taakstelling van de ondersteunende (staf) diensten ( zoals HRM, ICT, financiën), in relaties tot onderwijsteams

Er is weinig empirisch onderzoek gedaan naar de relatie tussen organisatie input en teameffectiviteit. Onderzoek van Kirkman en Rosen (1999) toont aan dat een teamgebaseerd personeelsbeleid, een open klimaat en sociale ondersteuning teamempowerment bevorderen. Verder laten verschillende onderzoeken (bijvoorbeeld. de Jong e.a., 2005) zien dat multi-team systemen (MTS) zoals informatienetwerken en communicatiekanalen, positief zijn voor teams.

Teamtraining is al veel bestudeerd, toch zijn er nog steeds vragen open over wat, hoe en wanneer getraind zou moeten worden. Het effect van teamtraining op teamprocessen, affectieve teamreacties en teamprestaties is onderzocht in een meta-analyse van Klein e.a. (2005). Op basis van de resultaten kan geconcludeerd worden dat verschillende trainingsstrategieën een positief effect hebben op teameffectiviteit.

Ook de meta-analyse van Salas e.a. (2007) laat een positieve samenhang tussen teamtraining en teamprestaties zien. Trainingen die zich richten op adaptieve teammechanismen blijken het sterkst verband te houden met teamprestaties. Studies binnen de context van onderwijs lijken dat laatste niet te bevestigen. Zo blijkt uit een omvangrijke reviewstudie van ICLON (Van Veen, Zwart, Meierink en Verloop, 2010) naar effectieve professionaliseringsinterventies in relatie tot teamprestaties op het niveau van de deelnemer, onder meer dat professionalisering van leraren het meest effectief is als deze gericht is op de dagelijkse lespraktijk, de vakinhoud, vakdidactiek en het leerproces. (Impliciet) Leren op de werkplek blijkt niet doorslaggevend te zijn voor effectiviteit. Actieve, onderzoekende vormen van leren blijken daarentegen wel een belangrijk gewicht in de schaal te leggen. De opbrengst van samenwerkend leren, binnen teamkaders, blijkt toe te nemen wanneer teamleden een actieve rol spelen bij het bepalen van de doelen, thema's, inhoud, opzet en methodieken. Tenslotte; wil professionalisering een echt effect hebben, dan moeten de activiteiten een duurzaam karakter hebben, ingebed zijn in het schoolbeleid en rekening houden met de werkdruk van docenten en ophanden zijnde vernieuwingen.

Empirisch onderzoek naar teamtraining in de verschillende fases van team-ontwikkeling en implicaties daarvan voor teameffectiviteit is echter (bijna) niet voorhanden. Meer onderzoek wordt aanbevolen.

## 2.4 Mediatoren

In deze paragraaf gaan we aan de hand van inzichten uit de literatuur in op de teamprocessen.

Een rondgang door de literatuur maakt duidelijk dat er vanuit verschillende perspectieven naar teamprocessen wordt gekeken. Dit heeft een grote hoeveelheid aan dimensies, begrippen en indelingen opgeleverd die elkaar deels overlappen. De belangrijkste laten we hier de revue passeren. Veel studies vonden plaats in bedrijfscontexten, maar bieden niettemin mogelijk belangrijke aanknopingspunten voor het bestuderen van processen in onderwijsteams.

### *Analysekaders*

Samenwerkingsprocessen worden dikwijls geanalyseerd, zeker in het onderwijs, door middel van theorieën over *werkgemeenschappen* (community of practice; Wenger 1998).

Uit recent onderwijsonderzoek (Mittendorff e.a. 2006; Hoeve & Nieuwenhuis, 2006; Brouwer, 2011) blijkt dat voor het bestuderen van samenwerkingsprocessen binnen teams de theorieën van Wenger (1998) bruikbare handvatten bieden. Wenger beschrijft de mate van samenwerking aan de hand van drie dimensies die een werkgemeenschap karakteriseren: *mate van wederzijdse verbondenheid* (groepsidentiteit), *mate van gedeeld omgangsrepertoire* en *mate van gezamenlijke onderneming* (Wenger, 1998).

Om de mate van samenwerking verder te duiden hebben Admiraal e.a. (2012 in druk) een raamwerk ontwikkeld. Dit raamwerk beschrijft drie niveaus van samenwerking. (1) *Limited*, waarbij processen in het team gekarakteriseerd worden door beperkte gevoelens van groepsidentiteit en door een beperkte mate van gedeelde normen procedures en bereidheid om te participeren in het domein. (2) *Moderate*, waarbij processen in het team gekarakteriseerd worden door bewustwording van de groepsidentiteit, en de ontwikkeling van collectieve activiteiten en procedures. (3) *Strong*, waarbij processen worden gekarakteriseerd als uitgebalanceerd, gedeeld en gericht op een gedeeld domein en gevoelens van groepsidentiteit.

Aan deze niveaus van samenwerking ligt de dimensie *individualiteit - collectiviteit* (Westheimer, 1999) ten grondslag. Dat wil zeggen dat bij limited samenwerking er meer individualiteit dan collectiviteit is in het team. Bij moderate samenwerking is er zowel sprake van individualiteit als collectiviteit in het team. Bij strong samenwerking overheerst collectiviteit in het team.

Hoewel de theorieën over de werkgemeenschap in het onderwijsonderzoek een groeiende belangstelling genieten, zijn de relaties tussen inputs (zie hoofdstuk 2.3), de processen binnen de teams en outcomes nauwelijks empirisch onderzocht in het mbo. Over het voortgezet onderwijs zijn er wel wat gegevens beschikbaar. Zoals aangegeven in paragraaf 2.3.2 vonden Brouwer e.a. (2012) die onderzoek deden naar teams in het voortgezet onderwijs, op basis van de dimensies van Wenger (1998), een verband een verband tussen diversiteit (taak- en relatie) in teamsamenstelling en de samenwerkingsprocessen in het team.

Een ander analysekader om teamprocessen te analyseren is ontwikkeld door Kuiper (2005). Hij toonde op basis van zijn onderzoek naar teams in de auto-industrie aan dat er drie onderliggende dimensies van teamprocessen zijn te onderscheiden: *interne relaties*, *taakbeheersing* en *externe relaties en verbetering*. Platt (2007) die onderzoek deed naar teams in het mbo (Noorderpoortcollege) op basis van het model van Kuiper (aangepast aan de onderwijscontext) stelde vast dat de drie dimensies betrouwbaar gemeten konden worden in onderwijsteams.

Bij de *interne relaties*, gaat het om de mate waarin een team de interne processen en de gedeelde verantwoordelijkheid samen managen. (met als indicatoren, doeloriëntatie, planningsactiviteiten, feedback, conflictmanagement).

Bij *taakbeheersing* gaat het om de mate waarin een team de ruimte voor verbreding en verdieping voor haar functie gebruikt. (indicatoren: multifunctionaliteit & taakroulatie, werkcommunicatie, gedelegeerde managementactiviteiten, besluitvorming en control, prestatie management).

Bij *externe relaties & verbetering* (grensbeheersing) gaat het om de mate waarin een team haar fysieke en virtuele grenzen verkent en ontwikkelt, waarbij het eerste om relaties met klanten en leveranciers gaat en het tweede om het initiëren van verbeteractiviteiten en het uitvoeren van steeds moeilijkere managementtaken. (indicatoren: verbeteractiviteiten, klant- en leveranciersrelaties, gevorderde managementactiviteiten). Uit de studie van Platt (2007) blijkt dat er een positief verband is tussen alle drie dimensies van teamprocessen en de output (i.c. teamprestaties en kwaliteit van de arbeid). Het verband met de interne relaties en de output was daarbij het sterkst. De meeste teams scoorden echter het laagst op deze dimensie. Het investeren in het ontwikkelen van interne relaties kan mogelijk een vruchtbare interventie zijn in docententeam, aldus Platt (2007).

### *Processen en gemoedstoestanden*

We zoomen nu op basis van de literatuur in op verschillende aspecten van het gebeuren binnen de teams.

Uit de reviewstudie van Mathieu e.a. (2006) blijkt dat in het traditionele teamonderzoek een onderscheid gemaakt werd tussen twee categorieën van processen: *taakwerk* (functies die door individuen moeten worden uitgevoerd om de teamtaak te vervullen) en *teamwerk* (interacties tussen teamleden). Hierop gebaseerd hebben Marks e.a. (2001) een indeling van teamprocessen ontwikkeld, onderscheiden naar *transitie*, *actie* en *interpersoonlijk*.

Transitieprocessen leggen de basis voor latere acties. Voorbeelden van activiteiten in de transitiefase zijn de analyse van de teammissie en -visie, plannen van activiteiten en formuleren van doelstellingen. Naar transitieprocessen is nog het minste empirisch onderzoek gedaan, maar er zijn eerste indicaties dat bijvoorbeeld het proces *plannen* directe of indirecte invloed heeft op teamprestaties (bijv. Janicik & Bartel, 2003; Hiller e.a., 2006, Mathieu & Schulze, 2006).

In de fase van de actieprocessen concentreren teamleden zich op het volbrengen van teamtaken, monitoren van het proces en systeem en het coördineren, monitoren en steunen van teamleden. Actieprocessen hebben veel aandacht gekregen in teamonderzoek en er zijn vele resultaten die erop duiden dat processen, zoals communicatie en coördinatie belangrijk zijn voor teamprestaties (bijv. Tesluk & Mathieu, 1999).

Interpersoonlijke processen bevatten conflict, motivatie, opbouwen van vertrouwen en affectie. Naar alle aspecten is empirisch onderzoek gedaan, maar conflict heeft de meeste aandacht gekregen. In een meta-analyse van De Dreu en Weingart (2003) wordt aangetoond dat relatie- en taakconflicten een sterke, negatieve samenhang hebben met teamprestaties en tevredenheid. Bradley e.a. (2003) concluderen op basis van hun meta-analyse dat interpersoonlijke processen een positief verband hebben met teamprestaties mits het team lange- termijn-taken heeft.

Andere processen, die niet duidelijk in Marks indeling passen, zijn *creatieve teamprocessen*, zoals brainstorming. Verschillende onderzoeken tonen aan dat teamcreativiteit een positieve samenhang heeft met teamprestaties (bijv. Gilson e.a., 2005).

Naast processen kunnen ook *gemoedstoestanden* ('emergent states') beïnvloeden wat tussen input en outcomes gebeurt. In eerder teamonderzoek is er aandacht geweest voor aspecten als *teamzelfvertrouwen* en *-potentie* (bijv. Gully e.a., 2002), *empowerment* (bijv. Mathieu e.a., 2006), *teamklimaat* (bijv. Schneider e.a., 2005), *cohesie* (bijv. Beal e.a., 2003), *vertrouwen* (bijv. Kirkman e.a., 2006) en *collectieve cognitie*, zoals gedeelde mentale modellen en strategische consensus (bijv. Iaguinto & Frederickson, 1997) gekregen. De resultaten gerapporteerd vanuit eerder onderzoek laten een positief verband zien tussen deze variabelen en verschillende teamopbrengsten.

Ook in de reviewstudie van Kozlowski 2006 spreken de auteurs van processen en *gemoedstoestanden* als mediators tussen input en outcomes. Hoewel het in eerste instantie om dynamische processen gaat worden deze in onderzoek meestal statisch benaderd. Men gaat ervan uit dat processen bepaalde cognitieve structuren, gemoedstoestanden en reguliere gedragspatronen voortbrengen, die in loop van de tijd stabiel worden en gemeten kunnen worden. De processen, en hun *weerklinken*, worden onderverdeeld al naar gelang ze cognitief, affectief/motivatiegericht of gedragsmatig van aard zijn. Cognitieve processen en structuren omvatten teamklimaat, team *mental modes* en transactief geheugen en teamleren. Interpersoonlijke, affectieve en motivatie-gerelateerde processen en *emergent states*: team cohesie, teamzelfvertrouwen en -potentie, affectie, stemming en emotie en team conflict.

Hedendaagse theorie en onderzoek verstaan onder *klimaat* cognitief gebaseerde, beschrijvende en interpretatieve percepties van markante kenmerken, evenementen en processen (James & Jones, 1974). Hoewel de percepties in eerste instantie persoonsgebonden zijn kunnen ze, bijvoorbeeld door interpretaties van leiders, sociale interactie en gemeenschappelijke zingeving, tot een unaniem, collectief klimaat verworden. Verschillende onderzoeken tonen aan dat de aanwezigheid van een dergelijk klimaat positief is voor teamprestaties (bijv. Schneider e.a., 1998). Teamleiderschap en de kwaliteit van leider-team-relaties (LMX) spelen een sleutelrol in het vormen van de aard en sterkte van het teamklimaat (bijv. Zohar & Luria, 2004). Ook sociale interactie heeft invloed op de sterkte van een teamklimaat (bijv. Gonzales-Roma e.a., 2002).

In tegenstelling tot teamklimaat waarbij het gaat om *wat* en wellicht *waarom* iets gedaan wordt, gaat het bij *mental modes* en transactief geheugen om *hoe* de kennis die nodig is om activiteiten uit te voeren georganiseerd, gepresenteerd en verdeeld wordt. Volgens Cannon-Bowers e.a. (1993) hebben *team mental modes* vier domeinen: 1) kennis over het materieel en de instrumenten die het team gebruikt ;2) kennis over de teamtaak inclusief doelstellingen, prestatievereisten en problemen ;3) bewustzijn van de teamcompositie

inclusief kennis over de vaardigheden, kennis, voorkeuren en gewoontes van de individuele teamleden en 4) wat teamleden weten of geloven over gepaste of effectieve processen. Onderzoek van Mathieu e.a. (2000) laat zien dat *team mental modes* een positieve invloed hebben op teamprocessen en -prestaties.

Verschillende onderzoeken (bijv. Marks e.a., 2000) tonen aan dat *leiders* een belangrijke rol spelen in het creëren van *team mental modes*. Ook training, bijvoorbeeld teaminteractie training (Marks e.a. 2000), heeft een positief invloed op team *mental modes*. Onderzoek naar transactief geheugen (d.w.z. kennis van de specialisatie van teamleden en hoe men toegang tot de kennis kan krijgen) is nog niet ver gevorderd. Toch concluderen de auteurs op basis van theorie dat een transactief geheugen een positief effect zou moeten hebben op teamopbrengsten.

Onderzoek (bijv. Smith e.a., 1994) laat grotendeels een positief verband zien tussen *team-cohesie* en teamprestatie. Cohesie is over het algemeen sterker gecorreleerd met het gedrag van teamleden dan met teamopbrengsten. Naar de antecedenten van teamcohesie is weinig onderzoek gedaan. Volgens de auteurs is dit een interessant gebied voor toekomstig onderzoek.

*Teamzelfvertrouwen* (groep efficacy) en *-potentie* zijn veel onderzocht en resultaten van eerder onderzoek laten een positief verband zien met teamprestaties. Groep efficacy is het collectieve vertrouwen in het team dat het goed presteert en problemen kan oplossen. (zie ook Guzzo, Campell & Shea, 1993). De sterkte van de relatie tussen teamzelfvertrouwen (*groep efficacy*) en teamprestaties neemt toe naarmate er meer onderlinge afhankelijkheid bij de taakuitoefening is en teams meer zelfsturend zijn (resultaatverantwoordelijk). In paragraaf 2.3.1 is reeds beschreven aan de hand van de studie van Truijen (2012) dat in de mbo-context de relatie met teamprestatie niet is aangetroffen, wel met de levensvatbaarheid van het team.

Theoretisch en empirisch onderzoek naar *affectie*, *stemming* en *emotie* in teams staat nog in de kinderschoenen. De auteurs bevelen meer onderzoek aan.

Theoretische veronderstellingen betreffende de invloed van *team conflict* op teamprestaties zijn tegenstrijdig. Aan de ene kant gaan onderzoekers ervan uit dat team conflict tevredenheid vermindert en goede prestaties belemmert, maar aan de andere kant, gaan onderzoekers ervan uit dat conflict, indien gematigd en gericht op de taak, verschillende meningen aan het licht brengt en informatie en oplossingen voor problemen naar boven brengt, positief kan zijn voor teamprestaties. Een meta-analyse van De Dreu en Weingart (2003) laat echter een negatief verband zien tussen relatie- en taakconflict en teamprestatie. De auteurs suggereren dat teamleden interpersoonlijke vaardigheden zouden moeten hebben om vertrouwen te vergroten en conflicten te verminderen en te managen. Training zou hierbij kunnen helpen.

Veel theorie en onderzoek suggereren dat gedragsmatige processen (*routines*), zoals coördinatie, monitoren en ondersteuning, de teameffectiviteit vergroten. Teams met leden die beschikken over teamwerkvaardigheden en taakgerelateerde kennis en vaardigheden hebben zouden gedragsmatige processen beter kunnen vormgeven en daardoor effectiever zijn. Leiderschap, training en het verschaffen van doelstellingen en feedback bevorderen gedragsmatige processen.



### *Teamleren*

Ook teamleren, (gedragmatige) integratie en transactief geheugen zijn aangehaald en/of onderzocht als mediators tussen teaminput en –outcomes in eerder onderzoek. Teamleren bevat bijvoorbeeld processen zoals het codificeren van opgedane kennis en vaardigheden door werkprocessen te documenteren en daardoor verborgen kennis expliciet te maken. Integratie bestaat volgens Hambrick (1994) uit drie elementen: kwantiteit en kwaliteit van informatie-uitwisseling, de mate van samenwerking en gedeelde besluitvorming. Een transactief geheugen wordt gedefinieerd als de verzameling van de taakgerelateerde kennis van de teamleden en een gedeeld bewustzijn van wie wat weet (bijv. Austin, 2003). Tussen alle drie concepten is in eerder onderzoek een positief verband met teamprestaties gevonden (bijv. teamleren: Zellmer-Bruhn & Gilson, 2006; integratie: Lubatkin e.a., 2006; transactief geheugen: Lewis, 2004).

Teamleren is nog weinig onderzocht. Het is echter een veelbelovend concept om te verklaren hoe teamleden hun kennis verbinden en ontwikkelen om de teameffectiviteit te verhogen.

### 3 Conclusie en aanbevelingen voor vervolgonderzoek

In dit rapport hebben we een rondgang beschreven door de literatuur op het vlak van teameffectiviteit. We kunnen vaststellen dat in het onderwijs, met name in het mbo, er weinig systematisch onderzoek is gedaan naar teams. Relaties tussen inputs, mediators en outcomes zijn nauwelijks empirisch onderzocht. De beschikbare kennis is te fragmentarisch om adequaat de vraag te kunnen beantwoorden welke factoren precies leiden tot teameffectiviteit in het mbo.

Buiten de context van het onderwijs ligt dat anders. In de afgelopen vijftig jaar is in binnen- en buitenland veel onderzoek gedaan naar teameffectiviteit in arbeidsorganisaties. Het heeft een uitgebreide lijst aan beïnvloedende factoren opgeleverd die mogelijk ook het effectief functioneren van onderwijsteams in het middelbaar beroepsonderwijs kunnen verklaren. Uit nader onderzoek in de mbo-context zal moeten blijken of dit ook daadwerkelijk het geval is. In dit slothoofdstuk doen we op basis van het literatuuronderzoek een aantal aanbevelingen voor het vervolgonderzoek naar teams in het mbo.

#### *IMO model*

Allereerst lijkt het IMO model (zie pagina 9) een geschikte bril voor het bestuderen van teameffectiviteit. De voortgeschreden theorievorming op het vlak van teams is er in meegenomen en het is een bruikbaar kader om het cyclische, dynamische en ontwikkelingsgerichte karakter van teamfunctioneren en teameffectiviteit te analyseren.

#### *Indicatoren teameffectiviteit*

In het algemeen bepleiten we - in navolging van Kuiper (2005) en Platt (2007) - dat het teamonderzoek indicatoren voor teameffectiviteit selecteert, die zorgvuldig gekoppeld zijn aan de *teamopdracht* (doelen, prestatienormen) van het team - teams vormen immers geen doel op zich - en dat er tevens een onderscheid gemaakt wordt tussen de constituerende elementen van teameffectiviteit (bijvoorbeeld prestatiegedrag, prestatieopbrengst in termen van kwaliteit, kwantiteit en klanttevredenheid). Bovendien dient het teamonderzoek veel nadrukkelijker het verband te zoeken tussen teamontwikkeling en teamprestaties.

In paragraaf 2.3 (inputs) hebben we uiteengezet dat de *teamopdracht* een belangrijk element vormt in de analyse van teameffectiviteit, omdat van de teamopdracht vier belangrijke inputfactoren af te leiden zijn: de benodigde activiteiten en verantwoordelijkheden van de teamleden (ook wel de teamtaken genoemd), de minimaal benodigde competenties van de teamleden, alsmede de benodigde werkprocesstructuren en coördinatie (inclusief regelruimte). Zoals we aangaven op pagina 13 is de relatie tussen de teamopdracht en teameffectiviteit een braakliggend terrein, nog nauwelijks systematisch onderzocht in het mbo.

Wanneer we specifiek kijken naar de constructen (inputs-mediators-outcomes) en de relaties ertussen, verdienen - buiten bovengenoemde - de volgende aspecten aandacht binnen het teamonderzoek in het mbo. In figuur 2 zijn de aanbevelingen samengevat in het IMO model.

### *Inputs*

Als het gaat om de inputs is nader onderzoek aanbevolen op het terrein van *relationele - en taakafhankelijkheid* binnen teams. Om te beginnen is het van belang te weten waarom taakinterdependentie nog niet echt aan de orde is binnen het mbo (zie pagina 16), ondanks het feit dat onderwijsconcepten als CGO intensieve samenwerking tussen disciplines en synergie tussen processen impliceren. Blijkbaar vertaalt deze vereiste zich nog onvoldoende in de taakstructuren en werkprocessen.

Interessant is na te gaan welke interventies de afhankelijkheid binnen teams vergroten en welk effect de toename heeft op routinevorming, groeoefficiacy en teameffectiviteit. Daarnaast is nader onderzoek nodig naar de *diversiteit in teamsamenstelling* in relatie tot teameffectiviteit. Een consistente empirische onderbouwing voor het effect van teamsamenstelling op teamfunctioneren ontbreekt tot op heden. Niet elk type diversiteit blijkt positief verband te houden met team effectiviteit. Kortom: de inhoud van het concept diversiteit verdient nadere specificatie en validatie in empirisch onderzoek.

Een ander belangrijk thema voor vervolgonderzoek is *leiderschap*. Uit de organisatie- en management literatuur komt naar voren dat leiderschap een belangrijk effect heeft op de teamwerkprocessen, teamleren en teamprestaties, ook het onderwijsonderzoek heeft aanwijzingen in die richting opgeleverd. Teams die veel zeggenschap hebben blijken bijvoorbeeld beter in staat te leren dan teams die meer sturing van buiten hebben.

Alles wijst erop dat veel mbo-instellingen nog niet de meest geschikte vorm van leiderschap hebben kunnen vinden, getuige onder meer het enorme verloop op het niveau van de direct- leidinggevenden.

Het lijkt ons interessant om het aspect van leiderschap in de mbo context nader te bestuderen. Welke vormen (gedeeld, extern, gespreid) van leiderschap zijn het meest effectief en duurzaam, wie kan welke leiderschapsfuncties het beste vervullen in welke situatie?

Naast de structuuraspecten van leiderschap is het ook zaak om de *leiderschapstijlen* nader onder de loep te nemen. Uit de organisatie- en management literatuur komt naar voren dat de verschillende leiderschapstijlen (persoonsgericht versus taakgericht, oftewel transactioneel versus transformationeel) verschillende effecten sorteren (o.a. op samenwerkingsprocessen, teamleren en teamprestaties) afhankelijk van de situatie, teamopdracht en ontwikkelfase van het team. Hoe in de mbo-context die verbanden er precies uitzien is nog niet zo duidelijk. Zoals aangegeven op pagina 21 zijn er in het mbo wel positieve relaties gevonden tussen transformationeel leiderschap en teamprestaties en niet met groeuefficacy. Nader onderzoek zal moeten uitwijzen welke verklaringen hieraan aan ten grondslag liggen.

Met het oog op het belang van teamleren (teneinde in te kunnen spelen op een steeds veranderende omgeving en verschillende deelnemersgroepen) is het ook interessant het verband tussen *leiderschap en teamleren* nader te onderzoeken.

Dat geldt ook voor de relatie tussen *leiderschap en taakafhankelijkheid*.

Er zijn indicaties dat leiderschapsgedrag belangrijker is voor de teamprestaties naar mate de taakafhankelijkheid groter is. De ontwikkelingen in de mbo sector, zoals het streven naar resultaatverantwoordelijke teams en de introductie van cgo, onderstrepen het belang van teamwerk. Naar verwachting zal de taakafhankelijkheid (geleidelijk) binnen teams toenemen en vanuit dat oogpunt is het van belang te weten welke relaties er bestaan tussen het type leiderschap, taakafhankelijkheid en teamprestaties.

Er is weinig empirisch onderzoek gedaan naar de relatie tussen *organisatie input* en teameffectiviteit. Met organisatie-input worden alle faciliteiten (middelen, instrumenten, training, diensten enzovoort) die een organisatie ter beschikking stelt om het werken in teams te ondersteunen. De onderzoeksresultaten die beschikbaar zijn spreken elkaar tegen. Wij bevelen dan ook nader onderzoek aan om het effect in kaart te brengen van de organisatie-inputs op teamfunctioneren en teameffectiviteit, gekoppeld aan de verschillende fasen van teamontwikkeling.

### **Mediatoren**

Wat betreft het construct mediators hebben we de volgende aanbevelingen voor het teamonderzoek in het mbo. Op zich lijkt het concept *community of practice* (werkgemeenschappen, zie pagina 23) een bruikbaar kader om samenwerkingsprocessen binnen teams te analyseren, zeker als dat gecombineerd wordt met raamwerk van Admiraal (2012 in druk) zodat de mate van samenwerking geduid kan worden. De onderliggende dimensies hebben vooral betrekking op cultuuraspecten.

Gelet op het belang van de teamopdracht in relatie tot teameffectiviteit bevelen daarom wij voorts aan de ontwikkeling van de samenwerkingsprocessen ook te beschouwen aan de hand van de drie dimensies van Kuiper (2005).

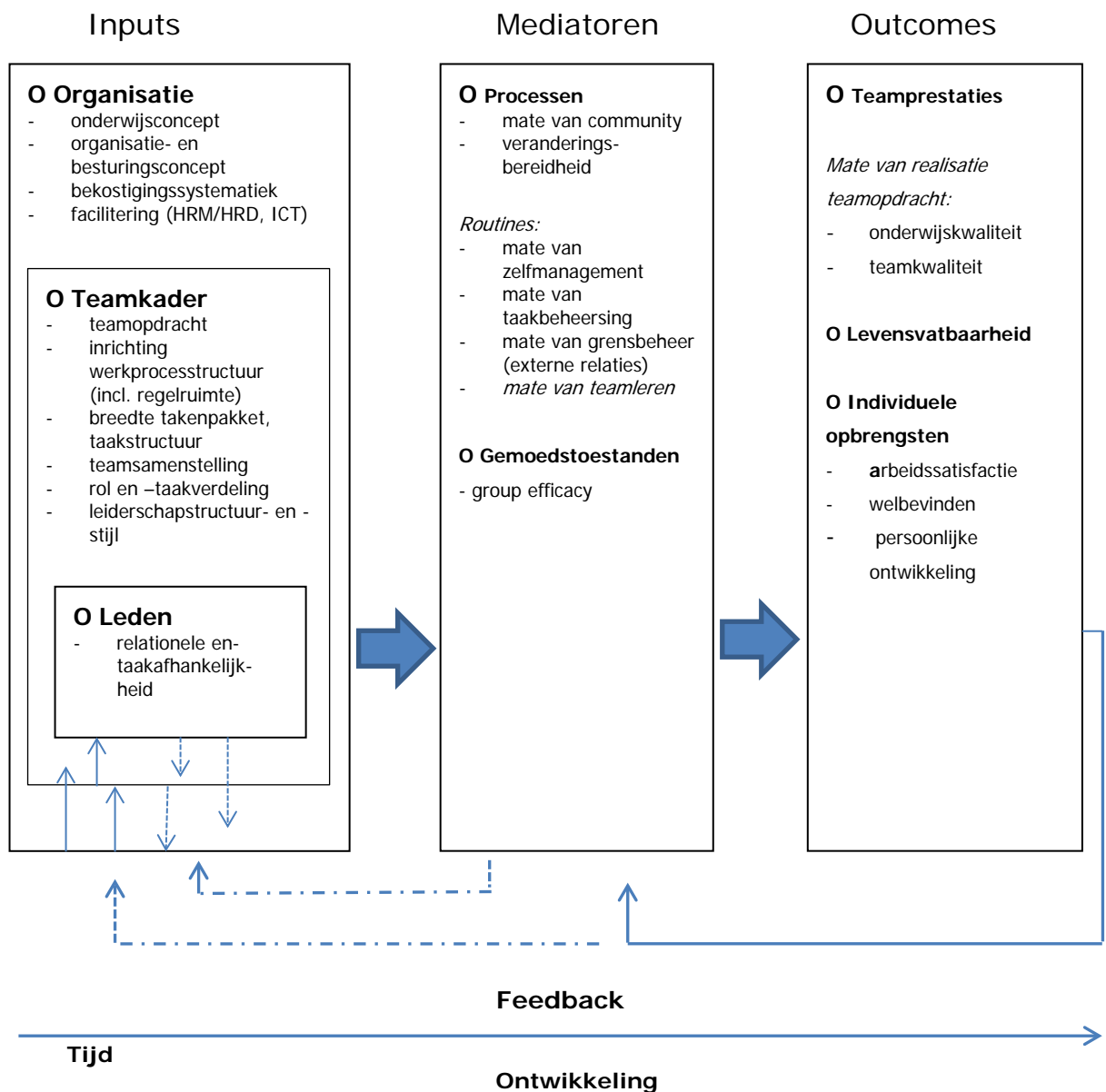
Daarnaast is het zinvol bij de operationalisering in factoren een onderscheid te maken tussen respectievelijk *processen* en *gemoedstoestanden*, zoals teamzelfvertrouwen, affectie, stemming, emotie en conflict.

Met name het onderzoek naar de gemoedstoestanden staat nog in de kinderschoenen.

Tevens bevelen wij nader onderzoek aan naar *teamleren*. Zoals vermeld op pagina 26 is teamleren nog weinig onderzocht. Het is echter een veelbelovend concept om te verklaren hoe teamleden hun kennis verbinden en ontwikkelen om de teameffectiviteit te verhogen.

### **Outcomes**

Tot slot nog enkele opmerkingen over de **outcomes**. Eerder is aangegeven dat we pleiten voor een heldere operationalisering van de outcomes vanuit het perspectief van de teamopdracht. Belangrijk hierbij is een duidelijk onderscheid te maken tussen de beoogde opbrengsten op het niveau van het teamfunctioneren (ook wel prestatiegedrag of teamkwaliteit genoemd) en de uiteindelijk beoogde opbrengsten op het niveau van de onderwijsdeelnemers (i.c. onderwijskwaliteit). Uit onderzoek blijkt dat de scheidslijn tussen mediators en outcomes vaak niet scherp is. Dit belemmert het zicht op de beïnvloedende factoren op teameffectiviteit. Vandaar dat wij aanbevelen een scherp onderscheid te maken tussen de verschillende (beoogde) opbrengsten.



Figuur 2. Aanbevelingen teamonderzoek middelbaar beroepsonderwijs

## Bijlage 1. Geraadpleegde bronnen

- Admiraal, W., Lokhorst, D., & Van der Pol, J. (2012 in druk). An expert study on a descriptive model of teacher communities. *Learning Environments Research*.
- Austin, J. R. (2003). Transactive memory in organizational groups: The effects of content, consensus, specialization, and accuracy on group performance. *Journal of Applied Psychology*, 88, 866-878.
- Basoski, I., Van den Hoek, L., & Massier, C. (2009). *Op weg naar 2010... het vervolg*. Ede: MBO 2010.
- Beal, D. J., Cohen, R. R., Burke, M. J., & McLendon, C. L. (2003). Cohesion and performance in groups: A metaanalytic clarification of construct relations. *Journal of Applied Psychology*, 88, 989-1004.
- Becker, M. C. (2005). A framework for applying organizational routines in empirical research: linking antecedents, characteristics and performance outcomes of recurrent interaction patterns. *Industrial and Corporate Change*, 14(5), 817-846.
- Bradley, J., White, B. J., & Mennecke, B. E. (2003). Teams and tasks—A temporal framework for the effects of interpersonal interventions on team performance. *Small Group Research*, 34(3), 353-387.
- Brouwer, P., Brekelmans, J. M. G., Nieuwenhuis, A. F. M., & Simons, P. R. J. (2012). Communities of practice in the school workplace. *Journal of Educational Administration*, 50 (3).
- Burke, C. S., Stagl, K. C., Klein, C., Goodwin, G. F., Salas, E., & Halpin, S. M. (2006). What type of leadership behaviors are functional in teams? A meta-analysis. *Leadership Quarterly*, 17, 288-307.
- Cannon-Bowers, J. A., Salas, E., & Converse, S. A. (1993). Shared mental models in expert team decision making. In N.J. Castellan (Ed.), *Individual and group decision making: Current issues* (pp.221–246). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Carson, J. B., Tesluk, P. E., & Marrone, J. A. (2007). Shared leadership in teams: An investigation of antecedent conditions and performance. *Academy of Management Journal*, 50, 1217-1234.
- Cohen, S. G., & Baily, D. E. (1997). What makes Teams Work: Group Effectiveness Research from the shop floor tot Excutive Suite. *Journal of Management*, 23(3), 239-290.
- Conley, S., Fauske, J., & Pounder, D. G. (2004). Teacher Work Group Effectiveness. In: *Educational Administration Quarterly*, 40 (5), 663-703.
- Crow, G. M., & Pounder, D. G. (2000). Interdisciplinary Teacher Teams: Context, Design and Process. *Educational Administration Quarterly*, 36(2), 216-254.
- De Bruijn, E., & Van Kleef, A. (2006). *Van idee naar interactie : Docenten en deelnemers geven vorm aan competentiegericht leren en opleiden*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

De Dreu, C. K. W. (2007). Cooperative outcome interdependence, task reflexivity, and team effectiveness: A motivated information processing perspective. *Journal of Applied Psychology*, 92, 628-638.

De Dreu, C. K. W., & Weingart, L. R. (2003). Task versus relationship conflict: Team performance, and team member satisfaction: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 88, 741-749.

De Jong, A., De Ruyter, K., & Lemmink, J. (2005). Service climate in self-managing teams: Mapping the linkage of team member perceptions and service performance outcomes in a business-to-business setting. *Journal of Management Studies*, 42(8), 1593-1620.

Delarue, A., Van Hootegeem, G., Huys R, Gryp, S. (2004), *Werkt teamwerk?*, Leuven: Vlerick Leuven & Gent Management School.

Diephuis, R., & Van Kasteren, R. (2006). *Teams ontwikkelen!* Utrecht: VO-project.

Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44, 350-383.

Euwema, M., & Van der Waal, J. (2005). Invoering teams is ook teamwerk. In: *Schoolmanagers\_VO Magazine*, 6, december 2005.

Gilson, L. L., Mathieu, J. E., Shalley, C. E., & Ruddy, T. M. (2005). Creativity and standardization: Complementary or conflicting drivers of team effectiveness. *Academy of Management Journal*, 48, 521-531.

Gonzalez-Roma, V., Peiro, J. M., & Tordera, N. (2002). An examination of the antecedents and moderator influences of climate strength. *Journal of Applied Psychology*, 87, 465-473.

Gully, S. M., Incalcaterra, K. A., Joshi, A., & Beauien, J. M. (2002). A Meta-analysis of teamefficacy, potency and performance: interdependence and level of analysis as moderators of observed relationships. *Journal of Applied Psychology*, 87(5), 819-832.

Guzzo, R. A., Yost, P. R., Campell, R. J., & Shea, G. P. (1993) Potency in groups: Articulating a construct. *British Journal of Social Psychology*, 32(1), 87-106.

Hackman, J. R. (1987). The design of work teams. In: *J. Lorsch (Ed.), Handbook of organizational behavior* (pp. 315-342). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Hackman, J. R. (1983). *A normative model of work effectiveness (Tech.Rep.No2)*. New Haven, United States: Yale University, Research program on Group Effectiveness.

Hackman, R. (2009). *Why teams don't work*. Harvard Business Review: Harvard University.

Hambrick, D. C. (1994). Top management groups: A conceptual integration and reconsideration of the team label. In B. M. Staw & L. L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behavior*, Vol. 16: 171-214. Greenwich, CT: JAI.

Hermanussen, J., & Thomsen, M. (2011). Werken in teams - stand van zaken. In: *Mesofocus (80): Personeelsbeleid in het middelbaar beroepsonderwijs*. Bouwstenen voor bezinning en beleid. Deventer: Kluwer.

Hermanussen, J., Teurlings, C. C. J., & Van der Neut, A. C. (2007). *Op weg naar ondernemend docentschap: Ervaringen uit 'Samen op Scholen'*. 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum.

Hermanussen, J., Oosterhof, A., & Streefland, F. (2012). *De bijdrage van HRM aan teams in het mbo- verschillende perspectieven*. 's-Hertogenbosch/Utrecht: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.

Hiller, N. J., Day, D. V., & Vance, R. J. (2006). Collective enactment of leadership roles and team effectiveness: A field study. *Leadership Quarterly*, 17, 387-397.

Huisman, J. (2010). *Configuraties in mbo-opleidingen*. Den Bosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.

Hulpia, H., Devos, G., & Rosseel, Y. (2009). The relationship between the perception of distributed leadership in secondary schools and teachers' and teacher leaders' job satisfaction and organizational commitment, School Effectiveness and School Improvement. *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 20(3), 291-317.

Iaquinto, A. L., & Fredrickson, J. W. (1997). Top management team agreement about the strategic decision process: A test of some of its determinants and consequences. *Strategic Management Journal*, 18, 63-75.

Ilgen, D. R., Hollenbeck, J. R., Johnson, M., & Jundt, D. (2005). Teams in organizations: From input-process-output models to IMOI models. *Annual Review of Psychology*, 56, 517-543.

James, L. R., & Jones, A. P. (1974). Organizational climate: A review of theory and research. *Psychological Bulletin*, 81, 1096-1112.

Janicik, G. A., & Bartel, C. A. (2003). Talking about time: Effects of temporal planning and time awareness norms on group coordination and performance. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 7, 122-134.

Kessels, J. W. M. (2012) *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte*. Oratie Open Universiteit.

Kirkman, B. L., & Rosen, B. (1999). Beyond self-management: Antecedents and consequences of team empowerment. *Academy of Management Journal*, 42, 58-74.

Kirkman, B. L., Rosen, B., Tesluk, P. E., & Gibson, C. B. (2006). Enhancing the transfer of computer-assisted training proficiency in geographically distributed teams. *Journal of Applied Psychology*, 91(3), 706-716.

Klein, C., Salas, E., Burke, C. S., Goodwin, G. F., Halpin, S., Diaz-Granados, D., & Badum, A. (2005). *Does team training enhance team processes, performance, and team member affective outcomes? A meta-analysis*.

Kozlowski, S. W. J., & Ilgen, D. R. (2006) Enhancing the Effectiveness of Work Groups and Teams. *Psychological Science in de Public interest*, 7(3), 77-124.

Kozlowski, S. W. J., & Doherty, M. L. (1989). Integration of climate and leadership: Examination of a neglected issue. *Journal of Applied Psychology*, 74, 546-553.



Kuipers, B. S. (2005). *Team Development and Team Performance*. Responsibilities, Responsiveness and Results; A Longitudinal Study of Teamwork at Volvo Trucks Umeå.

Lewis, K. (2004). Knowledge and performance in knowledge-worker teams: A longitudinal study of transactive memory systems. *Management Science*, 50: 1519-1533.

Lubatkin, M. H., Simsek, Z., Ling, Y., & Veiga, J. F. (2006). Ambidexterity and performance in small- to medium-sized firms: The pivotal role of top management team behavioral integration. *Journal of Management*, 32, 646-672.

Marks, H. M., & Louis, K. S. (1997). Does teacher empowerment affect the classroom? The implications of teacher empowerment for teachers' instructional practice and student academic performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(3), 245-275.

Marks, H. M., & Louis, K. S. (1999). Teacher empowerment and the capacity of organizational learning. *Educational Administration Quarterly*, 35, 707-750.

Marks, M. A., Mathieu, J. E., & Zaccaro, S. J. (2001). A temporally based framework and taxonomy of team processes. *Academy of Management Review*, 26(3), 356-376.

Marks, M. A., Zaccaro, S. J., & Mathieu, J. E. (2000). Performance implications of leader briefings and team-interaction training for team adaptation to novel environments. *Journal of Applied Psychology*, 85, 971-986.

Mathieu, J. E., & Schulze, W. (2006). The influence of team knowledge and formal plans on episodic team process-performance relationships. *Academy of Management Journal*, 49, 605-619.

Mathieu, J. E., Gilson, L. L., & Ruddy, T. M. (2006). Empowerment and team effectiveness: An empirical test of an integrated model. *Journal of Applied Psychology*, 91, 97-108.

Mathieu, J., Maynard, M. T., Rapp, T., & Gilson, L. (2008). Team effectiveness 1997-2007: A review of recent advancements and a glimpse into the future. *Journal of Management*, 34(3), 410-476.

Mathieu, J. E., Heffner, T. S., Goodwin, G. F., Salas, E., & Cannon-Bowers, J. A. (2000). The influence of shared mental models on team process and performance. *Journal of Applied Psychology*, 85, 273-283.

MBO 2010 (2008). *Onderwijs dat werkt*. Ede: MBO 2010.

MBO Raad (2008). *CAO Bve 2007-2009*. De Bilt: MBO Raad.

Mc Grath, J. E. (1964). *Social psychology: A brief introduction*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.

Mehra, A., Smith, B., Dixon, A., & Robertson, B. (2006). Distributed leadership in teams: The network of leadership perceptions and team performance. *Leadership Quarterly*, 17, 232-245.

Moerkamp, T., & Hermanussen, J. (2013). *In gesprek over teamdoelen en professionele identiteit*. 's-Hertogenbosch/Utrecht: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.

Moon, H., Hollenbeck, J. R., Humphrey, S. E., Ilgen, D. R., West, B. J., Ellis, A. P. J., & Porter, C. O. L. H. (2004). Asymmetric adaptability: Dynamic team structures as one-way streets. *Academy of Management Journal*, 47, 681–695.

Oosterhof, A., & Streefland, F. (2011). Competentiegericht onderwijs en de rol van HRM-beeld van veranderingen. Personeelsbeleid in het mbo: bouwstenen voorbezinning en beleid. *Meso Focus* 80. Deventer: Kluwer.

Pelkmans, T., & Smit, F. (1999). Zelfsturende teams. In: *Meso magazine*, 106, 2-7.

Platt, G. (2007). *Op weg naar goud!, 'Een onderzoek naar teamontwikkeling en teamprestaties om te komen tot een instrument waarmee het Noorderpoortcollege haar teams optimaal kan laten presteren'*. Afstudeerscriptie. Verkort Doctoraal Bedrijfskunde, Rijksuniversiteit Groningen.

Pounder, D. G. (1999). Teacher Teams: Exploring Job Characteristics and Work-Related Outcomes of Work Enhancement. In: *Educational Administration Quarterly*, 35 93, 317-348.

Professioneel Statuut MBO  
<http://www.aob.nl/kixtart/modules/absolutenm/articlefiles/47565-ProfessioneelstatuutBVE.pdf>.

Prussia, G. E., & Kinicki, A. J. (1996). A motivational investigation of group effectiveness using social-cognitive theory. *Journal of Applied Psychology*, 81, 187-198.

Salas, E., Nichols, D. R., & Driskell, J. E. (2007). Testing three team training strategies in intact teams. *Small Group Research*, 38, 471-488.

Schneider, B., Ehrhart, M. G., Mayer, D. M., Saltz, J. L., & Niles-Jolly, K. (2005). Understanding organization customer links in service settings. *Academy of Management Journal*, 48, 1017-1032.

Schneider, B., White, S. S., & Paul, M. C. (1998). Linking service climate and customer perceptions of service quality: Test of a causal model. *Journal of Applied Psychology*, 83, 150–163.

Senge, P. M. (2001). *Lerende scholen. Nieuwe uitdagingen voor de lerende organisatie. Een Vijfde Discipline-boek 4*. Schoonhoven: Academic Service.

Short, P. (1994). Defining teacher empowerment. *Education*, 114(4), 488-493.

Smit, F., & Pelkmans, T. (1999). *Ambities waar willen maken. Onderzoek naar missies, zingeving en zelfsturende teams binnen ROC's*. Nijmegen: ITS.

Smit, F., Slegers, P., & Driessen, G. (2005). Zelfsturing binnen de BVE Sectoren het voortgezet onderwijs. In: B. Creemers, M. Krüger, P. Slegers & C. van Vilsteren (Red.) *Handboek Schoolorganisatie en Onderwijsmanagement*. Alphen aan den Rijn: Samsom/H.D. Tjeenk Willink.

Smith, K. G., Smith, K. A., Olian, J. D., Sims, H. P. Jr., O'Bannon, D. P., & Scully, J. A. (1994). Top management team demography and process: The role of social integration and communication. *Administrative Science Quarterly*, 39, 412–438.

Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Stewart, G. L., & Barrick, M. R. (2000). Team structure and performance: Assessing the mediating role of intrateam process and the moderating role of task type. *Academy of Management Journal*, 43, 135-148.
- Tesluk, P. E., & Mathieu, J. E. (1999). Overcoming roadblocks to effectiveness: Incorporating management of performance barriers into models of work group effectiveness. *Journal of Applied Psychology*, 84, 200-217.
- Teurlings, C., & Vermeulen, M. (2004). *Leren in veranderde schoolorganisaties*. Deventer: Kluwer.
- Teurlings, C., Woudsma, L., Van der Neut, I., & Uerz, D. (2009). *Professionaliseringonderwijsprofessionals MBO: op zoek naar strategie*. 's-Hertogenbosch/Amsterdam: Expertisecentrum Beroepsonderwijs. (intern rapport)
- Tjepkema, S. (2002). *The learning infrastructure of self-managing work teams*. Enschede: Twente: University Press.
- Tjepkema, S. (2003). Verscheidenheid in zelfsturende teams. In: *Handboek Werken, leren en leven met groepen* (oktober).
- Truijen, K. J. P. (2012). *Teaming teachers*. Proefschrift. Enschede: Universiteit Twente, Vakgroep Onderwijskunde Universiteit Twente. Enschede: Universiteit Twente.
- Tuckman, B.W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63, 384-389.
- Van Amelsvoort, P., & Scholtes, G. (1994). *Zelfsturende teams. Ontwerpen, invoeren en begeleiden*. Vlijmen: ST-Groep.
- Van de Venne, L., Felix, C., & Vermeulen, A. (2001). *Zelfsturende teams in ROC's*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Verbiest, E. (2004). *Samen wijs. Bouwstenen voor professionele leergemeenschappen in scholen*. Apeldoorn: Garant.
- Vink, R., Vermeulen, M., & Pranger, R. (2010). *CGO en teams in het mbo*. 's-Hertogenbosch/Amsterdam: Expertisecentrum Beroepsonderwijs. (intern rapport)
- Visser, C., & Bunjes, A. (1995). Zelfsturende teams. In: *Handboek Methodentechnieken en analyses*. Deventer: Kluwer.
- Voncken, E., Derriks, M., & Ledoux, G. (2008). *Een hele toer. Ervaringen van schoolleiders en docenten met de vernieuwing van de onderbouw vo*. Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut.
- Voncken, E., Derriks, M., & Ledoux, G. (2008). *Vernieuwen zonder blauwdruk, de plussen en minnen*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Wageman, R. (2001). How leaders foster self-managing team effectiveness: Design choices versus hands-on coaching. *Organization Science*, 12, 559-577.
- Webber, S. S., & Donahue, L. M. (2001). Impact of highly and less job-related diversity on work group cohesion and performance: A meta-analysis. *Journal of Management*, 27(2), 141-162.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wiersma, H., Teurlings, C., & van den Bogaard, M. (i.s.m. Prof. Dr. Eric Verbiest) (2005). *Ruimte voor zelfsturing*. Tilburg: IVA.

Witziers, B., Slegers, P., & Imants, J. (1999). Departments as Teams: functioning, variations and alternatives. In: *School Leadership & Management*, 19 (3), 293-304.

Zellmer-Bruhn, M., & Gibson, C. (2006). Multinational organization context: Implications for team learning and performance. *Academy of Management Journal*, 49(3), 501-518.

Zohar, D., & Luria, G. (2004). Climate as a social-cognitive construction of supervisory safety practices: Scripts as proxy of behavior patterns. *Journal of Applied Psychology*, 89, 322-333.

## Bijlage 2. Context geraadpleegde bronnen

	Mbo	andere onderwijs sectoren	Arbeids-Organisaties, niet onderwijs specifiek
Admiraal, W., Lokhorst, D., & van der Pol, J. (2012 in druk).		X	
Austin, J. R. (2003).			X
Basoski, I., Hoek, L van den & Massier, C. (2009).	X		
Beal, D. J., Cohen, R. R., Burke, M. J., & McLendon, C. L. (2003).			
Becker, M. C. (2005).			X
Bradley, J., White, B. J., & Mennecke, B. E. (2003).			
Brouwer, P., Brekelmans, J.M.G., Nieuwenhuis, A.F.M., & Simons, P.R.J. (2012).		X	
Burke, C. S., Stagl, K. C., Klein, C., Goodwin, G. F., Salas, E., & Halpin, S. M. (2006).			X
Cannon-Bowers, J.A., Salas, E., & Converse, S.A. (1993).			X
Carson, J. B., Tesluk, P. E., & Marrone, J. A. (2007).			X
Cohen, S. G. & Baily, D.E. (1997).			X
Conley, S., Fauske, J. & Pounder, D.G. (2004).		X	
Crow, G. M., & Pounder, D.G. (2000).		X	
De Bruijn, E., & Van Kleef, A. (2006).	X		
De Dreu, C. K. W. (2007).			X
De Dreu, C. K. W., & Weingart, L. R. (2003).			X
de Jong, A., de Ruyter, K., & Lemmink, J. (2005).			X
Delarue, A., Van Hootegem, G., Huys R, Gryp, S. (2004)			X
Diephuis, R. & Kasteren, R. van (2006).			X
Edmondson, A. (1999).			X
Euwema, M. & Van der Waal, J. (2005).		X	
Gilson, L. L., Mathieu, J. E., Shalley, C. E., & Ruddy, T. M. (2005).			X
Gonzalez-Roma ´, V., Peiro, J.M., & Tordera, N. (2002).			X
Gully, S.M., Incalcaterra, K.A., Joshi, A., & Beauien, J.M. (2002).			X
Guzzo, R.A., Yost, P.R., Campell, R.J., & Shea, G.P. (1993)			X
Hackman, J. R. (1987).			X
Hackman, J.R. (1983).			X
Hackman, R. (2009).			X
Hambrick, D. C. (1994).			X
Hermanussen, J. & Thomsen, M. (2011).	X		
Hermanussen, J., Teurlings, C.C.J. & Neut, A.C. van der (2007).	X		
Hermanussen, J., Oosterhof, A. & Streefland, F. (2012)	X		
Hiller, N. J., Day, D. V., & Vance, R. J. (2006).			X
Hiller, N. J., Day, D. V., & Vance, R. J. (2006).			X

Huisman, J. (2010).	X		
Hulpia, H. Devos, G. & Rosseel, Y. (2009).		X	
Iaquinto, A. L., & Fredrickson, J. W. (1997).			X
Ilggen, D. R., Hollenbeck, J. R., Johnson, M., & Jundt, D. (2005).			X
James, L.R., & Jones, A.P. (1974).			X
Janicik, G. A., & Bartel, C. A. (2003).			X
Kessels, J.W.M (2012).		X	
Kirkman, B. L., & Rosen, B. (1999).			X
Kirkman, B. L., Rosen, B., Tesluk, P. E., & Gibson, C. B. (2006).			X
Klein, C., Salas, E., Burke, C.S., Goodwin, G.F., Halpin, S., Diaz- Granados, D., & Badum, A. (2005).			X
Kozlowski, S. W.J., & Ilgen, D.R. (2006).			X
Kozlowski, S.W.J., & Doherty, M.L. (1989).			X
Kuipers, B S. (2005).			X
Lewis, K. (2004).			X
Lubatkin, M. H., Simsek, Z., Ling, Y., & Veiga, J. F. (2006).			X
Marks, H. M., & Louis, K. S. (1997).			X
Marks, H. M., & Louis, K. S. (1999).			X
Marks, M. A., Mathieu, J. E., & Zaccaro, S. J. (2001).			X
Marks, M.A., Zaccaro, S.J., & Mathieu, J.E. (2000).			X
Mathieu, J. E., & Schulze, W. (2006).			X
Mathieu, J. E., Gilson, L. L., & Ruddy, T. M. (2006).			X
Mathieu, J., Maynard, M.T., Rapp, T. & Gilson, L. (2008).			X
Mathieu, J.E., Heffner, T.S., Goodwin, G.F., Salas, E., & Cannon-Bowers, J.A. (2000).			X
Mc Grath, J.E. (1964).			X
Mehra, A., Smith, B., Dixon, A., & Robertson, B. (2006).			X
Moerkamp, T. & Hermanussen, J. (2013).	X		
Moon, H., Hollenbeck, J.R., Humphrey, S.E., Ilgen, D.R., West, B.J., Ellis, A.P.J., & Porter, C.O.L.H. (2004).			X
Oosterhof, A. & Streefland, F. (2011).	X		
Pelkmans, T. & Smit, F. (1999).	X		
Platt, G. (2007).	X		
Pounder, D.G. (1999).		X	
Prussia, G.E., & Kinicki, A.J. (1996).			X
Salas, E., Nichols, D. R., & Driskell, J. E. (2007).			X
Schneider, B., Ehrhart, M. G., Mayer, D. M., Saltz, J. L., & Niles-Jolly, K. (2005).			X
Schneider, B., White, S.S., & Paul, M.C. (1998).			X
Senge, P.M. (2001).		X	
Short, P. (1994).		X	
Smit, F. & Pelkmans, T. (1999).	X		
Smit, F., Slegers, P., & Driessen, G. (2005).	X	X	
Smith, K.G., Smith, K.A., Olian, J.D., Sims, H.P. Jr., O'Bannon, D.P., & Scully, J.A. (1994).			X
Spillane, J.P. (2006).			X

Stewart, G. L., & Barrick, M. R. (2000).			X
Tesluk, P. E., & Mathieu, J. E. (1999).			X
Teurlings, C. & Vermeulen, M. (2004).		X	
Teurlings, C., Woudsma, L., Neut, I. van der & Uerz, D. (2009).	X		
Tjepkema, S. (2002).			X
Tjepkema, S. (2003).			X
Truijen, K.J.P. (2012).	X		
Tuckman, B.W. (1965).			X
Van Amelsvoort, P. & Scholtes, G. (1994).			X
Van de Venne, L., Felix, C. & Vermeulen, A. (2001).	X		
Vink, R., Vermeulen, M. & Pranger, R. (2010).	X		
Visser, C. & Bunjes, A. (1995).			X
Voncken, E., Derriks, M. & Ledoux, G. (2008).		X	
Voncken, E., Derriks, M. & Ledoux, G. (2008).		X	
Wageman, R. (2001).			X
Webber, S.S., & Donahue, L.M. (2001).			X
Wenger, E. (1998).			X
Wiersma, H., Teurlings, C. & Bogaard, M. van den (2005).		X	
Witziers, B., Slegers, P. & Imants, J. (1999).		X	
Zellmer-Bruhn, M., & Gibson, C. (2006).			X
Zohar, D., & Luria, G. (2004).			X